



HAL
open science

Analyse de productions écrites et orales recueillies dans des classes de CM2 de Libreville et de Metz : étude linguistique et didactique

Imeilda Ntsame Diramba

► To cite this version:

Imeilda Ntsame Diramba. Analyse de productions écrites et orales recueillies dans des classes de CM2 de Libreville et de Metz : étude linguistique et didactique. Linguistique. Université de Lorraine, 2017. Français. NNT : 2017LORR0273 . tel-01716481

HAL Id: tel-01716481

<https://theses.hal.science/tel-01716481>

Submitted on 23 Feb 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



École doctorale Fernand-Braudel (ÉD 411)

Centre de recherche sur les médiations (ÉA 3476)

*Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université de Lorraine,
Mention Sciences du langage*

présentée et soutenue publiquement le 4 décembre 2017 par

Imeilda NTSAME DIRAMBA

**Analyse de productions écrites et orales recueillies dans des classes de CM2
de Libreville et de Metz
– Étude linguistique et didactique –**

sous la direction de Madame Caroline MASSERON, Université de Lorraine

En présence de Mesdames et Messieurs les membres du jury :

Jacques DAVID, Université de Cergy-Pontoise

Claire DOQUET, Université de Paris 3, Rapporteur

Madame Marie-Laure ELALOUF, Université de Cergy-Pontoise, Rapporteur

Madame Anne LECLAIRE-HALTÉ, Université de Lorraine

Madame Caroline MASSERON, Université de Lorraine, Directrice de thèse

Monsieur Auguste MOUSSIROU-MOUYAMA, Université Omar Bongo, Libreville

À mon défunt père Jean-Paul Diramba, qui m'a inculqué la valeur du travail,

À mon fils, Jean-Paul Diramba Adande Gomès,

À Sarah'Orlane, que j'attends de revoir avec impatience.

REMERCIEMENTS

Je remercie très chaleureusement les nombreuses personnes qui m'ont soutenue et réconfortée à toutes les étapes de ce travail long et difficile :

Ma mère Simone Oyane veuve Diramba et ma grand-mère Odette Ntsame veuve Mouzéo,

Ma directrice de thèse, Madame Caroline Masseron, pour sa rigueur et sa patience, ainsi que Mesdames et Messieurs les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail,

Aude Meziani, qui au sein de l'école doctorale Fernand Braudel, a répondu à mes sollicitations nombreuses,

Les directeurs des deux écoles de Libreville et de Metz ainsi que les élèves des deux classes de CM2,

Mes frères et sœurs, Nadège, Synthia, Dany, Jean-Paul, Mathilde et Mathy, dont l'affection à distance s'est traduite par de multiples signes,

Toute ma famille lyonnaise, parisienne, et messine. En particulier le docteur Edgard Robert Ndong qui m'a aidée à trouver une directrice de recherche, Thibault Possio et son épouse Fathima, Brice Ipandi, Clark Landry Mabicka et sa fiancée Jessyca Fleurta, Ayman Asmaldi, Ammar Benkodja, pour leurs précieux conseils,

Mes amis Kedy Gaël Nzambangoye, Guilène Assengone, Celia Oninwin, Joëlle Kelly Ella, Annie Megneng, Laick Adze, Jeff Nganga, Darly Ntsame Mba Bekale, Ida Etoune, Déborah Ningone, Grace Mbandji, Gaelle Madoungou, Joyceline et Francky Eyeghé, Rostano et Véronique Mombo, Dominique et Marina Donnay, Victorine Ngono, Adria Kalyf, et toute la communauté gabonaise de Metz,

Mes tantes Joséphine, Nathalie, Brigitte, Christine, Philomène, Huguette, Justine,

Mon général Jeanne Siranot Mba, alias La Crochue Pointue suspendue accrochée qui m'a toujours encouragée, aimée et respectée mes décisions,

Mes oncles Jean-Norbert Diramba, Jean-Roger MOUNGUENGUI, Pierre Ndong, et Jean-Pierre Siranot, qui ont su assumer pleinement leur rôle depuis 2002,

Mes cousins et cousines Farelle et Serge, Élodie et James, Vladimir et Maguy, Sandrine et Guy, Aline et Chimène, Crysal et Hapy, Jonel et Aude, Halima et Suzan, et tous ceux que j'oublierais,

Mes neveux et nièces, Abriel, Emmanuel, Briana, Maélyls, et Wissi, les nouveaux venus de ma grande famille,

Et mon très cher Cédric Jerson Eroumbengani Samba, qui m'a soutenue tant de fois.

SOMMAIRE

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction générale	5

1. Éléments de cadrage théorique et méthodologique	9
1.1 Cadrage théorique : l'analyse du récit entre sociolinguistique (Labov 1993), pragmatique (Bres 2001 ; Vincent & Perrin 2001), linguistique textuelle (Adam 2011) et psycholinguistique (Fayol 1981, 1987)	10
1.2 Choix méthodologiques : un corpus restreint et les ressources d'une démarche comparative. Les unités d'analyse entre macro- et micro-syntaxe	56
1.3 Enjeux de la recherche pour l'enseignement du français au Gabon	67
1. Analyse des productions verbales, orales et écrites	79
2.1 Analyse des productions orales	80
2.2 Analyse des productions écrites	92
2.3 Langue, discours et grammaire : quelle option syntaxique choisir ?.....	104
3. Propositions didactiques	125
3.1 Un classement d'activités langagières	126
3.2 Situations orales d'invention narrative	129
3.3 Un exemple d'invention narrative (écrit d'apprentissage)	130
3.4 Activités langagières spécifiques	137
3.5 Bilan : quelles activités didactiques pour traiter de la « phrase complexe » ? ...	146
Conclusion générale	149
Liste des figures, tableaux et schémas	152
Références bibliographiques	154
Table des matières	168

Introduction générale

Ces trois dernières décennies, les analyses des écrits scolaires se sont multipliées. Dans la période très récente, on a noté par exemple la publication d'un ouvrage collectif dirigé par C. Gunnarsson-Largy & E. Auriac-Slusarczyk (2013) où un même corpus est interrogé sous l'angle des genres, des brouillons et de la démarche d'analyse. Ce n'est qu'un exemple qui illustre combien les productions scolaires sont désormais au cœur des questions de l'apprentissage et nécessitent d'être étudiées. La collecte des données, la constitution de corpus scolaires (Elalouf 2011), les brouillons entendus comme des avant-textes (Doquet 2011) ou l'orthographe étudiée comme analyseur de la production écrite (David 1996) témoignent de la diversité des points de vue et de la richesse des perspectives offertes. Dans beaucoup de cas, l'étude des productions scolaires a été stimulée par l'introduction en France des modèles rédactionnels américains (Hayes & Flower 1980). M. Fayol (1984) a ouvert la voie à une réflexion didactique sur la pertinence de ces modèles procéduraux pour revoir les activités de « rédaction » en classe. C. Garcia-Debanc (1990) initie une démarche fondatrice qui s'efforce d'articuler les conceptions de la psycholinguistique et les problématiques de la didactique de la production écrite.

Notre propre travail est plus modeste. Il se fonde sur un recueil limité de productions collectées à Metz et Libreville, dans deux classes de Cours Moyen 2^e année, dans le but d'y examiner la langue des élèves telle qu'elle se réalise dans les productions. Notre angle d'analyse est limité. Il l'est pour des raisons de faisabilité pratique et théorique. Pratiquement, nous n'avions pas « le temps » de procéder à un recueil plus vaste et mieux élaboré (échantillon, variables sociologiques et scolaires des élèves, archivage de productions précédentes à l'occasion de consignes différentes, entretien avec les enseignants, entretiens postérieurs avec les élèves, etc.). Théoriquement, nous souhaitons nous atteler à la description de productions verbales, orales et écrites, qui soient le fruit d'une « invention de texte » motivée. La consigne de raconter une histoire qui leur soit arrivée et qui les ait marqués a été donnée dans les deux classes. L'étape de rédaction a été précédée par des entretiens individuels au cours desquels chaque élève avait, pensions-nous, l'occasion de se

remémorer le souvenir marquant et de procéder ainsi, avec l'aide de l'adulte, à une répétition verbale de ce que, ensuite, il consignerait par écrit.

Ce travail de recherche fait suite à des études antérieures. En licence tout d'abord, au Gabon (Ntsame Diramba 2009), nous avons procédé, dans un rapport écrit, à un examen des « structures grammaticales » de la phrase en français, telles qu'on peut les observer chez des élèves qui sont en cinquième année d'école primaire (CM2). Le travail a occasionné notre premier contact avec la psycholinguistique. Nous avons approfondi et élargi la question à la compétence narrative, à l'occasion d'un master 2 dirigé par Madame H. Jisa (Ntsame 2011). Le protocole de production s'est inspiré du protocole expérimental soumis dans plusieurs pays de manière à comparer les résultats dans différentes langues (l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'hébreu et le turc). En l'occurrence, un récit en images (*Frog, where are you ?*) est présenté à des enfants de 3, 4, 5 et 9 ans et à des adultes, qui doivent raconter l'histoire (la fuite d'une grenouille retrouvée au sein de sa famille « recomposée » par le petit garçon qui l'a perdue) à l'oral et à l'écrit. Les résultats obtenus croisent les âges de développement, la longueur variable et le degré de complexité des syntagmes ou des « clauses » produites. L'enjeu était de caractériser le développement linguistique des sujets dans une langue ou une autre. Nous avons suivi la même démarche, en langue française, auprès d'élèves de Libreville scolarisés en CM2. Notre mémoire recense les résultats selon une méthode essentiellement quantitative. Divers diagrammes, histogrammes et tableaux s'emploient à dresser les chiffres et les pourcentages de longueur de clauses et de construction de syntagmes nominaux. Formellement notre mémoire avait les apparences d'une investigation en psycholinguistique (hypothèses, groupe témoin, protocole expérimental, résultats, discussion). Linguistiquement et didactiquement, il était encore marqué par la même conception « grammaticale » et « normative » de la langue et des fautes commises que celle de notre rapport de licence. Nous cherchions alors confirmation d'une « baisse de niveau ». Du point de la psychologie des sujets, nous avons opposé les productions suivant le sexe de l'auteur et trouvé effectivement la confirmation de l'hypothèse que les textes des filles sont plus longs que ceux des garçons. Enfin, la comparaison des productions orales avec les productions écrites fait apparaître une longueur supérieure à l'oral.

Nous avons souhaité, dans le cadre du présent doctorat, reprendre la question de la compétence narrative et la comparaison de productions orales et écrites, mais sous l'angle d'une analyse plus qualitative, qui s'attache de plus près au contenu narratif et aux formes que prennent les mises en texte.

Le volume d'annexes consigne les productions recueillies et présente dans une brève introduction la manière dont nous avons procédé pour transcrire les enregistrements et présenter l'écrit sous trois formes successives, de l'original à une version révisée par nos soins dont l'enjeu est de suivre au mieux l'actualisation des tours langagiers propres à chaque texte, étant donné l'intention narrative globale de raconter un souvenir marquant.

Notre travail est composé de trois grandes parties. La première procède au cadrage théorique et méthodologique. Nous revenons sur les auteurs, les ouvrages et les articles qui nous ont aidée à étoffer nos connaissances sur le récit, la compétence narrative et les facteurs de cohérence et cohésion. Nous y rappelons également ce que nous avons finalement retenu comme unités de segmentation (la séquence, la clause et la construction verbale) pour leur faculté à discriminer trois niveaux de structuration d'un texte (la cohérence, la cohésion et l'encodage syntaxique). Enfin nous évoquons succinctement la situation de l'enseignement du français au Gabon. Langue seconde, langue véhiculaire, langue première, le statut du français au Gabon a fluctué et sa fonction de langue d'enseignement complexifie la situation. Les langues gabonaises sont certes absentes ou minorées dans l'enseignement mais elles n'en demeurent pas moins bien vivantes. Quoiqu'il en soit, l'évaluation d'une certaine fragilité à l'écrit, observée chez les élèves gabonais, contre une aisance supérieure à l'oral, ne manque pas de soulever des questions sur les contenus d'enseignement destinés aux élèves de l'école primaire.

La deuxième partie, consacrée à l'étude des productions recueillies, s'appuie sur différentes comparaisons. Nous commençons par les productions orales, où nous nous limitons aux tours de parole qui ont à voir avec le récit d'expérience rapportée par les élèves. Ensuite, nous reprenons les productions écrites et y examinons en particulier les procédures qui relèvent de la cohésion (les expressions référentielles et les connecteurs temporels), de leur réalisation en clauses et des constructions verbales inhérentes. Nous terminerons cette partie en interrogeant le degré de *racontabilité* des souvenirs choisis, et en proposant une synthèse comparative des degrés de narrativité des écrits produits. Le seuil de compétence narrative atteint nous servira de repère.

Sur la base des descriptions qui auront été faites, nous envisagerons dans la troisième partie la question des prolongements didactiques à donner. Pour cela nous procéderons à un classement d'activités, selon qu'elles sont orales et en relation avec le raisonnement narratif des élèves, ou qu'elles visent à renforcer les compétences scripturales et se présentent sous la

forme de consignes visant des écrits d'apprentissage limités, contraints et guidés. Nous terminerons par le traitement des gabonismes en classe, qui offrent un objet d'étude en lexique dont il convient de discuter.

Nous avons bien conscience que le travail que nous présentons est incomplet et qu'il mérite d'être, par bien des aspects, approfondi et complété. Nous espérons cependant qu'il sera utile, notamment parce qu'il propose une description des écrits scolaires et de la langue des élèves qui choisit un point de vue que nous avons tenté de rendre le moins « normatif » possible, ce qui n'est pas toujours allé de soi.

1. Éléments de cadrage théorique et méthodologique

Le recueil de textes que nous avons constitué s'appuie sur l'hypothèse très générale qu'il est possible de comparer les productions collectées entre elles. Les comparaisons s'établissent tout d'abord au plan géographique. Libreville et Metz ont été nos deux terrains d'enquête. Ensuite, nous avons tenu à ce que les mêmes élèves produisent dans un intervalle de temps réduit des récits oraux puis des récits écrits. La même histoire est racontée par chacun, une fois à l'oral puis reprise à l'écrit (dans le cadre de la classe). Enfin, ce dernier paramètre permet de comparer deux productions d'un même élève à un moment T.

Notre première partie expose les principes théoriques et méthodologiques qui ont guidé notre étude des productions recueillies. Nous refermerons la première partie en évoquant la situation linguistique et scolaire de l'école primaire au Gabon et de l'enseignement du français.

1.1 Cadrage théorique : l'analyse du récit entre sociolinguistique (Labov 1993), pragmatique (Bres 2001 ; Vincent & Perrin 2001), linguistique textuelle (Adam 2011) et psycholinguistique (Fayol 1981, 1987)

Les trois composantes principales de notre cadrage théorique sont respectivement la socio-pragmatique des récits (Labov 1993, Bres 2001, Vincent & Perrin 2001), la linguistique textuelle (Adam 2011) et la psycholinguistique (Fayol 1987).

1.1.1 L'analyse du récit oral : approche sociolinguistique ou pragmatique ?

Nous commençons par l'étude de Labov (1993). Pour ce dernier, il existe une caractérisation sociale (le quartier, la génération enquêtée, la langue vernaculaire et les valeurs associées aux pratiques langagières) des conduites narratives orales. Nous reprenons ensuite l'article de Bres (2001) dans la mesure où il conteste partiellement les conclusions de Labov sur les progressions d'un récit oral et permet d'infléchir la direction sociolinguistique des travaux de Labov dans le sens d'un éclairage plus pragmatique. Enfin, nous évoquerons le travail de Vincent & Perrin (2001) qui tout en gardant le cap de la pragmatique met l'accent sur les paramètres conversationnels. Tous ces auteurs ont travaillé sur des récits oraux authentiques.

1.1.1.1 L'analyse du récit de Labov (1993)

La première publication en français de l'ouvrage de Labov aux éditions de Minuit, *Le parler ordinaire*, date de 1978 et explicite son objet dans un sous-titre évocateur : « La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis ». De même, les trois sous-parties qui organisent la table des matières – 1. La structure du vernaculaire noir-américain ; 2. Le vernaculaire dans son cadre social ; 3. Les emplois du vernaculaire noir-américain – soulignent que « le vernaculaire » constitue le cœur de ces études, tantôt phonologiques, tantôt narratives ou phraséologiques (les insultes et les « vanes »). Avant d'aborder spécifiquement le chapitre 9 qui nous intéresse plus particulièrement, nous nous efforçons ci-dessous de caractériser le travail du sociolinguiste.

Pour commencer, il convient de définir la notion de « vernaculaire » telle que l'entend Labov. C'est « l'anglais non standard parlé par les Noirs des ghettos » (Labov, 1993 : 27), qui se caractérise – s'opposant à l'anglais standard – par un certain nombre de traits phonologiques, syntaxiques et lexicaux, et qui a pour effet d'affecter le cas échéant les fonctions contrastives des propriétés de la langue. C'est ainsi que si *pen* (stylo) est prononcé comme *pin* (épingle), on peut craindre que cette assimilation n'entrave la compréhension distincte des deux lexèmes (Labov, 1993 : 39). L'une des questions que se pose Labov est de savoir si plus généralement « les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture (...) pourraient bien en dernier ressort être dues à des différences de structures linguistiques [entre le vernaculaire des enfants noirs américains qui éprouvent ces difficultés et l'anglais standard] » (Labov, 1993 : 11-12).

La réponse de Labov est conduite en deux temps. D'une part il affirme formellement que « les nombreuses règles phonologiques qui modèlent [la] prononciation [de l'enfant dont le parler est le vernaculaire noir-américain] n'affectent pas nécessairement sa compréhension des signaux grammaticaux, non plus que la conception des formes lexicales sous-jacentes » (Labov, 1993 : 67). Autrement dit, à la question de savoir si le vernaculaire noir-américain a un système qui lui est propre, et qui serait différent de l'anglais standard, l'auteur répond que non. L'anglais standard et le vernaculaire noir-américain partagent le même système. Et s'il existe des différences entre les deux parlers, ces différences sont de l'ordre des variations internes, mais les règles grammaticales de l'anglais standard s'appliquent aux règles du vernaculaire noir américain. Le clivage majeur qui sépare les adolescents des ghettos de leurs pairs de la middle class est d'ordre culturel (la culture de rue vs la culture scolaire dominante).

Dans un deuxième temps, Labov s'interroge sur le rôle correcteur du maître. Ce dernier doit-il reprendre une lecture à voix haute et en rectifier la prononciation ? Pour répondre à cette question, Labov met en avant les éclairages que le linguiste saura apporter à l'éducateur. En effet, la réponse n'est pas univoque : il ne faut pas systématiquement corriger l'élève dont la prononciation est fautive et savoir distinguer une erreur de lecture d'une erreur de prononciation (Labov, 1993 : 68). À cet égard, dans les petites classes, « la tolérance » des institutrices à l'égard du parler de leurs jeunes élèves tient notamment à ce qu'elles savent (ou non) du système de la langue et des obstacles que présentent les cas d'homonymie :

« Dans les petites classes, les institutrices devraient être amenées à admettre l'existence dans le parler des enfants noirs, au niveau de la production au moins, d'un ensemble d'homonymes différents du leur. Une telle tolérance peut aider les enfants à garder leur confiance [dans le] code phonique et, par-là, leur faciliter l'apprentissage de la lecture » (Labov, 1993 : 68).

Nous retenons pour l'instant des positions de Labov qu'il convient de renforcer la réflexion des maîtres sur les erreurs de leurs élèves par les analyses des linguistes qui décrivent le système de la langue (phonologie et syntaxe). L'enjeu est de décrire et localiser les variantes produites, et ainsi de relativiser les jugements normatifs de rejet à l'égard des formes non standard. Par ailleurs, notons que Labov encourage « un certain entraînement perceptif au cours des premières années de la scolarité [pour] apprendre aux enfants à entendre et à pratiquer les distinctions de l'anglais standard » (Labov, 1993 : 68). Le sociolinguiste précise que cet entraînement n'a nul besoin d'être « complet ». De telles préconisations sont précieuses et sans doute transposables à l'enseignement du français, c'est pourquoi nous les reprenons succinctement : i) nécessité d'une formation en linguistique des maîtres et d'échanges avec les linguistes ; ii) tolérance devant les formes non standards et confrontation des élèves aux variantes possibles ; iii) entraînement oral non exhaustif des élèves (en production et en compréhension).

La troisième partie de l'ouvrage de Labov (1993 : 389-503) porte, nous l'avons dit, sur les « emplois » du vernaculaire noir américain. L'étude est conduite dans deux domaines, celui des insultes rituelles et celui des conduites narratives. Nous consacrons les lignes qui suivent à rappeler à grands traits le contenu de ce chapitre 9 (457-503) sur le récit « d'expérience personnelle ».

Dans un récit d'expérience personnelle, selon Labov, « les locuteurs se consacrent tout entiers à reconstruire, voire à revivre des événements de leur passé » (1993 : 457). Quant au récit lui-même, il se définit comme « une méthode de récapitulation de l'expérience passée

consistant à faire correspondre à une suite d'évènements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales » (1993 : 463).

Le titre du chapitre de Labov (« La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative ») souligne l'intention de repérer dans les récits recueillis des unités récurrentes et fonctionnelles comme le sont les constituants d'une « syntaxe ». La référence au « vécu » est très importante pour Labov dans la mesure où elle renvoie à du connu, du familier, voire à du déjà raconté, ce qui facilite la fluidité du propos. Quant à la « syntaxe narrative », elle relève de la structure générale du récit et comporte les constituants élémentaires qu'on va rappeler après les avoir montrés dans le schéma de Labov (1993 : 474).

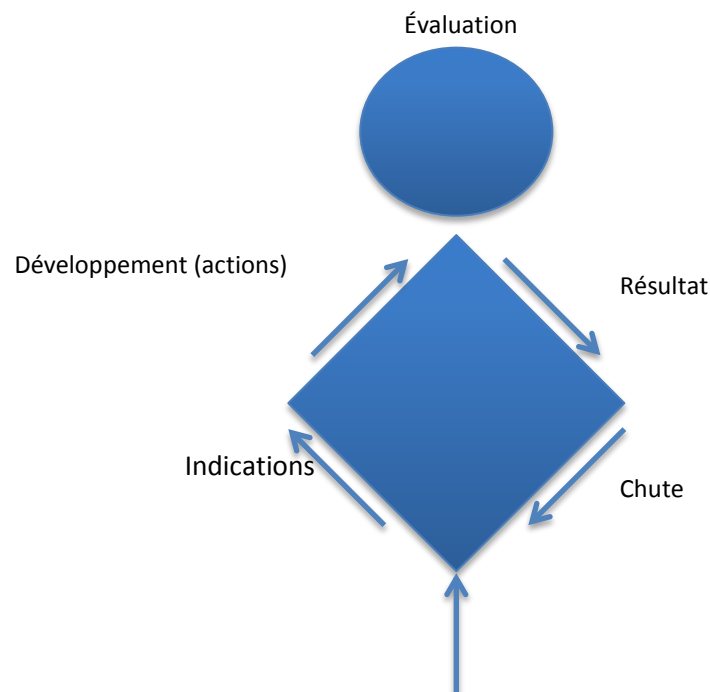


Figure du récit (complet) d'expérience personnelle, d'après Labov (1993 : 474)

Les flèches du schéma qu'on vient de voir donnent une orientation de lecture du tableau et des différents constituants qui permettent d'identifier un récit complet. Pour Labov (1993 : 474) :

[Un récit complet] commence par quelques indications, se poursuit par un développement, s'arrête au foyer d'évaluation, se conclut par un résultat et revient finalement au présent par la chute. L'évaluation constitue une structure secondaire, concentrée dans la partie qui lui est réservée (le foyer) mais présente également sous diverses formes tout au long du récit.

« Le foyer d'évaluation » est symbolisé dans le tableau par le cercle qui domine le losange. En réalité les propositions évaluatives ne se concentrent pas en un seul moment mais elles se

répartissent tout au long du récit. Nous illustrons ci-dessous la dissémination des évaluations en reproduisant le « récit de Boot » cité par Labov (1993 : 459-460). La segmentation des propositions successives est mentionnée par la suite des lettres (de a à y), nous avons laissé intacte la ponctuation, mais c'est nous qui soulignons (*italique*) les propositions évaluatives :

(Et Calvin, ça lui est arrivé de faire un truc vraiment dingue ?)
Ouais.
a C'était un dimanche,
b on était sortis de l'église et *on savait pas quoi foutre*,
c *on avait rien à foutre, quoi*.
d **Alors** je dis à Calvin : « Si on allait se changer... *se mettre en dégueulasse*, qu'on aille jouer dans la merde. »
e **Alors** Calvin, i' dit : « Et si on jouait à la guerre... à se balancer des gadins. »
f Moi, je dis : « *D'accord*. »
g **Alors** y a Calvin, i' prend un gadin.
h Et on... t'sais, y a un mur là,
i et plus loin, y en a un autre.
j Calvin, i' balance le gadin.
k Moi, je regardais, pas plus, et... euh...
l et Calvin, i' balance le gadin.
m I'... *oh... pour un peu je l'avais sur la gueule*.
n **Alors** je me mets à chercher un gadin moi aussi.
o *ça fait « Sssh ! »*
p *Et, pfui, je le sens passer !*
q **Alors** je dis : « *Calvin, je vais te baiser la gueule pour ce truc*. »
r Calvin, i' sort la tête.
s Moi, je balance mon gadin.
u *t'aurais vu ça...* i' monte,
v et i' redescend
w *et ça fait « chlap ! »*
x en plein sur la gueule.
y *Je la lui ai baisée, sa gueule*.

Exemple 1 : récit de Boot (d'après Labov, 1993 : 459-460)

Ainsi qu'on vient de le remarquer, les notations évaluatives portent sur les données les plus diverses : l'impression d'ennui chez les protagonistes (b, c), la qualité des vêtements (d), le sentiment du danger (m), le bruit produit par « le gadin » (o), la réaction de vengeance (q) pour finalement aboutir à l'évaluation finale et globale qui clôt le récit (y). L'authenticité des faits rapportés va de pair avec leur dramatisation et les risques encourus par les acteurs. La dramatisation est notamment obtenue par la suspension des faits au profit d'un énoncé qui évalue la menace pour le personnage principal (ici, le locuteur). Plus le danger est décrit comme important (et ressenti comme tel par chacun), plus grande sera l'émotion de l'auditoire à qui on raconte l'histoire, et meilleur sera le récit. Cette importance des énoncés

évaluatifs – tout particulièrement si le récit est oral – est soulignée par Labov qui prend soin de distinguer différents types d'évaluation (1993 : 471-481) :

Il existe bien des façons de signaler à l'auditeur le propos d'un récit, de lui faire comprendre pourquoi on le raconte. D'où la nécessité, pour qui veut en localiser l'évaluation, de découvrir au préalable ce qui rend ce récit – et tout récit – digne d'être raconté, ce qui, en d'autres termes en rend les événements mémorables. (Labov, 1993 : 475)

Le narrateur qui décide de raconter une histoire « [qui est] soumis à la pression sociale, se sent toujours contraint de bien montrer que les événements vécus par lui étaient vraiment dangereux et inhabituels » (Labov 1993 : 476).

Par différence avec le récit oral de Boot (exemple 1), nous citerons un extrait de M4VO où la locutrice évalue son apprentissage du vélo comme « sans histoire » (nous soulignons) :

3	M1	(...)/ alors est ce que tu as:/ quelque chose à nous raconter /qui t'aurait fait peur
4	Cam	<i>non</i>
5	M1	non ?/ et qui est important pour toi/ qui t'est arrivé ?/ un souvenir soit de voyage/ soit de vacances ?/ soit de déménagement /soit de euh::
6	Cam	quand j'appris à faire du vélo
7	M1	voilà:/ tu nous racontes ça ?
8	Cam	hum/ mon père/ il m'apprenait à faire du vélo/ au:/ au stade de foot/ et je faisais/ le tour du terrain/ et voilà
9	M1	et tu es tombée/ ça s'est passé bien tout de suite ?
10	Cam	<i>oui</i>

Exemple 2 : extrait de M4VO (3-10)

Les seuls segments évaluatifs (*non* et *oui*), dépourvus de commentaires, sont sollicités par les questions de M1, en 3 et 9. La dimension évaluative (externe, globale) associée à la mémorabilité du fait rapporté constitue un aspect sur lequel il faudra donc revenir si l'on veut pleinement apprécier la réussite narrative. A priori, un événement qui n'a suscité aucune émotion particulière et qui entre dans le cours « normal » des apprentissages d'un enfant, comme cela semble le cas ici, peut difficilement faire l'objet de développement (actions, réactions) qui ménagerait l'attention et le suspens, puis la motivation de l'élève à en restituer une narration écrite.

De même que l'évaluation, le résumé et la chute sont deux composantes qui ne sont pas strictement « narratives ». Elles relèvent davantage de la dimension interactionnelle, le résumé préparant ce qui va être raconté et la chute signalant que la narration est terminée. Notons que ces trois composantes – l'évaluation, le résumé et la chute – ne sont pas propres

au récit oral. C'est ainsi par exemple que les récits écrits (scolaires) sont souvent dotés d'un titre qui les résume (notre recueil, M7, « La fleur mouillée ») et s'achèvent par une chute, c'est-à-dire un énoncé qui s'interprète comme telle (M7, *Tout est bien qui finit bien !*). Mais les récits oraux que nous avons recueillis présentent également des segments qui s'apparentent à une chute, par exemple cet extrait (M2VO : fin du tour 19, nous soulignons) :

19	Syb	(...) et euh:/ et après lui c'était un français/ après moi/ après moi je l'ai insulté/ après/ <i>et après je suis repartie en courant dans la porte/ donc ça/ ça m'a beaucoup amusé avec une copine/ mais voilà quoi/ sinon moi je me souviens pas très bien</i>
----	-----	--

Exemple 3 : chute de récit oral (M2VO : 19)

Certaines chutes, écrit Labov (1993 : 470) :

Ont pour utilité de combler le vide qui sépare la fin des événements rapportés du moment présent ; elles ramènent le narrateur et son auditeur au point où ils étaient avant d'entrer dans le récit.

Restent les constituants proprement narratifs, à savoir les indications, le développement et les résultats.

Les indications – appelées par d'autres auteurs (Fayol 1987, Adam & Revaz 1996, etc.) orientation, cadre ou état initial – ont pour fonction de préciser dans un récit « le moment, le lieu, les personnes concernées, leur activité ou leur situation » (Labov 1993 : 468). Ces indications sont remarquables pour leur nature descriptive et – en français – l'emploi de l'imparfait, ce que nous illustrons ci-dessous à partir de M4VO (tour 8) :

8	Cam	hum/ mon père/ il m'apprenait à faire du vélo/ au:./ au stade de foot/ <i>et je faisais/ le tour du terrain/ et voilà</i>
---	-----	---

Exemple 4 : l'imparfait marquant les indications du récit (M4VO : 8)

Quant au constituant « résultat » il suppose que le récit ait développé une transformation sous la forme d'une succession d'actions dont l'issue peut se révéler dramatique. Les récits gabonais, de ce point de vue, sont remarquables pour les « résultats » de blessure ou de mort qu'ils relatent et qui tous ou presque dénouent des récits d'accidents (L13, L14, L15, L16, L17, L19, L20, L21, L22, L23, L24). Seul L18 échappe à un résultat malheureux dans la mesure où l'incendie raconté ne fait aucune victime humaine.

La composante proprement narrative est appelée « développement » par Labov et illustre ce qu'il nomme un « récit minimal » (1993 : 464). Il donne l'exemple suivant (*idem*) :

a Je connais un gars qui s'appelle Harry

b Un autre gars, i' lui a balancé une bouteille en plein sur le crâne

c Il lui a fallu lui faire sept points de suture

Exemple 5 : récit minimal (Labov 1993 : 464)

C'est le lien entre b et c qui permet d'interpréter b comme le développement de ce récit, c en restituant le résultat. L'argument de Labov pour étayer l'existence d'un récit est celui des propositions narratives « temporellement ordonnées » (*idem*). Les propositions b et c de l'exemple 5 ne peuvent en effet s'inverser. Nous reviendrons un peu plus loin sur le critère temporel et la fonction des propositions, narratives ou libres, quand nous évoquerons la contribution critique de Jacques Bres (ci-dessous, notre point 1.1.1.2).

Le chapitre de Labov sur la syntaxe narrative, après une discussion sur les types, les fonctions et la place des propositions évaluatives (1993 : 475-481), expose ce qu'il appelle un « enrichissement de la syntaxe narrative » (481-499). C'est un aspect qui nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où il interroge les liens possibles entre « la mise en texte » (la structure générale, le plan d'organisation supérieure, du récit) et sa « mise en mots » (la forme des énoncés et leurs spécificités, compte tenu de leur fonction dans la dynamique générale du récit oral).

Avant d'évoquer les phénomènes « d'enrichissement » repérés par Labov (respectivement, les intensificateurs, les comparateurs, les corrélateurs et les explicatives), nous souhaiterions rappeler la procédure de description syntaxique des énoncés. La méthode suivie rappelle singulièrement celle que C. Blanche-Benveniste met au point sous le nom de « grille » (1990 : 214) :

Les principes de cette analyse sont fondés sur la méthode syntaxique, et sur les caractéristiques que nous voyons dans les « modes de production de l'oral » (...). Nous tentons par là de visualiser les résultats de nos analyses, en utilisant l'axe syntagmatique, l'axe paradigmatique et la relation de proportionnalité (...). C'est la représentation graphique d'une analyse grammaticale, qui intègre les phénomènes d'élaboration des textes (bribes, anticipations, hésitations, etc.).

Cet essai de représentation visuelle exige une analyse de syntaxe et de macro-syntaxe, ainsi qu'un certain nombre de principes pratiques de mise en page.

Les « principes pratiques » dont il est question consistent en une première segmentation (macro-syntaxique) des épisodes identifiés ; ensuite, chaque unité macro-syntaxique et narrative identifiée fait l'objet d'une « grille » : horizontalement les lignes se conforment aux liens de dépendance syntagmatique et verticalement, les colonnes figurent aussi bien les séries paradigmatiques que certaines associations syntaxiquement hétérogènes mais

néanmoins reliées (sémantiquement). L'ordre des paradigmes obéit à la suite linéaire des constituants dans le discours analysé.

Les deux tableaux de Labov (p. 482-483) sont d'inspiration très comparable. Les colonnes de paradigmes sont numérotées, tandis que, horizontalement, les énoncés sont disposés dans l'ordre de leurs constituants réalisés et qui relèvent de tel paradigme. Labov tire de ces observations « la simplicité fondamentale de la syntaxe » (1993 : 484), dont le récit oral ne s'écarte que par l'adjonction des phénomènes déjà cités et qui contribuent à renforcer les évaluations, les intensificateurs, les comparateurs, les corrélateurs et les explicatives. La syntaxe narrative de base est décrite par Labov (1993 : 481) comme

une structure qui [consiste] en une suite de huit éléments, non hiérarchisés au sein d'une structure syntagmatique ; le premier correspond à l'adverbe de phrase ; le second au syntagme nominal sujet ; du troisième au dernier, on a le syntagme verbal.

[Cette syntaxe narrative de base] constitue uniquement un procédé destiné à attirer l'attention sur l'éventuelle apparition d'éléments plus complexes.

Dès lors, les phénomènes qui enrichissent la syntaxe narrative sont traités du point de vue des « écarts » plus ou moins importants qu'ils traduisent. Par exemple, les *intensificateurs* qui comportent des marques verbales (les répétitions, les quantifieurs) ou non verbales (les gestes, l'accentuation phonétique), ne remettent pas en cause l'enchaînement des propositions narratives mais ils renforcent l'intensité expressive de l'une des propositions.

Concernant les *comparateurs* (Labov 1993 : 487-494), divers phénomènes y sont associés, en particulier la négation qui entre dans le paradigme des « auxiliaires » où elle se range aux côtés des « modaux », et dont Labov discute la fonction évaluative ou référentielle (par exemple, p. 488, *Ain't that a bitch ? C'est pas une merde?*). Dans notre recueil de récits oraux nous pouvons illustrer la discussion sur le rôle de la négation à l'aide de l'extrait suivant (L14VO, 16). Nous soulignons :

16	Sar	après dans le coma/ on nous appelle que/ allo/ allo/ yaya est morte/ je dis/ quelle yaya/ oh:/ elle était en'/ elle était en voyage/ elle est morte/ maintenant/ lorsqu'on est venu/ lorsqu'on a soulevé le corps/ lorsqu'on l'a emmenée/ à la maison/ tout le monde était triste/ ma mère a pleuré/ on nous a dit <i>de quitter là-bas/ partir jouer/ parce que/ on ne'/ on ne doit pas rester/ devant les grandes personnes/ et puis à l'enterrement/ on nous a dit/ de ne pas partir</i>
-----------	------------	---

Exemple 6 : la négation, interprétation référentielle et évaluative

L14, dans l'extrait cité, commente les circonstances de la mort de sa sœur en rappelant que les enfants sont d'abord éloignés des adultes (*ne pas rester*) puis rappelés pour l'enterrement

(*ne pas partir*) ; c'est tout au moins ce que l'on croit pouvoir inférer de l'exemple 6. Quoiqu'il en soit, l'extrait cité est significatif d'un passage oral sur la tristesse familiale et la forme que prend le deuil dans le cercle privé, notations qui sont complètement édulcorées à l'écrit (L14Vé2). Le récit écrit frappe par sa différence avec la version orale : il s'appuie, de façon contrastée, sur des considérations factuelles, objectives, médicales (l'hospitalisation, l'autorité du docteur) et une chute narrative qui interdit toute intrusion familiale : *j'étais triste. Point.*

Notons que Labov classe également dans la catégorie des comparateurs les énoncés hypothétiques, dans la mesure où il les interprète comme des données contrefactuelles qui permettent d'évaluer, par différence, ce qui s'est réellement passé (1993 : 489) : « la description de la plus mauvaise fille du quartier est donnée entièrement sur le mode comparatif, en référence à ce qui *serait arrivé* si certaines choses ne s'étaient faites ». De même, Labov ajoute aux tours étroitement comparatifs, d'autres faits de modalité tels que les impératifs, les interrogations, les futurs, les disjonctions en *ou*. Autrement dit, il semble par là même vouloir distinguer les énoncés proprement narratifs des énoncés évaluatifs qui sont reconnus grâce aux modalités diverses qui les caractérisent. Cette option est à retenir, même si le classement des phénomènes retenus ne retient pas les mêmes unités, étant donné la distance culturelle qui sépare la langue et le public de l'enquête de Labov de la langue et du public scolaire de notre travail.

Les *corrélateurs*, selon Labov (1993 : 494), servent « à rapprocher deux événements réellement arrivés ; [ils] s'accompagnent d'une syntaxe nécessairement complexe ». Au chapitre de la corrélation, Labov cite les imparfaits, les détachements (« infinitifs et participes juxtaposés », p. 494), et les redoublements d'épithètes (*le genre grand gros balaise*, p. 495). Aujourd'hui, répétons-le, nous prendrions sans doute des partis de classement différents. Mais nous retenons toutefois de la méthode de Labov que certains faits de langue sont pour lui stylistiquement marqués et qu'ils viennent renforcer la structure générale du récit, tout en s'y réalisant à un niveau (de cohésion) qui n'est pas celui de l'organisation narrative supérieure. Il en va de même des « explicatives » (1993 : 496) qui dégroupent les restrictives et les causales et qui nécessitent d'analyser l'outil et le mode d'enchâssement (simple ou complexe). Notre recueil offre des exemples d'énoncés explicatifs. En voici deux, le premier recueilli à Metz (7), le second à Libreville (8) que nous citons plus longuement pour restituer la scène racontée qui explique la décision de la mère en 40 :

6	Sof	c'était en maternelle/ la maîtresse/ elle a dit que c'était bien d'arroser les fleurs/ donc moi/ je faisais pipi sur les fleurs
---	-----	---

Exemple 7 : illustration d'un lien de cause à effet (M7VO, 6)

26	Mar-S	ils l'ont tué/ au cameroun
27	M2	ils ont enfoncé/ les couteaux ?
28	Mar-S	oui
29	M2	à un petit/ de quatre ans ?
30	Mar-S	oui/ à mon petit frère
31	M2	qu'est-ce?/ pourquoi on l'a braqué/ enfin comment ça s'est passé
32	Mar-S	ça s'est passé/ la nuit
33	M2	La nuit/ quand il est allé chez le malien
34	Mar-S	oui
35	M2	il est allé acheter quoi
36	Mar-S	il est allé acheter le pain/ avec le sucre
37	M2	ho::lala/ et ta mère/ a beaucoup pleuré ?
38	Mar-S	oui
39	M2	d'accord/ et après/ après/ vous êtes revenus au gabon ?
40	Mar-S	oui/ on est revenu au gabon/ c'est là où/ ma mère/ a dit qu'on/ ne va plus jamais/ retourner au cameroun

Exemple 8 : illustration d'un tour explicatif (L22VO, 26-40)

Les deux exemples 7 et 8 montrent bien l'intérêt de dissocier dans l'analyse ce qui relève de la restitution des événements eux-mêmes, de l'évaluation interne ou externe et du statut dans le récit et l'évaluation des notations explicatives. En 7, l'explication donnée est inhérente au récit : c'est *parce que* la maîtresse a expliqué qu'il fallait arroser les plantes que l'enfant a fait pipi sur les plantes. En 8, il en va tout autrement. La maman du locuteur prend la décision de ne jamais retourner au Cameroun *en raison des* événements dramatiques qui s'y sont produits et *à l'issue de* ces événements. L'évaluation, externe, marque un lien de cause à effet, à l'aide d'un enchaînement spatio-temporel (on est revenu au Gabon, c'est là où *ma mère a dit...*, tour 40).

Préfigurant d'une certaine façon les travaux qui seront ultérieurement développés en psycholinguistique, Labov termine son chapitre par une synthèse chiffrée sur le développement de la syntaxe « évaluative » (1993 : 499-503). Nous retiendrons de cette synthèse que Labov, pour déterminer des critères de développement, met en relation la longueur et la complexité des propositions évaluatives avec la fonction qu'elles remplissent et que nous venons de commenter, à savoir les fonctions d'intensification, de comparaison, de

corrélation et d'explication (1993 : 500). L'auteur observe que « ce sont les explicatives qui manifestent la croissance la plus abrupte », selon que le récit est produit par un pré-adolescent, un adolescent ou un adulte, et il s'interroge sur la nature de cette évolution. Faut-il y voir une évolution strictement langagière ou l'effet d'un développement cognitif ? Au-delà de la « syntaxe fondamentale », acquise dès le plus jeune âge, les sujets développent divers procédés langagiers complexes qui excèdent la seule capacité narrative.

Pour conclure cette rapide incursion dans les analyses de Labov, nous voudrions souligner en quoi l'investigation sociolinguistique des parlers non standard et des conduites narratives orales nous paraît précieuse. Au plan méthodologique tout d'abord, on peut rappeler la mise en garde de Labov (1993 : 457-458) contre les « interviews formelles » desquelles il veut se démarquer :

(...) Notre méthode se distingue de ces interviews formelles où l'on demande : « pourriez-vous me raconter quelque chose d'amusant (de dangereux, d'intéressant, d'important) qui vous est arrivé ? De telles questions, même si on leur répond parfois, s'avèrent le plus souvent être peu satisfaisantes, tant pour l'intervieweur que pour le locuteur.

Notre propre travail n'échappe pas à la critique de la question formelle et il conviendra, le moment venu (notre deuxième partie), d'en mesurer les effets sur l'originalité et la réussite relative des récits obtenus. De son côté, Labov insiste sur la nécessité d'aider les interviewés à surmonter la crainte de l'entretien (1993 : 457). Cet aspect est crucial, y compris en situation scolaire où il convient de ménager des situations de parole débarrassées des jugements immédiatement correctifs et normatifs.

Concernant l'objet d'étude ensuite, les usages non standard du parler ordinaire tels qu'ils se rencontrent chez des populations jeunes (issus de milieux défavorisés), la recherche de Labov a retenu toute notre attention. C'est ainsi que les usages lexicaux non standard nous ont intéressée et que nous reviendrons dans notre dernière partie sur l'existence de *gabonismes* dans le langage ordinaire des élèves gabonais pour nous demander quel traitement leur réserver en contexte scolaire.

Enfin et surtout, les conduites narratives elles-mêmes, leur organisation et la méthode engagée pour identifier leurs constituants narratifs et leur chronologie, leurs correspondants évaluatifs, nous ont paru tout particulièrement intéressants et nous avons tenté d'imiter la méthode d'analyse de Labov (notre deuxième partie et le début de la troisième).

1.1.1.2 De la sociolinguistique à la pragmatique : la critique de Labov par J. Bres (2001)

Les travaux de J. Bres sur la narrativité (1994, 2001) sont à associer à l'ouvrage qu'il a consacré (Barceló & Bres 2004) aux temps de l'indicatif. J. Bres (1994) dans son ouvrage de 1994 consacre un chapitre aux liens à faire entre la narrativité et l'interaction verbale, dans une perspective qu'il nomme la « sociolinguistique pragmatique » et où il discute déjà les principes de l'analyse narrative développée par Labov (Bres 1994 : 73-93). J. Bres s'attache tout particulièrement à réexaminer le composant temporel des récits et y interroge le principe de successivité des propositions narratives tel que Labov l'a posé. Nous avons pris le parti de présenter la position tenue par J. Bres sur la temporalité narrative dans sa contribution de 2001.

Dans un article assez long et publié au Québec (Bres 2001), J. Bres s'emploie à discuter ce qui dans les analyses de Labov fonde *l'ordre narratif*, à savoir un principe unique et supérieur de « progression non inclusive », c'est-à-dire de progression temporelle stricte qui sépare les propositions narratives sur l'axe chronologique (sur le mode du *après, après, après...*). Pour J. Bres en effet, ce seul critère est « trop puissant », c'est pourquoi il cherche – plutôt que le supprimer – à lui apporter des solutions alternatives ou complémentaires. Sont ici en jeu les conceptions – et leur mise en relation – de la textualité, de la temporalité et de la narrativité, du point de vue de « l'ordre » que chaque notion, plus ou moins indépendante des autres, spécifie pour configurer ce que l'on reconnaît comme étant « un récit ». C'est ainsi que *l'ordre* du discours (la *textualité*) se fait selon une suite linéaire de propositions ; et que *l'ordre* temporel dicte aux événements rapportés par les propositions, des relations d'antériorité, de postériorité ou de simultanéité ; et c'est ainsi que *l'ordre* narratif dispose les événements du point de vue du monde référentiel que ces événements impliquent.

Si l'on suit J. Bres, Labov (1993) privilégie abusivement la temporalité telle qu'elle est construite par une structure narrative mise en discours, quand le sociolinguiste américain « définit l'enchaînement des propositions narratives comme organisé par la progression temporelle ». Ce critère est pour J. Bres partiellement contestable et mérite d'être « mis en débat » (Bres 2001 : 44), étant donné l'homologie trop stricte entre l'ordre des propositions dans le discours et l'ordre des événements racontés, homologie que le critère de « narrative sequencing » instaure. Voici ce que J. Bres écrit dans sa conclusion (2001, 47-48) :

Ce n'est pas le récit, plus précisément la textualité narrative, qui impose la relation temporelle qui unit ses unités (les propositions narratives) mais tout simplement nos connaissances du monde, en interaction avec certains principes pragmatiques, notamment le principe de pertinence (Sperber et

Wilson 1989). (...) Il faut donc renoncer à la détermination séduisante du local (la relation temporelle interpropositionnelle) par le global (le genre du discours récit conversationnel) qui semblait régir la textualité narrative.

L'introduction des connaissances du monde et du principe de pertinence nous paraît très intéressante pour analyser la difficulté interprétative de certains récits oraux, quand certaines informations (référentielles) y demeurent implicites et nécessitent des calculs inférentiels peu économiques.

La discussion de Labov par J. Bres procède par étapes. Après avoir rappelé les analyses de Labov (sections 2 et 3 : 23-31) sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici, J. Bres montre que la progression narrative entre deux propositions peut enfreindre l'ordre temporel sans pour autant perturber l'interprétation du récit ni être particulièrement exceptionnelle, par exemple quand les propositions narratives sont marquées par des *relations de régression* ou de *simultanéité* (section 4 de l'article : 31-38). À l'issue de ce constat, l'auteur développe les raisons pour lesquelles la non-inclusion n'est pas « une règle absolue » du récit ; il se peut que l'on trouve des cas d'inclusion, à condition toutefois que celle-ci soit « marquée linguistiquement » (section 5 : 38-39). Enfin, J. Bres analyse ce qu'il appelle « la relation de composition » et réinterroge la proposition narrative qui tient lieu de « résumé » aux propositions suivantes dites de « développement ». Seules ces dernières, entre elles, signalent la progression temporelle et la non-inclusion telles que Labov les a définies (section 6 : 39-44). L'article s'achève par une longue synthèse des arguments présentés (section 7 : 44-48), qui conduit Bres à une *conception pragmatique* des problèmes soulevés dont la résolution nécessite la prise en compte des « connaissances du monde » et savoirs partagés sur les événements racontés, ce dont témoigne la citation suivante qui figure dans la conclusion de son analyse et qui résume sa réfutation d'une progression strictement temporelle et non inclusive telle que la défend Labov (Bres 2001 : 47). On retrouve ci-dessous une partie du propos déjà cité plus haut :

S'impose à moi, au terme (provisoire) de ce travail, la solution suivante : puisque non seulement l'articulation des propositions narratives n'est pas toujours de l'ordre de la progression non inclusive, mais que, de plus, la succession de deux propositions rapportant des événements que nos connaissances du monde laissent dans une relation temporelle indéterminée n'entraîne pas une interprétation quasi systématique en terme de progression non inclusive, alors force m'est de déclarer sans pertinence la règle du « narrative sequencing ».

Ce n'est pas le récit, plus précisément la textualité narrative, qui impose la relation temporelle qui unit ses unités (les propositions narratives) mais tout simplement nos connaissances du monde, en

interaction avec certains principes pragmatiques, notamment le principe de pertinence (Sperber et Wilson 1989).

Rappelons que J. Bres dans l'article cité (2001), tout comme Labov avant lui (1993), illustre son propos de récits oraux de type conversationnel, recueillis au cours de diverses interactions (familiales, télévisuelles ; entretiens conduits lors d'une enquête sociolinguistique menée par l'auteur). Mais, à la différence de Labov, J. Bres adopte une démarche empirique au cours de laquelle il observe les régularités effectives de l'organisation temporelle et événementielle des récits collectés lors des échanges conversationnels, s'attachant à une analyse plus qualitative que quantitative et négligeant ici, nous semble-t-il, la dimension sociologique de la méthode d'enquête et des résultats obtenus (contrairement à Bres 1993).

Dans les lignes qui suivent, nous essayons de comprendre :

- i) en quoi la relation de discours entre deux propositions se révèle « narrative » ;
- ii) et si elle donne à comprendre (ou pas) la relation entre les événements rapportés comme progression et non-inclusion ;
- iii) si finalement « la successivité temporelle ne procède pas davantage du référent que de la textualité narrative » (Bres 1993 : 75).

À l'instar de J. Bres, commençons par rappeler la définition du récit telle que la donne Labov (1993 : 463-464, nous soulignons) :

Nous définirons le récit comme étant une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'évènements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales. (...) Le récit n'est donc qu'un moyen parmi d'autres de récapituler l'expérience passée. Ce qui le caractérise, c'est que les propositions y sont ordonnées temporellement, en sorte que toute inversion modifie l'ordre des évènements. (...) Les deux propositions sont unies (et séparées) par une jonction temporelle, et le récit minimal est celui qui ne contient qu'une seule jonction.

Pour traiter des relations de progression, de simultanéité et discuter de l'intégration d'une proposition narrative à un « tout séquentiel », nous avons choisi d'introduire l'un de nos récits (L15VO) plutôt que de reprendre l'un de ceux cités et analysés par J. Bres. Voici l'extrait que nous avons choisi et dans lequel nous soulignons les marqueurs temporels :

10	Jef	j'étais à port-gentil/ mon grand-père/ était à franceville/ <i>ce jour-là</i> :/ il y avait la pluie/ <i>puis</i> / il quittait du marché/ <i>alors</i> / il venait/ il/ il est descendu du bus/ <i>alors</i> / il y avait une voiture/ qui venait/ moi j'étais à port-gentil/ <i>ce jour-là</i> / j'avais pris l'avion/ pour venir à franceville/ là/ où il était/ pour venir lui voir/ on avait/ j'avais fait/ hum:./ les années sans lui voir/ <i>ce jour-là</i> / je suis arrivé/ à l'aéroport de franceville/ <i>dès que j'arrive</i> / on me dit/ la voiture l'a renversé/ donc/ ça m'a rendu triste/ on/ on m'a dit/ la voiture l'a renversé/ il traversait la route/ la voiture venait en pleine vitesse/ et:/ il l'a/ la voiture/ l'a renversé/ alors/ il est mort/ <i>le temps de l'emmener à l'hôpital</i> / il a perdu/ beaucoup de sang
11	M2	han:/ hum
12	Jef	cette histoire/ <i>quand on m'envoyait même prendre la bougie/ quand il y avait coupure</i> / j'avais tellement peur/ que/ je ne pouvais même pas/ rentrer dans la maison

Exemple 9 : Extrait de L15VO (tours 10-12). Les marqueurs temporels

Le locuteur dans un tour de parole assez long (L15VO, 10), raconte les circonstances qui ont entouré la mort de son grand-père. Le récit traite simultanément de deux points de vue sur les faits ; le point de vue l'acteur principal, le grand-père, victime de l'accident, et le point de vue du narrateur, le petit-fils, venu pour revoir son grand-père. La simultanéité des temps vécus oblige le narrateur à opérer ce que Bres appelle un enchaînement régressif (2001 : 35) qui se traduit notamment par une répétition (nous soulignons) :

Dans un enchaînement régressif, la répétition est un outil métanarratif qui apparaît régulièrement dans ce type d'enchaînement. La répétition permet de neutraliser la perturbation locale de la progression : dans la mesure où, à l'oral on ne peut gommer ce qui a déjà été dit. L'itération permet de dédire la première occurrence de la proposition qui réalisait une régression et de confirmer la restauration de l'ordre progressif.

Or, un enchaînement régressif semble infirmer la règle de la progression narrative. Du point de vue de Labov, il faut exclure que deux propositions narratives entrent dans une relation de régression, la seconde temporellement antérieure à la première. Pour J. Bres (2001 : 34-36), si la relation de régression ne court pas les récits, il serait faux cependant de penser qu'elle en est complètement exclue. Pour illustrer cette idée, nous reprenons ci-dessous le tour de parole 10 de L15VO, après l'avoir segmenté et numéroté les propositions, narratives ou évaluatives. L'orientation du récit (Pna, Pnb ; dorénavant a, b) ainsi que le point de vue du locuteur (h-l) figurent en italique. Nous avons séparé par un blanc le « saut » qui symbolise la régression opérée par h et marquée par le pronom tonique *moi (je)*.

- a. *j'étais à port-gentil*
- b. *mon grand-père était à franceville*

- c. **ce jour-là** il y avait la pluie
- d. **puis** il quittait du marché
- e. **alors** il venait
- f. il est descendu du bus
- g. **alors** il y avait une voiture qui venait

- h. *moi j'étais à port-gentil*
- i. **ce jour-là** j'avais pris l'avion pour venir à franceville
- j. *là où il était/ pour venir lui voir*
- k. *on avait/ j'avais fait/ hum // les années sans lui voir*
- l. **ce jour-là/** je suis arrivé à l'aéroport de franceville

- m. **dès que j'arrive**
- n. on me dit
- o. la voiture l'a renversé
- p. donc ça m'a rendu triste

- q. on m'a dit
- r. la voiture l'a renversé
- s. il traversait la route
- t. la voiture venait en pleine vitesse
- u. et/ il l'a/ la voiture l'a renversé
- v. **alors** il est mort
- w. le temps de l'emmener à l'hôpital
- x. il a perdu beaucoup de sang

Exemple 10 : illustration d'un enchaînement régressif marqué par les répétitions

L'exemple 10 confirme l'importance des répétitions (a-h : *j'étais à Port-Gentil* ; n-q : *on me dit, on m'a dit* ; et surtout o-r, *la voiture l'a renversé*) et le traitement au plus-que-parfait d'un événement régressif (i) par rapport à la progression antérieure (c-g). Parmi les propositions répétées, nous relevons que o et r, *la voiture l'a renversé* sont au sens strict événementielles et narratives, mais qu'on peut également considérer r comme le résumé de l'histoire, annonçant le développement narratif qui suit dans s-x, lequel développement s'était interrompu en g pour laisser place à la régression. Autrement dit, r *inclut* les propositions narratives s-x, sur le mode indiqué par J. Bres d'une *composition* (2001 : 42) :

La relation de composition est relativement fréquente en récit conversationnel. La relation de progression non inclusive, est une relation de composition. L'évènement peut être développé avec plusieurs propositions qui se suivent. La proposition résumée peut théoriquement précéder ou suivre son développement.

Pour J. Bres, la relation de composition « conteste frontalement la règle du « narrative sequencing » (2001 : 42) : du résumé aux propositions composantes, il y a relation de tout à parties » ; et il n'y a pas de non-inclusion, mais au contraire relation d'inclusion qui suspend la pertinence de la catégorie de l'ordre temporel.

Un dernier aspect nous a beaucoup intéressée dans la contribution de J. Bres (2001), celui des connaissances du monde et des savoirs partagés qui fondent la compréhension du récit. C'est ainsi que le récit de L15 implique une connaissance minimum de la géographie gabonaise, et plus précisément de la distance qui sépare d'Ouest en Est Port-Gentil de Franceville (environ 500 km, vol aérien d'une durée de 2h45). Au-delà de ces données encyclopédiques, la compréhension du récit nécessite de reconstruire le scénario ordonné du marché (d) auquel on se rend ou que l'on quitte en bus (f) pour rejoindre son village ou son quartier.

Mais surtout, la compréhension devient très problématique pour un interlocuteur qui ne serait pas gabonais et qui doit interpréter la congruence du tour de parole 12 (L15.VO) avec le récit de l'accident que l'on vient d'analyser.

y. cette histoire

z. *quand on m'envoyait même prendre la bougie/ quand il y avait coupure/ j'avais tellement peur/ que/ je ne pouvais même pas/ rentrer dans la maison*

Exemple 11 : Importance des connaissances du monde pour interpréter certaines propositions narratives ou évaluatives

Quel lien établir pour qui ignorerait que les croyances africaines disent que lorsqu'une personne décède, après son décès son esprit rôde encore dans sa maison. Cela étant rappelé, il devient plus facile de comprendre que le locuteur craigne le noir de la maison quand survient une panne d'électricité et qu'il lui faille aller chercher une bougie à l'intérieur de la maison (z). Secondairement, l'interlocuteur doit inférer que dans les circonstances de z, les familiers sont dehors et qu'il fait nuit.

Nous retenons des analyses de J. Bres que l'analyse de Labov mérite d'être reprise mais complexifiée. Les récits conversationnels présentent une variété thématique (bagarre, exploit sportif, chasse, deuil, apprentissage quelconque...) de genres dont les données institutionnelles (famille, télévision, quartier, école) expliquent partiellement les différences (complexité moindre, poids des contraintes, enjeux de valeurs liées à la conduite narrative...), et des structures narratives plus variées que prévu qu'il convient de relier à l'examen des propositions (narratives, évaluatives) et de leur enchaînement.

La discussion sur les genres de récits conversationnels se poursuit dans notre point suivant.

1.1.1.3 La contribution de Vincent et Perrin (2001) : « Raconter sa journée : des histoires de conversations dans la conversation »

L'option pragmatique ouverte par J. Bres est également retenue par D. Vincent et L. Perrin qui, la même année (2001) et dans la même revue que J. Bres, la *Revue québécoise de linguistique*, écrivent un article d'une vingtaine de pages, qui a pour titre *Raconter sa journée : des histoires de conversations dans la conversation* (179-201). Les auteurs s'y interrogent, à partir d'un corpus de conversations familiales ordinaires, sur ce qu'ils appellent le degré de « racontabilité » de tel fait et relie cet aspect au caractère narratif ou métanarratif de l'extrait conversationnel retenu, faisant suite à D. Vincent quand elle interroge « la racontabilité du quotidien » (1996). Les auteurs posent d'entrée que « raconter sa journée » est une activité conversationnelle commune qui relève principalement de ce qu'ils appellent « le compte rendu de conversations ». Il s'agit alors d'en saisir le mobile sur les deux plans du récit et de l'argumentation, c'est-à-dire conjointement la racontabilité et l'intention argumentative (2001 : 198) :

Les comptes rendus de conversations dans la conversation, et plus largement sans doute l'ensemble des récits de parole à l'oral, peuvent être analysés réciproquement du point de vue de leur degré de racontabilité/ mémorabilité d'une part (...), et de leur force d'argument d'autorité d'autre part (...).

Sont ainsi identifiés les degrés qui situent les conversations recueillies aux deux pôles de la séquence narrative et du rôle argumentatif qu'elles semblent endosser. Trois types de mise en récit se dégagent, de la conversation la plus banale et rapportée de façon « neutre », au compte rendu doté d'une valeur argumentative non ambiguë qui instaure l'autorité du locuteur (article cité : 199) :

- i) le compte rendu « neutre » d'une conversation récente,
- ii) la conversation rapportée « qui donne une couleur à la journée (amusante, déplaisante, distrayante) »,
- iii) la conversation qui « permet d'étayer par autorité l'argumentation du locuteur ».

D. Vincent et L. Perrin (2001) conçoivent ce classement comme un continuum que l'analyse linguistique des conversations recueillies permet d'établir. Voici ce qu'ils écrivent au début de leur article au sujet du lien entre récit et discours rapporté (2001 : 180, les auteurs soulignent) :

*Le discours rapporté et le récit vont de pair, selon Bakhtine 1977 : 166, « unis par des relations dynamiques complexes et tendues ». Cette observation s'applique particulièrement bien aux conversations analysées dans cette étude (...) : 1^e elles font référence à des événements passés et sont donc fondamentalement **narratives** ; 2^e elles font référence à des conversations et mettent ainsi en jeu des **paroles rapportées** ; 3^e elles font référence au passé immédiat et portent donc sur des **événements banals**.*

Les récits conversationnels recueillis, bien qu'« incontestablement d'ordre narratifs » sont caractérisés ainsi (Vincent & Perrin 2001 : 181) :

- 1) *Ils ne font que rarement référence à une histoire exceptionnelle ;*
- 2) *Ils renvoient très majoritairement à un passé immédiat ;*
- 3) *Ils sont essentiellement constitués de discours rapportés (...).*

Ces propriétés nous intéressent, compte tenu des thèmes recensés dans notre recueil et de leur traitement parfois problématique du point de vue de la narrativité. C'est ainsi par exemple que le locuteur de M4 « raconte » dans quelles circonstances – assez banales – il a appris à faire du vélo. Par conséquent, à l'instar de D. Vincent & L. Perrin (2001 : 184), nous devons nous demander ce qui fait la différence entre des événements exceptionnels, des événements inhabituels et des événements ordinaires. Comme eux également, nous devons interroger ce qui fait la spécificité respective du *mémorable* et du *racontable* (Vincent & Perrin 2001 : 181). En effet, soit l'épisode choisi n'est pas exceptionnel mais se situe dans un passé assez proche qui le maintient provisoirement en mémoire, soit l'épisode est plus lointain mais il mérite d'être raconté pour la force émotionnelle qu'il a conservée intacte, pour l'originalité factuelle qu'il manifeste ou pour la dimension dramatique qu'il conserve. Nous reviendrons sur ces questions dans nos deuxième et troisième parties. Pour l'instant, nous retenons du propos de D. Vincent & L. Perrin (2001) que le récit conversationnel est un genre hybride, que pour notre part nous relierions à l'usage courant du verbe *raconter*. Effectivement, quiconque « raconte » *sa journée, ses vacances, son week-end, sa soirée, ou son premier jour de travail*, ne se plie pas nécessairement aux contraintes structurales de la *mise en intrigue* d'un *récit singulier*, telles que les décrivent par exemple J.-M. Adam & F. Revaz (1996).

S'interrogeant sur la conception « canonique » du récit oral et fondant leur analyse sur l'étude de Labov & Waletzky (1967), D. Vincent & L. Perrin (2001 : 182-183) introduisent le *critère de gradualité* qui fait qu'un discours oral tient plus ou moins du récit, ou au contraire plus ou moins du compte rendu, selon qu'il est plus ou moins informatif, argumentatif ou plus nettement narratif :

Renvoyant à des histoires inhabituelles, les récits de danger de mort que [Labov & Waletzky] ont analysés confortent l'intuition d'un prototype du récit fondé sur le dénouement d'une intrigue qui maintient l'auditeur en haleine. Bon nombre de chercheurs proposent d'appeler compte rendu, anecdote, relation, description d'actions, etc., les discours qui tendent à récapituler une expérience passée en suivant l'ordre chronologique des événements, mais sans engendrer ni complication, ni dénouement, ni transformation ou autres effets dramatiques.

(...) Notre approche est fondée sur une opposition graduelle, un continuum sans frontières délimitées entre les récits au sens le plus strict, d'une part, et les comptes rendus au sens large d'autre part, opposition qui s'établit selon plusieurs traits de narrativité qui restent en grande partie à établir.

Dans le même article, un peu plus haut (2001 : 181), les auteurs avaient déjà pris soin de rappeler que les récits d'expériences vécues relatées dans les conversations ordinaires, faits à des familiers, se nourrissent davantage des « événements de tous les jours » que des aventures exceptionnelles telles que des accidents graves, des maladies, des naissances, des mariages, etc. Mais le corpus constitué par les auteurs l'est dans la sphère privée d'un cercle d'amis et de familiers. Par ailleurs leurs locuteurs (et auditoires) sont des adultes. Enfin, l'article ne livre que quelques extraits des enregistrements réalisés et nous n'avons pas pu accéder à l'ensemble des conversations enregistrées auprès de participants consentants. L'ensemble de ces données fait une grande différence avec les locuteurs de notre recueil ; l'âge et la situation scolaire posent la notion de *racontabilité* dans des termes qui ne sont évidemment pas tout à fait identiques à ceux d'une conversation privée. Le « dicible », le « racontable », en contexte scolaire, devant le maître et conformément à une obligation faite (les élèves n'étaient pas libres de se taire), a peut-être renforcé la banalité de certains récits et infléchi les productions dans le sens du compte rendu « neutre ».

Citons D. Vincent & L. Perrin (2001 : 183-184) qui eux-mêmes rappellent la position de Labov (1997 : 399) concernant le traitement de l'expérience passée par la mémoire du locuteur (c'est nous qui soulignons) :

La notion de racontabilité va souvent de pair avec celle de mémorabilité dans la mesure où raconter une histoire personnelle, c'est faire resurgir dans le présent un événement marquant qui appartient à un passé souvent lointain. Toujours selon Labov :

A narrative of personal experience is a report of a sequence of events that have entered into the speaker (...). It will turn out that events that have entered into the speaker's biography are emotionally and socially evaluated and so transformed from raw experience.

Nous pouvons illustrer, à l'aide de M2VO, le fait qu'un événement lointain soit digne d'être raconté, ayant fait l'objet d'une évaluation attestant de son intérêt. Voici l'extrait :

4	Syb	ben:: ouais / euh humm/ <i>ce qui m'a marqué c'est que ma mère elle m'avait raconté/ dès que j'avais deux ans et demi/ je descendais/ heu:/ de la porte de ma maison/ et j'allais chez ma tante toute seule/ et après euh::/ il y avait/ hum ::/ le copain de mon père /comme le caf:/ le café était à côté/ il m'a vu/ il m'a pris/ et il m'a rame:/ ramenée à la:/ à ma mère/et il m'a dit que/ euh:/ votre fille euh:/ elle allait euh:/ quelque part/ donc moi j'étais surprise que j'avais fait ça</i>
---	-----	---

Exemple 12 : La mémorabilité d'un événement (la mémoire familiale)

La locutrice présente l'événement qui a marqué son entourage (dont sa mère qui était alors une enfant) et le rapporte comme digne d'être raconté, même si elle-même, trop jeune, ne peut pas s'en souvenir directement. Encouragée par les formatrices qui l'interrogent, elle changera finalement d'histoire et choisira un épisode qu'elle se souvient avoir vécu (l'anecdote d'un garçon qui l'importune, lors de vacances récemment passées en Turquie).

D. Vincent & L. Perrin (2001 : 185-198) illustrent les degrés de narrativité par des extraits conversationnels qui vont du récit au sens strict (2001 : 185-186) aux comptes rendus à très faible degré de narrativité (2001 : 197). Dans ces derniers cas, la « racontabilité » de la conversation rapportée vaut pour le dire et sa valeur argumentative, et n'a plus de « narratif » que le fait d'être rapportée. Les cas intermédiaires présentent deux exemples de « portraits » où les paroles de la personne décrite accompagnent un comportement original ou digne d'être rapporté (par exemple, respectivement le portrait d'« un vieux monsieur en bicycle à pédales » et celui de « Mon oncle Guy », 2001 : 188-189 ; 191-192). On le voit, il convient de faire la part entre le narratif et le racontable lors d'un échange conversationnel. Les auteurs concluent leur travail (2001 : 199) par une figure de l'essaimage des conversations citées, qui se croisent selon deux axes, en ordonnée, le pôle de l'informativité qui conduit à la racontabilité, et en abscisse le pôle de l'argument d'autorité. Le schéma aide à lire les critères de genres qui sous-tendent les conversations familiales dont, rappelons-le, les paramètres situationnels les distinguent fortement des souvenirs que nous avons pour notre part recueillis en contexte scolaire. Le résultat de ces analyses confirme le principe d'une gradualité qui va de pair avec la mixité de productions soumises aux règles de l'échange verbal.

Au-delà des différences manifestes de corpus, l'étude de D. Vincent & L. Perrin (2001) nous a conduite à interroger les productions orales et écrites de notre recueil du double point de vue des traces de conversation rapportée et de leur narrativité (ou informativité). Concernant le premier point, l'influence de l'échange oral sur les productions verbales des

élèves, nous y reviendrons au début de notre deuxième partie. Nous nous contenterons ici de signaler que les productions recueillies à Libreville ont en commun de rapporter un événement familial douloureux (accident, décès d'un proche). Contrairement à celles de Metz qui développent le plus souvent un souvenir relativement banal (anecdote, fête, activité de vacances, etc.). Nous avons relevé que les premières, dans les versions orales ou écrites, signalent que l'annonce de la (mauvaise) nouvelle se fait par l'intermédiaire d'un coup de téléphone : « on nous a appelés pour nous dire que... », par exemple, L20VO, 10.

Quant à la narrativité – par différence avec la racontabilité du souvenir – nous aurons la possibilité d'y revenir plus largement dans le point suivant, grâce aux travaux de J.-M. Adam sur le récit.

1.1.2 Apports de la linguistique textuelle à l'analyse des écrits narratifs

1.1.2.1 Critères de narrativité, linguistique textuelle et genres de récits, d'après J.-M. Adam (2011)

J.-M. Adam & F. Revaz (1996) et J.-M. Adam (2011a et 2011b) constituent une référence majeure du double point de vue du type et des genres du narratif. Plusieurs aspects ont retenu notre attention. Nous les énumérons ci-dessous :

i) Les critères de narrativité et le recours à un « gradient de narrativité » (Adam & Revaz 1996 ; Adam 2011b : 26).

ii) La composition, la séquentialité et la segmentation des textes en propositions narratives (Adam 2011a : 161-202).

iii) La discussion sur les rapports entre un modèle général et *abstrait* (le type narratif) et la singularité empirique de chaque texte *concret*, via l'identification d'un genre narratif comme celui de l'histoire tragique ou celui l'anecdote (Adam 2011b : 94-102 ; 143-150 ; 298).

Avant d'examiner ces différents points, il faut rappeler que les travaux de J.-M. Adam interrogent la teneur d'une *textualité narrative* et forgent à cet effet une démarche d'analyse en linguistique textuelle, éprouvée à travers un grand nombre d'applications sur des écrits, littéraires (Camus, Sartre, Borges, etc.) et non littéraires (issus principalement de la presse, les genres de la brève, du fait divers ou des *Nouvelles en trois lignes* de F. Fénelon, par exemple). La perspective est donc celle des récits écrits, textes finis dont les producteurs sont des

experts, et qui sont envisagés, en réception, du point de vue de l'analyste, des effets produits et de leurs modes de composition. Les données de l'analyse sont donc fort différentes des nôtres, qui sont partiellement orales, produites par des apprentis, et dont l'approche privilégie une perspective d'encodage. Néanmoins, les travaux de J.-M. Adam (notamment 2011b) nous paraissent devoir être retenus pour clarifier le point de vue structurel et générique des écrits de notre recueil. Dès lors, la définition du texte, rappelée par J.-M. Adam (2011b : 20) dans son introduction n'est pas sans concerner les écrits scolaires qui nous intéressent :

Unité d'interaction humaine de rang supérieur, tout texte est la trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action socio-historique de parole. Les genres sont des patrons socio-communicatifs et socio-historiques que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours. Dès qu'il y a texte, c'est-à-dire par un sujet du fait qu'une suite d'énoncés forme une unité de communication, il y a effet de généricité, c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. En d'autres termes, il n'y a pas de texte sans genre et c'est par le système de genre qu'une formation socio-historique donnée par la textualité s'articule à la discursivité.

Les propos cités sont sous-tendus par l'opposition théorique du *texte* et du *discours* et par les apports de la « linguistique textuelle » à l'analyse des discours. Pour notre part, nous retenons surtout que le texte, en tant qu'*unité de communication de rang supérieur*, se signale par des *effets de généricité*. Or, il nous semble que les écrits d'apprentis scripteurs, en contexte scolaire, n'échappent pas à une détermination générique, comme nous allons essayer de le montrer.

Nous envisageons pour commencer ce que J.-M. Adam et F. Revaz (1996) ont établis comme *critères de narrativité*. La réalisation de tous les critères en une même production garantit une narrativité maximale, et inversement, l'absence de tel ou tel critère empêche que l'on ait affaire à un récit identifié dans toutes les composantes nécessaires. Les constituants qui fondent une narrativité maximale quand ils sont tous réalisés sont les suivants :

- *La représentation d'actions ou d'événements singuliers*, qui vient interrompre un programme d'action habituel (faits routiniers, scripts d'actions) ;
- L'interprétation des actions en *un procès unique et intégrateur*, dont rend compte l'aptitude du texte à se laisser résumer ;
- *La transformation d'un état en un nouvel état*, sous l'influence d'un « faire » (agentif et/ou intentionnel) : la « mise en intrigue » du récit ;

- *L'unité thématique* (la permanence des acteurs ou personnages) ;
- *Un temps raconté* (représenté) : le texte raconte une histoire envisagée dans son temps interne ;
- *La causalité comme déclenchement des actions et des événements rapportés* (motifs, mobiles, intentions) interprétés comme effets des causes ;
- *La reconnaissance d'un univers référentiel* (« mettre le monde debout ») *identifié et conforme à la dimension éthique du genre reconnu.*

Nous avons établi cette liste de critères à partir de J.-M. Adam & F. Revaz (1996), de l'ouvrage de F. Revaz (1997) qui porte sur les « textes d'action » et d'un document de synthèse que notre professeure C. Masseron a bien voulu nous communiquer. Plutôt que de développer séparément chacun de ces critères dont les auteurs s'emploient notamment à retracer l'histoire (Aristote, Ricœur), nous préférons les illustrer à l'aide d'un texte de notre recueil. Nous reproduisons ci-dessous la version écrite révisée de M4 :

Exemple 13 : M4.Vé3

Quand j'ai appris à faire du vélo

J'ai appris à faire du vélo avec mon père au terrain de foot. Je ne suis pas beaucoup tombée, j'ai appris vite. Maintenant j'ai grandi et j'ai un grand vélo. Maintenant je vais au plan d'eau. Je ne fais pas beaucoup de vélo.

S'il fallait résumer le texte, nous dirions que le locuteur *rapporte* qu'il a appris à faire du vélo, plutôt qu'il ne *retrace les péripéties constitutives de l'apprentissage*, ce que le titre du texte semblait pourtant programmer. Et l'on pourrait interroger l'auteur, à l'aide d'une des questions imaginées par Labov (1996 : 475), en lui demandant : « Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as appris à faire du vélo ? ». L'exemple 13 satisfait le critère de *transformation d'état* dans la mesure où un avant (ne pas savoir faire du vélo) s'oppose à un après (savoir faire du vélo). De même, il y a bien un *procès unique* (apprendre à faire du vélo) mais celui-ci n'est intégrateur d'aucune proposition narrative qui le développerait. Quant à *l'unité thématique*, elle est surtout attestée par la permanence du narrateur qui est le sujet de l'apprentissage, mais le rôle par exemple que pourrait jouer le père est mentionné (*avec mon père*), sans plus. Enfin, le texte ne manifeste aucun enchaînement causal, qui aurait pu établir les motifs pour lesquels l'enfant a voulu un jour apprendre à faire du vélo. Au contraire, la causalité est quelque peu mise à mal par la chute du texte qui perturbe la pertinence de la

narration : *Je ne fais pas beaucoup de vélo*. Le lecteur est tenté de demander « mais alors, pourquoi raconter cela ? » si l'apprentissage a connu aussi peu d'effet sur l'auteur. Nous reprendrons cet exemple un peu plus loin, pour illustrer les seuils de compétence narrative établis par M. Fayol (1987). Le texte M4 ne va beaucoup plus loin que ce que Fayol appelle « l'annonce de nouvelle » (1987 : 227-228).

Le deuxième aspect qui a retenu notre attention dans les travaux de J.-M. Adam (2011a) est celui de la composition et de séquentialité des textes, qui supposent une méthode de segmentation des « propositions narratives ». Rappelons ce que l'auteur entend par séquence, l'unité compositionnelle de base (Adam 2011a : 161-162, l'auteur souligne) :

Une séquence est une structure, c'est-à-dire :

- *un réseau relationnel hiérarchique* : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;
- *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne* qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie (le texte).

Quant à la séquence narrative à proprement parler, voici en quels termes J.-M. Adam (2011a : 178, l'auteur souligne ; repris dans 2011b : 71) l'introduit :

Au sens large, tout récit peut être considéré comme l'exposé de « faits » réels ou imaginaires, mais cette désignation générale de « faits » recouvre deux réalités distinctes : des événements et des actions. L'action se caractérise par la présence d'un agent – acteur humain ou anthropomorphe – qui provoque ou tente d'empêcher un changement. L'événement advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent.

(...) [La] mise en intrigue se présente comme une structure hiérarchique constituée de cinq macro-propositions narratives de base (Pn) qui correspondent aux cinq moments (m) de l'aspect : avant le procès (m1), le début du procès (m2), le cours du procès (m3), la fin du procès (m4), et enfin après le procès (m5).

On aura reconnu la structure narrative élémentaire du schéma narratif, dont J.-M. Adam (2011a : 179) révisé quelque peu la figure en cinq branches pour souligner la dimension de aspectuelle du procès (au lieu de la logique du « texte » narratif). Nous reprenons ci-dessous ce schéma de la séquence narrative (Adam 2011a : 179) :

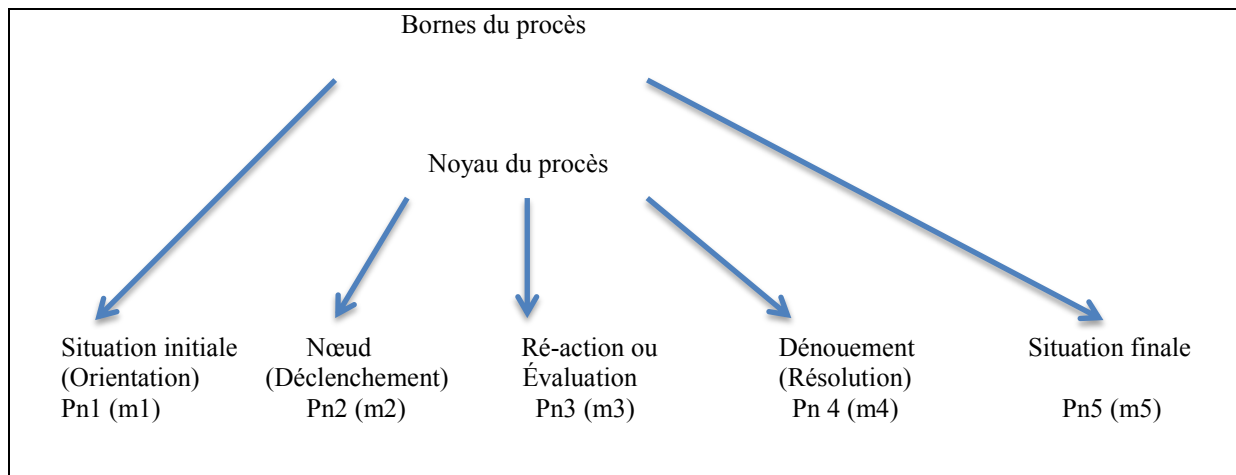


Schéma 1 : schéma de la séquence narrative (Adam 2011a)

Le schéma qu'on vient de lire permet de prolonger la discussion ébauchée sur la narrativité du texte M4 (exemple 13a, ci-dessus). Nous reprenons le texte, après l'avoir segmenté en différentes « propositions » :

Pn1. J'ai appris à faire du vélo avec mon père au terrain de foot.

Pn2. Je ne suis pas beaucoup tombée, j'ai appris vite.

Pn3. Maintenant j'ai grandi et j'ai un grand vélo.

Pn4. Maintenant je vais au plan d'eau.

Pn5. Je ne fais pas beaucoup de vélo.

Exemple 13a

Pn1 relève du résumé de W. Labov et non pas de l'état initial d'un récit. Pn2 s'apparente à l'évaluation du procès, tandis que Pn3, Pn4 et Pn5 commentent l'apprentissage du vélo en le rapportant à l'époque présente (*maintenant*). L'impossibilité de procéder à l'analyse interne des propositions narratives – ni déclenchement, ni réaction, ni résolution – confirme que le texte M4 n'entre pas pleinement dans la catégorie du récit. M4 satisfait seulement au principe d'*autonomie* d'une séquence, mais le gradient de narrativité indique un degré très bas.

Pour finir, nous voudrions revenir sur la question des *genres* et de *l'effet de généricité*, abordés par J.-M. Adam dans l'un de ses récents ouvrages (2011b). Parmi les genres narratifs analysés par J.-M. Adam (2011b), nous avons retenu *l'histoire tragique* et *l'anecdote*, pour la parenté avec ces genres qu'offrent – intuitivement – les textes de notre recueil scolaire.

L'histoire tragique est illustrée par J.-M. Adam (2011b : 94-102) à l'aide du Spectacle XV des *Spectacles d'horreur* de J.-P. Camus¹ (1630), qui s'intitule « La mère Médée ». Entre la fable (inventée) et le fait attesté, l'histoire tragique n'est pas sans rappeler le fait divers moderne, dont elle partage la propriété d'être un événement singulier et la stratégie persuasive (ou la visée moralisatrice : « toucher les lecteurs et les amener à se corriger »). À cet égard, J.-M. Adam (2011b : 100) rappelle les recommandations de la rhétorique de toucher « le sens de la vue » et pour cela, via la figure de l'*evidentia* :

L'evidentia accentue les détails horribles en mettant le crime devant les yeux de l'auditoire. (...) L'evidentia a pour fonction de rendre visibles les faits et de provoquer, ainsi, dans l'esprit, les plus vives émotions. (...) Il s'agit de donner à percevoir par les sens et de chercher, par l'exposé des circonstances de l'action, à faire naître l'émotion (movere). On ne peut mieux exprimer cette transformation des auditeurs/lecteurs en spectateurs que par le mot-titre « Spectacles » du recueil de Camus et par la succession de tableaux-spectacles dramatiques qu'il propose.

Nous retenons comme traits génériques de l'histoire tragique son recours à des « détails horribles », la fonction de « rendre les faits visibles » et la recherche de l'émotion à travers le « tableau-spectacle » qu'elle édifie.

Le second des autres genres narratifs évoqués par J.-M. Adam (2011b : 143-150) qui nous a intéressée est celui de l'*anecdote*. Il est présenté dans les termes suivants (2011b : 143) :

Le genre mineur de l'anecdote – étymologiquement « choses inédites » (...) – s'est plus ou moins stabilisé autour de l'idée de narration de petits faits curieux, de signification en apparence secondaire mais présentés comme réels. (...) [Ces « historiettes » du 17^e siècle] sont souvent plus proches de la blague que du portrait sérieux d'une époque. Le choix d'amuser l'emporte ainsi sur la leçon morale ou du tableau historique.

Là encore, J.-M. Adam se livre à une investigation historique sur le genre de l'anecdote et de sa filiation avec le fait divers, investigation sur laquelle nous ne revenons pas, parce qu'elle nous éloignerait de notre propos.

Pour notre part, nous retenons le genre de l'histoire tragique et celui de l'anecdote, pour leur aptitude à caractériser un certain nombre des productions de notre recueil. Nous dressons ci-dessous le tableau des textes recueillis, en y faisant brièvement figurer les indications thématiques qui permettent de les apparenter au genre de l'histoire tragique ou de l'anecdote. Les thèmes rappelés s'inspirent de ceux que nous avons choisis pour la table des matières de notre volume d'annexes.

¹ Camus (1630), *Les Spectacles d'Horreur*, Genève, Slatkine Reprints [1973], 164-172.

	Brève indication thématique de l'intrigue	Genre
M1Vé1	La blessure (sans gravité) de l'oncle pêcheur, à la suite d'un accident	?
M2Vé1	L'insulte en français (lors d'une altercation)	Anecdote
M3Vé1	Le poisson entre les jambes (piscine naturelle creusée dans le jardin de l'oncle)	Anecdote
M4Vé1	L'apprentissage du vélo	Script d'action
M5Vé1	Voir sa grand-mère arménienne par Skype	Script d'action
M6Vé1	Les deux lapins domestiques (perdus accidentellement puis remplacés)	?
M7Vé1	Arroser la fleur (en faisant pipi dessus)	Anecdote
M8Vé1	L'accident de vélo (entre membres d'une même famille)	Anecdote
M9Vé1	Le skate (lors d'un anniversaire)	Script d'action
M10Vé1	Faire pipi dans sa culotte (à l'école maternelle)	Anecdote
M11Vé1	Se cogner la tête contre le radiateur	?
M12Vé1	La compétition d'athlétisme	Script d'action
L13Vé1	Les soins à apporter, à la suite d'un accident (arrivé à la mère de la narratrice) : à l'hôpital ou au village ?	Histoire tragique
L14Vé1	La mort de la grande sœur	Histoire tragique
L15Vé1	La mort accidentelle du grand-père	Histoire tragique
L16Vé1	La blessure et la chute du père	Histoire tragique
L17Vé1	La mort du grand-père à l'hôpital	Histoire tragique
L18Vé1	L'incendie nocturne de la maison	Histoire tragique
L19Vé1	La mort accidentelle d'un ami	Histoire tragique
L20Vé1	L'accident du père	Histoire tragique
L21Vé1	La mort accidentelle du grand-père qui tombe d'un arbre	Histoire tragique
L22Vé1	Le petit frère mort lors du braquage d'une épicerie	Histoire tragique
L23Vé1	La mort tragique du grand-père	Histoire tragique
L24Vé1	La mort de la grand-mère atteinte du palu	Histoire tragique

Tableau 1 : genres narratifs des textes recueillis

Rappelons tout d'abord que la même consigne a été donnée dans les deux classes, celle de raconter quelque chose qui est arrivé à l'élève et qui l'a marqué. Or, dans les deux groupes, celui de Metz et celui de Libreville, les options prises apparaissent, dans le tableau qu'on vient de parcourir, relativement tranchées. Sans doute faut-il interpréter prudemment ces observations, étant donné le petit nombre de textes recueillis. Il n'empêche : les productions gabonaises sont dominées par des récits dramatiques et le souvenir d'un accident souvent mortel d'un proche du narrateur (parents ou grands-parents). Les accidents de la circulation qui opposent un piéton à une automobile sont les plus fréquents. En quoi les récits librevillois peuvent-ils être classés dans les histoires tragiques identifiées par J.-M. Adam ? La réponse tient d'une part au dénouement (une mort accidentelle, souvent *spectaculaire*) et d'autre part à

l'émotion suscitée dans la communauté familiale, en raison du lien qui unit par l'intermédiaire du narrateur, la parentèle de la victime.

L'appartenance à un genre est un peu plus délicate à déterminer pour les productions messines. L'identification de 5 récits d'anecdote (M2, M3, M7, M8 et M10) nous a paru possible en raison des intentions humoristiques (faire sourire) qui semblent caractériser la narration de ces incidents mineurs et cocasses. En revanche, M11 (l'enfant se cogne contre un radiateur et se fait mal) est dépourvu d'humour. De même, M1 (l'oncle se fait renverser par une voiture) et M6 (le narrateur perd ses deux lapins à l'issue d'une chute mortelle des animaux) se rapprochent-ils davantage de l'histoire tragique. C'est l'issue heureuse (sans gravité) de l'accident en M1 et du remplacement des animaux domestiques en M6 qui nous fait hésiter sur le genre. Mais M1 et M6, dépourvus d'humour et plutôt chargés d'une émotion tragique, échappent à la catégorie de l'anecdote.

Enfin, le tableau ci-dessus anticipe quelque peu sur le *script d'action* tel que nous aidera à le définir M. Fayol (1987). L'apprentissage du vélo (M4), l'anniversaire (M9), la connexion par Skype avec un proche (M5) ou la compétition d'athlétisme (M12) engagent des scénarios d'actions ordonnés et connus et appellent des descriptions. Nous y reviendrons (notre point 1.1.3) quand nous évoquerons les travaux de M. Fayol.

Les études menées par J.-M. Adam sur les types et les genres de textes s'attachent exclusivement à l'analyse de textes écrits par des experts (littérature, journalisme, discours politiques, discours publicitaires). C'est l'une des raisons sans doute qui conduisent l'auteur à faire intervenir dans sa « linguistique textuelle » les figures de la rhétorique, dès lors qu'il a besoin de modifier le point de vue et de relayer l'analyse macro-structurale du *texte* par des faits de discours stylistiquement marqués et qui caractérisent la *langue* et les micro-structures. En d'autres termes, comme on vient de le voir, nous avons emprunté à la linguistique textuelle de J.-M. Adam tout ce qui vaut pour le niveau supérieur de la séquentialité et du genre narratif. Mais pour rendre compte des phénomènes d'encodage transphrastique qui constituent un niveau intermédiaire de cohésion, nous nous sommes surtout référée aux travaux de M. Charolles (1988) et à B. Combettes & M. Charolles (1999).

1.1.2.2 *Les plans de l'organisation textuelle selon M. Charolles (1988)*

M. Charolles, en 1988 (3-13), publie dans *Pratiques* un court article intitulé « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences ». Comme son titre

l'indique, il s'agit d'identifier dans un discours écrit des unités de structuration, plus ou moins autonomes, et de décrire les propriétés et les opérations (de saisie référentielle, de connexion, de segmentation) qui les caractérisent. L'organisation textuelle dont il est question ici renvoie donc davantage à la cohésion interphrastique et nous quittons le domaine de la structuration supérieure et de la cohérence narrative.

Cependant, avant d'envisager les plans d'organisation textuelle, il convient de revenir à l'opposition implicite entre la cohérence et la cohésion. Voici comment M. Charolles (2006a : 25) définit la cohérence :

Loin d'être une propriété accidentelle des discours, la cohérence est inséparable du jugement que l'on peut porter sur le fait que deux énoncés successifs constituent ou non un discours. Le discours n'est pas une unité de composition structurale (...) mais une unité de production de la parole. Il se manifeste en général par la continuité de la production mais cet indice (...) est finalement moins crucial que la capacité des interlocuteurs à accéder à une interprétation suffisamment cohérente des énoncés produits à la suite.

Dans le droit fil des règles de cohérence (suivi, reprise et progression, congruité, non contradiction) précédemment énoncées par M. Charolles (1978), l'interprétation de la cohérence tient à fois de la sémantique et de la pragmatique. Dans l'article cité (2006 : 26), l'auteur rappelle ce qui fonde le jugement d'une interprétation de cohérence, à savoir le contenu des énoncés, les connaissances d'arrière-plan, les intentions de communication, les capacités à assembler ces données dans un raisonnement explicatif. Pour se livrer à ce type de raisonnement, l'interprétant use notamment d'inférences contextuelles (2006a : 27). À plusieurs reprises, M. Charolles note que la cohérence d'un discours ne relève pas directement de marqueurs linguistiques (par exemple, Charolles 2005) mais tient à des phénomènes complexes d'inférence et d'« intégration conceptuelle » (association d'idées, analogie, relation causale). Nous reviendrons sur ces problèmes dans notre deuxième partie, mais nous pouvons d'ores et déjà citer un exemple de texte d'élève (L18Vé1) qui sollicite de la part du lecteur un calcul interprétatif sur le contexte, à partir des faits rapportés :

Exemple 14 : L18Vé1

Ce jour-là (...) il y avait coupure. (...) Et il y avait le feu dans la maison.

Pour interpréter pleinement ce qu'écrit l'élève, il faut comprendre que la coupure est une coupure d'électricité qui a nécessité l'utilisation de bougies, et que celles-ci, mal éteintes sans doute, ont provoqué un début d'incendie.

M. Charolles (2006 : 37) répartit sous la forme du schéma que nous reproduisons ci-dessous les liens de cohérence et de cohésion :

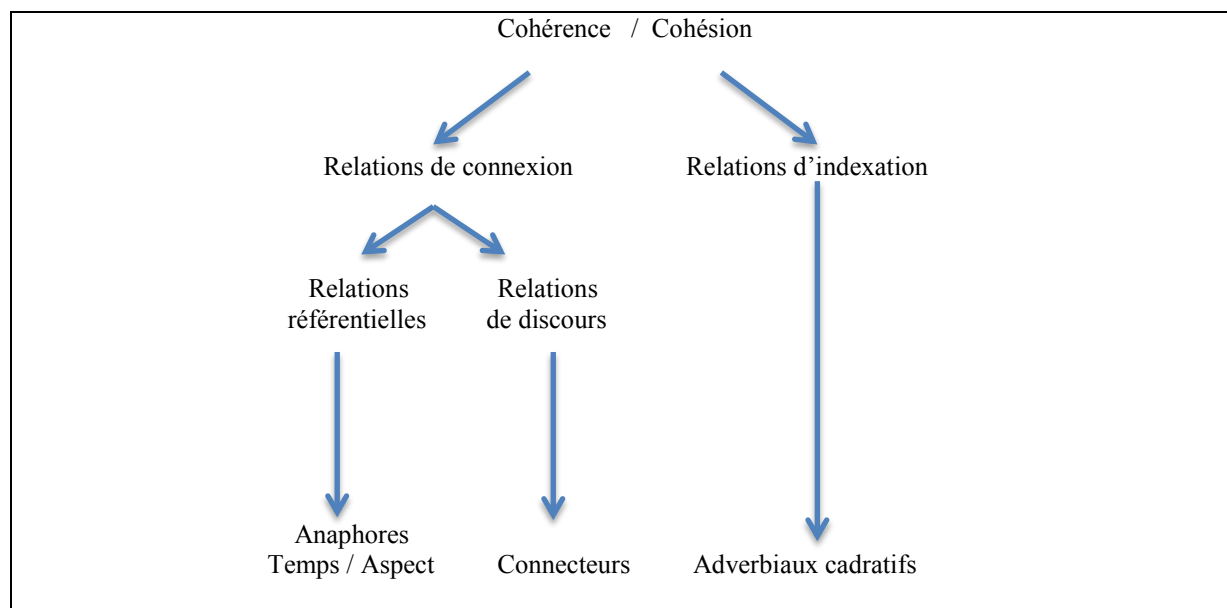


Schéma 2 : schéma des relations de cohérence et de cohésion (Charolles 2006a : 37)

Dans la période (2003, 2005, 2006a, 2006b ; puis 2012) les travaux de M. Charolles sont prioritairement consacrés aux adverbiaux cadratifs. Mais l’auteur en avait déjà posé le cadre d’analyse dans son article sur « les plans d’organisation du texte » (1988 : 3-13), où il distingue quatre plans, la séquence, la portée, la chaîne et la période. Les phénomènes qui entrent dans l’identification de ces unités ne sont pas du même ordre.

Les « chaînes de référence », pour commencer, sont définies ainsi (p. 8) :

[Les chaînes] sont constituées par des suites d’expressions coréférentielles. (...) Seules peuvent appartenir à une chaîne des expressions employées référentiellement, c’est-à-dire toutes et rien que des expressions nominales (ou pronominales) permettant d’identifier un individu (objet de discours) quelle que soit sa forme d’existence (personne humaine, évènement, entité abstraite...).

On retrouve déjà les adverbiaux cadratifs au chapitre de la portée (1988 : 6 ; 9) :

[La portée engage] toute portion de texte dont l’interprétation est indexée comme devant s’effectuer dans un certain cadre (ou espace) de véridiction.

M. Charolles (1988 : 9) ajoute aux cadratifs les verbes de parole (*dire*) ou les verbes d’opinion (*croire*) qui entrent également dans les outils linguistiques permettant d’initier une portée. L’auteur souligne par ailleurs la difficulté à localiser la fin d’une portée.

La séquence et la période sont quant à elles identifiées comme des unités, de découpage graphique pour la première, et relevant du mouvement de raisonnement autonome pour la seconde :

[Les séquences] résultent du découpage du matériau discursif (...). Il y a création d'une séquence lorsque le sujet, par exemple écrivain, indique comment il fractionne son texte. A l'écrit, les séquences sont faciles à repérer, elles correspondent notamment au découpage en paragraphes qui est une marque linguistique comme une autre, faisant sens au même titre par exemple qu'une expression relationnelle quelconque. (Charolles 1988a : 9)

[Une période est] une unité d'énonciation dont les membres ou les composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance. (Charolles 1988a : 6)

Ces quatre plans d'organisation – et les unités qui les spécifient – sont indépendants les uns des autres (les principes « déterminant la configuration des unités » de chaque plan ne sont pas identiques) tout en coexistant (la « configuration d'un plan donné » peut avoir des « incidences sur les autres plans »). Cette « cohabitation » fait l'objet de la dernière partie de l'article (Charolles 1988a : 10-12), où un schéma illustre « le développement en côte à côte » des différents plans. Mais M. Charolles ajoute immédiatement (1988a : 11) que les unités en question « sont en interaction permanente », même si chaque plan d'organisation peut être décrit isolément des autres.

Voici le schéma de M. Charolles (1988a : 10) :

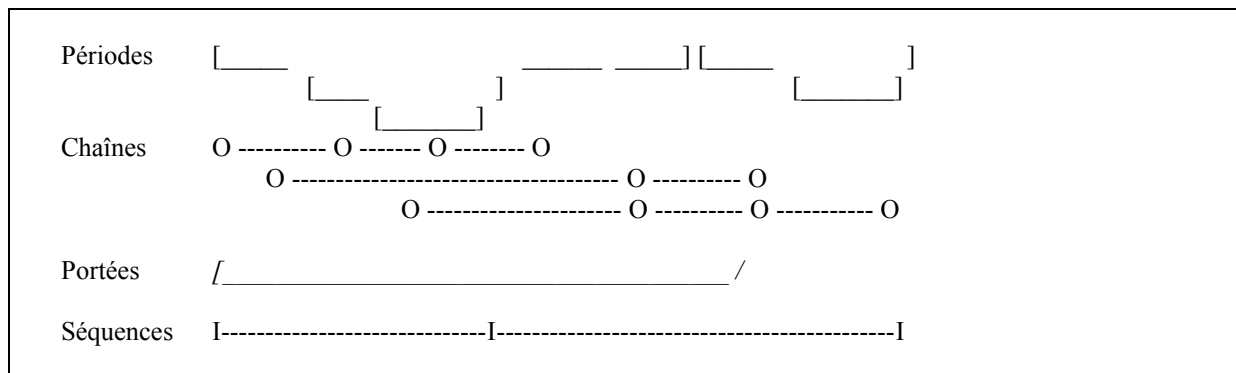


Schéma 3 : schéma des plans d'organisation d'un texte (d'après Charolles 1988a)

Le schéma ci-dessus (2 périodes, 3 chaînes, 1 portée et 2 séquences) montre bien que, hormis l'unité initiale de chaque plan, ils se développent ensuite chacun suivant des amplitudes variables et une distribution autonome des unités sur chaque plan. Nous voudrions brièvement illustrer ces phénomènes à l'aide d'un texte de notre recueil. Nous avons choisi l'écrit M3Vé2 (exemple 15, ci-dessous). Nous soulignons les chaînes référentielles (l'oncle de la narratrice, la piscine et la maman de la narratrice) :

Exemple 15 : M3Vé2

Mon souvenir

*Quand j'avais 7 ou 8 ans j'étais allée à Toulouse chez **mon***

oncle Jaque.

*Il avait construit une piscine dans **son** jardin et nous étions allées*

dans la piscine. Dans la pis-cinne il y avait des nénuphares

et des poissons rouge.

***Ma maman** me tenner et tout d'un coup je vis quelle que*

*chose de rouge me passa entre les jambes ! Je dit à **ma maman***

*: « **maman, maman** un truc rouge est passé entre mes jambes ! »*

***Elle** me répondis que c'était un poisson.*

Et je n'ai pas de mal à nager.

Le découpage du texte en paragraphes, montre, en plus du titre, quatre séquences : l'orientation et le cadre (§1, §2), le développement (§3) et la chute finale (§4). Les §1 et §4 signalent l'ouverture des deux portées (temporelles) du texte : *quand j'avais 7 ou 8 ans*, la seconde, *Et je n'ai pas de mal à nager*, sous-entendant une portée actuelle (*aujourd'hui*) généralisante, par différence avec la première qui délimite un espace-temps singulier propre à l'anecdote racontée. Par ailleurs, les deux segments de discours rapporté, directement (*dire*) et indirectement (*répondre que*), sont clairement délimités par la ponctuation (guillemets et §). Quant aux chaînes de référence, nous en avons identifié trois. Les voici :

- i) *mon oncle Jacques, il, son (jardin)*
- ii) *une piscine, la piscine, la piscine*
- iii) *ma maman, ma maman, elle*

Seule la première chaîne (*l'oncle*) use de maillons variés, pour les besoins des données relationnelles et de l'orientation spatiale du récit (*chez mon oncle Jacques, son jardin*). Inversement, les deux autres chaînes procèdent à des redénominations lexicales : *la piscine* et *ma maman* ; dans ce dernier cas, le pronom anaphorique *elle* intervient dans le cadre de l'échange dialogué (*je dis à ma maman ; elle me répondit*).

Ces observations rapides sur M3Vé2 ont peut-être l'intérêt de montrer que les phénomènes de cohésion en question relèvent bien d'un niveau de structuration intermédiaire, qui fonde la cohésion et l'enchaînement des énoncés. On peut se demander, à partir du deuxième paragraphe du texte, de quelles solutions dispose le scripteur pour effacer les redénominations et, à titre d'hypothèse, proposer la réécriture suivante (15a, nous soulignons) :

Exemple 15a :

Il avait construit une piscine dans son jardin et nous étions allées

dans la piscinne. Dans la pis-cinne il y avait des nénuphars

et des poissons rouge.

Réécriture (15b) :

Dans son jardin, il avait construit une piscine où il y avait des nénuphars et des poissons rouges mais nous nous y sommes quand même baignés.

Ce qui nous intéresse dans 15b c'est que les solutions proposées engagent principalement des unités « hors phrase » : le déplacement en position initiale de *dans son jardin* qui devient ainsi expression cadrative locative et la chaîne référentielle de *piscine* qui comporte trois maillons : *une piscine, où il y avait* et *y (s'y baigner)*. Par ailleurs nous introduisons une période à l'aide de *mais... quand même*. Autrement dit, 14b puise aux plans et aux unités décrits par M. Charolles (1988a) et les liens instaurés ne sont pas étroitement syntaxiques (si l'on excepte *où* et *y*). L'exercice soulève la question du traitement des énoncés complexes : faut-il continuer de les associer à l'enseignement de « la phrase simple » (Pellat 2009 : 96-105) ou bien convient-il d'engager assez vite une problématique « textuelle », par exemple sur « la chaîne anaphorique », qui suppose de différencier au préalable les « pronoms déictiques » (*je*) et « les pronoms indéfinis » (*quelqu'un*) des pronoms « anaphoriques » (*il*) (Tisset 2010 : 79-91) ? Nous reviendrons sur ces questions délicates dans notre troisième partie qui aborde du point de vue didactique l'enseignement de la langue et des textes.

Nous concluons cette partie sur la cohésion et « les plans d'organisation du texte » en rappelant que C. Masseron & A. Petitjean ainsi que C. Garcia-Deban (2016) ont contribué à la réflexion didactique du volume d'hommage qui a honoré les travaux de M. Charolles (251-261 ; 262-278). Dans le premier cas, il s'agit d'étudier un seul texte d'élève du point de vue de ses plans d'organisation ; dans le second cas au contraire, d'évaluer plusieurs productions de sixième dont les élèves ont été soumis à une consigne d'écriture contrainte (des énoncés à placer dans le texte et qui doivent satisfaire les enchaînements référentiels) ; l'exercice est

appelé une « tâche problème » et rappelle les activités sur la désignation de personnages mises au point par C. Masseron & C. Schnedecker (1988).

Nous reviendrons sur ces questions de cohésion, aussi bien du point de vue des expressions référentielles et anaphoriques que des segments cadratifs, dans notre deuxième partie pour reprendre plus systématiquement les productions écrites des élèves, puis dans notre troisième partie pour envisager des propositions d'activités d'apprentissage.

1.1.3 L'approche du récit en psycholinguistique : analyse des procédures rédactionnelles

Les travaux de Michel Fayol en psycholinguistique ont fait l'objet d'une diffusion auprès des maîtres et des formateurs de français par le canal de revues de didactique telles que *Repères* (Fayol 1984) et *Pratiques* (par exemple, Garcia-Debanc & Fayol 2002). En effet, les recherches de Fayol concernent très directement la didactique du français, sur au moins trois versants : les acquisitions du langage, les processus rédactionnels et l'analyse du récit. Ce sont ces aspects que nous aimerions maintenant aborder. Nous commencerons par le récit en nous appuyant principalement sur deux références de Fayol, *Le récit et sa construction* (Fayol 1985) et sur une contribution de Fayol qui date de la même période (1987), « Vers une psycholinguistique génétique textuelle. L'acquisition du récit », à l'ouvrage dirigé par Piérait-Le Bonniec, *Connaître et le dire*. Nous reprenons ces travaux dans un point suivant (1.3.3.2). Ensuite, nous reprenons les analyses de Fayol sur les processus rédactionnels (notre point 1.3.3.2). Il paraît en effet capital d'essayer de relier un contenu de discours comme le récit aux différentes opérations cognitives qui ont pu contribuer à sa « construction ». Il s'agit pour nous de comprendre comment se développe une compétence narrative. Enfin, nous reprendrons certains travaux de Fayol en les complétant par d'autres (Barcelò & Bres 2002) au sujet des temps du récit et de leur acquisition. Nous souhaiterions en effet analyser la question difficile de la temporalité du récit en l'associant à l'acquisition des temps verbaux (ci-dessous, 1.1.3.1).

1.1.3.1 Le récit et sa construction selon Fayol (1985)

Le sous-titre de l'ouvrage de Fayol (1985), *Une approche de psychologie cognitive*, indique sans ambiguïté le point de vue adopté pour traiter du *récit et [de] sa construction*. Inscrit dans le cadre des types de texte, le récit déploie un certain contenu dont il s'agit de saisir et d'analyser les opérations psychologiques de mise en œuvre et de structure (la « construction » du récit), sur les deux versants de la compréhension et de la production.

L'approche psychologique est par ailleurs sollicitée pour les dimensions acquisitionnelles de la compétence narrative, qui préoccupent l'auteur.

Dans la perspective de notre propre recherche, nous avons privilégié dans *Le récit et sa construction* les chapitres qui traitent de la structure du *récit*, discutant le schéma de texte (but et plan) sous l'angle du récit d'*expérience vécue* et qui dégagent une conception du *script* d'action. Nous réservons au point suivant la question de l'acquisition.

Pour définir ce qu'il entend par *récit*, M. Fayol s'appuie sur les travaux des sémioticiens, d'inspiration structuraliste des années 1960-1970, qui ont étudié le récit littéraire (R. Barthes, G. Genette, T. Todorov, C. Brémond, P. Larivaille), eux-mêmes inspirés par la « morphologie du conte (populaire russe) » de V. Propp (1965³). Il s'agit d'établir les réglages d'une logique interne des actions représentées dans un récit. C'est ainsi que l'approche sémiotique retient la notion de « fonction » pour souligner qu'une action est prise dans une logique interne de déroulement des événements. De même la présence d'une « intrigue » engage la totalité dynamique du récit et la transformation d'un état initial en un état final (ouverture, développement, fermeture). L'enchaînement (ou la mise en relation) des actions, la succession des séquences et la hiérarchie des faits rapportés constituent dans cette optique les axes retenus pour analyser la « structure » d'un récit (Fayol 1985 : 9-16). Dans cette perspective, le récit est un objet « typique » dont la forme est universelle, saisie intuitivement par tout être humain et dont la structure s'apparente à une « séquence ». On reconnaît les propriétés structurelles qui ont été également dégagées par J.-M. Adam (*supra*). L'apport original de M. Fayol consiste en une *approche empirique* de psycholinguiste. Le récit est envisagé non plus comme un objet structurel mais du point de vue de son traitement par le lecteur (en compréhension). Divers protocoles d'investigation psychologique permettent de comparer les interprétations de sujets d'âge différent et d'accorder ainsi de l'importance aux « critères internes » (psychologiques) du jugement des sujets (Fayol 1985 : 18-19). Par exemple, l'émotion ressentie ou la pertinence des événements rapportés seront jugés plus représentatifs que des critères d'organisation interne comme la saisie d'une intrigue ou l'ouverture et la fermeture du récit (Fayol 1985 : 17). L'approche empirique accorde également une place centrale au résumé. À ce stade, il se dégage une définition du récit, commune aux deux approches, sémiotique et empirique : un récit est la représentation orale ou écrite d'un ou plusieurs événements réels ou imaginaires, ayant une organisation interne qui lui est propre. Les composants « internes », quel que soit le récit, sont respectivement les situations initiale et finale et les transformations intermédiaires. Se voit ici confirmée la généralité abstraite que

Fayol reprochait aux approches internes des analyses littéraires. Il faut ajouter à ces premiers éléments cet impératif de *pertinence* : pour qu'il y ait récit, il faut un « événement » jugé digne d'être raconté par le locuteur. Le critère de pertinence est tout particulièrement important quand il s'agit de faire le récit d'une expérience vécue, ce qui est le cas des productions que nous avons rassemblées à Metz et Libreville.

Le récit d'expérience personnelle occupe le chapitre de « l'analyse linguistique » (Fayol 1985 : 23-33) et vaut surtout parce qu'il permet d'étendre l'analyse aux récits non littéraires et aux productions orales. Aussi ne s'étonnera-t-on pas d'y retrouver Labov comme référence majeure. M. Fayol (1985 : 23) rappelle que les récits recueillis par Labov sont « émis en situation et portent sur des thèmes qui ont une forte résonance affective ». Les interactions orales et la présence immédiate d'un interlocuteur favorisent l'observation des liens entre le rôle joué par un énoncé et la forme qui lui est donnée. Fayol trouve une confirmation de cette hypothèse dans les travaux ultérieurs de F. Fillol et J. Mouchon (1977). Ces derniers ont analysé des récits oraux d'expérience personnelle, produits en situation scolaire.

Après avoir envisagé le récit dans son organisation globale ou ses fonctions, il s'agit de comprendre en quoi consiste le matériau d'événements ou d'actions qui en constitue l'objet. Autrement dit, qu'est-ce qui justifie qu'on raconte ce que l'on raconte ? L'événement rapporté est-il original, singulier, et si oui, qu'est-ce qui permet de le dire ?

Nous avons déjà introduit la notion de *script d'action* (sous 1.1.2.1, dans la discussion sur les genres) pour caractériser dans un tableau les productions de M4 (l'apprentissage du vélo), M9 (l'anniversaire) et M12 (la compétition d'athlétisme), par différence avec les genres de l'anecdote ou de l'histoire tragique. Le script d'action est une séquence événementielle stéréotypée que le sujet psychologique a stockée en mémoire à long terme (Fayol 1985 : 69). M. Fayol illustre la notion par l'exemple des actions impliquées par « aller au restaurant ». Le script est « inintéressant par définition puisqu'il relate des événements banals et connus de tous » (Fayol 1985 : 70). L'auteur en tire cette conséquence très importante :

[Le script] se trouve très rarement mis en texte. Cela n'est (...) pas nécessaire. Néanmoins, l'essentiel se voit évoqué lors d'une simple mention [grâce à laquelle] l'auditeur-lecteur parvient à se repérer. En général, l'allusion au « script » survient lorsque se manifeste une complication, un fait imprévu qui rompt avec la monotonie du déroulement. (...)

L'analyse du script d'action, tout en relevant du stéréotype, hiérarchise les actions (Fayol 1985 : 71, nous soulignons) :

Un très large accord se dégage donc [pour définir un script], révélant le caractère saillant de certaines actions et leur succession stéréotypée lors de l'évocation consciente, par introspection provoquée, de scènes banales. [Avec le script] on a affaire à une organisation hiérarchique avec des actions en subsumant d'autres de niveau inférieur, cela en fonction des sous-buts visés à chaque étape.

(...) Si le script constitue bien un « bloc » en mémoire à long terme et s'il se trouve, tel quel, appelé en mémoire de travail lors de la lecture ou de l'audition du « pointeur » qui le désigne (« restaurant » ; réveil » ; ...), alors le rappel de telles séquences devrait faire apparaître des formulations d'événements non présents dans l'original.

En quoi la production, par exemple, de M9Vé1 relève-t-elle d'un script d'action ? Nous citons la version révisée (M9Vé3), dans l'exemple 16 ci-dessous, avant d'en caractériser les propriétés qui l'apparentent à un script d'action.

Exemple 16 : M9Vé3, un script d'action ?

Mes souvenirs

Je me souviens du 13 novembre 2011 quand j'étais chez ma cousine pour son anniversaire. On a été acheter des bonbons avec les 5 euros que je lui avais donnés. On s'est baladé, on a été au City ext... puis quand c'était l'heure d'ouvrir le cadeau, c'était un skate à deux roues et on est allé en faire, c'était mon souvenir.

Le « pointeur » *anniversaire*, pour reprendre le terme de M. Fayol, est ici principalement associé à celui de *cadeaux*, ce dernier terme subsumant les actions d'*offrir* (5 €) et d'*ouvrir les paquets*. La situation évoquée comporte également la relation d'*être l'invitée de* à une date précise (le 13 novembre 2011), ce que le texte formule dans l'orientation initiale : « j'étais chez ma cousine pour son anniversaire ». Le rituel d'une action connue est présent à travers la mention « quand c'était l'heure d'ouvrir le cadeau ».

Le texte ne dit rien en revanche de la présence d'autres enfants que la narratrice qui auraient été invités ni surtout de l'existence d'un gâteau garni de bougies à souffler, ni enfin de l'âge atteint par la cousine de la narratrice. Comment interpréter ces lacunes dans le script d'action rapporté ? Soit que le script de l'anniversaire n'ait pas été complètement satisfait ce jour-là, soit que la mémoire de la narratrice n'ait pas conservé ces caractéristiques pourtant a priori stéréotypées.

Concernant la succession des actions, l'exemple 16 en mentionne trois dont on peut penser qu'elles se sont passées dans l'ordre où elles sont énoncées :

- Aller acheter des bonbons (avec l'argent offert),

- Aller se balader dans une zone de loisirs (le City Ext),
- Ouvrir le cadeau principal (le skate) puis jouer avec.

Cet ordre des faits rapportés est dicté par le rituel de l'anniversaire qui déroule le script attendu sans qu'aucune perturbation singulière n'y intervienne.

Pour conclure provisoirement, nous retenons que l'après-midi passée à fêter l'anniversaire a sans doute été jugée mémorable, au sens où elle a rompu avec les actions banales et répétées qui occupent les journées ordinaires de la narratrice (se lever le matin, prendre son déjeuner, faire sa toilette, aller à l'école, etc.). En d'autres termes, le script de l'anniversaire n'est pas tout à fait aussi routinier que d'autres : son caractère festif ou la nature (singulière) des cadeaux offerts le rendent digne d'être « raconté ».

1.1.3.2 Apports de la psycholinguistique (Fayol, 1987, 1997) : réflexions sur la production rédactionnelle et son acquisition

Si l'on excepte les pages finales de l'ouvrage de M. Fayol (1985 : 130-139) qui prennent en compte le récit sous l'angle de la production, c'est surtout dans des travaux ultérieurs que l'auteur analysera la production rédactionnelle et son acquisition (1984, 1987, 1997). En 1984, M. Fayol publie dans la revue *Repères* un court article (p. 65-69) dans lequel il présente les modèles explicatifs qui décrivent les processus rédactionnels. Le modèle principal est celui de Hayes et Flower (1980).

À l'origine de ces travaux, il convient de rappeler que l'écriture d'un texte est une *tâche complexe*, c'est-à-dire qu'elle requiert un temps de réalisation notable qui la distingue d'une action instantanée et au cours duquel son auteur *planifie* différentes opérations de mise en œuvre. Du point de vue de son résultat (le produit), la tâche complexe, qui s'apparente à une « résolution de problème », est passible d'une évaluation critériée et graduée, et ne relève pas d'un jugement binaire en réponse *juste* ou *erronée*.

M. Fayol (1984 : 65) décrit ainsi la tâche rédactionnelle :

Hayes et Flower (1980) [ont été] amenés à inférer la mise en œuvre par les sujets [scripteurs] de trois processus majeurs : a) la planification établissant un but et un plan-guide associé à celui-ci ; b) la traduction des matériaux activés en mémoire à long terme et organisés par le plan en une mise forme textuelle acceptable ; c) la révision visant à améliorer la qualité superficielle du texte.

M. Fayol rappelle que ces trois processus ne doivent pas être analysés comme des stades ou des étapes ; au contraire ils interfèrent. M. Fayol par ailleurs mentionne la notion de

surcharge mentale pour qualifier le travail d'écriture et fonde deux oppositions majeures pour analyser les processus rédactionnels, celle des sujets experts ou novices et celle des niveaux de traitement global ou local (Fayol 1984 : 66, nous soulignons) :

(...) L'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de surcharge mentale (...). Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et, enfin, gérer des suites dénoncés en tenant compte des contraintes locales et globales (liées à la macrostructure textuelle et aux conventions spécifiques à chaque type de texte (...)).

L'écrivain « jongle » donc avec des contraintes inhérentes au « fond » et à la « forme » (pour reprendre une terminologie discutable mais pratique). Et il n'y parvient que difficilement, risquant toujours de « perdre le fil » de son texte en tentant de résoudre les problèmes « locaux » (syntaxiques ou lexicaux par exemple). La résolution de ces derniers doit donc, autant que possible, se trouver automatisée. Dans ce cas, en effet, elle n'occupe plus qu'une place restreinte dans l'espace mental limité de l'auteur ; elle libère ainsi une capacité plus grande pour assurer la gestion de haut niveau (macrostructure).

Le constat de surcharge cognitive et les oppositions évoquées conduiront M. Fayol à conclure en formulant des propositions pédagogiques pour alléger la charge de travail cognitif des scripteurs novices. Au titre des « interventions didactiques » suggérées dans la perspective d'une « facilitation procédurale » (Fayol 1984 : 67-68), quatre directions sont prises :

- L'injonction, au cours de l'écriture, à « en dire plus », pour aider le scripteur à se représenter plus explicitement la consigne d'écriture ; le but est d'aider le scripteur à changer de point de vue, à passer « d'une perspective centrée sur l'interaction communicative à une autre (...), caractérisée par l'autonomie (relative) du produit » (1984 : 67).
- « L'activation en mémoire à long terme d'éléments reliés au thème de la rédaction », sollicitant ainsi les « procédures métamotrices » (1984 : 67). Il s'agit alors d'inciter le scripteur à rechercher « des idées », des « mots-clés » ou des « notions associées » qui lui permettent d'élargir – lexicalement ou thématiquement – les ressources langagières du texte à produire.
- La tentative pour « infléchir la tendance des enfants à s'en tenir à une gestion au coup-par-coup de leur production », à l'aide d'activités qui aident les élèves à planifier leur production (un dénouement narratif qui incite à anticiper ce qui l'a précédé, par exemple).

- Concernant la révision du texte, il est recommandé d'aider le scripteur à endosser le rôle du lecteur, mais les corrections opérées n'en demeurent pas moins très locales encore (Fayol 1984 : 68).

M. Fayol, dans sa conclusion, émet le souhait que la didactique de la rédaction s'inspire des éclairages de la psychologie cognitive pour renforcer ses dispositifs d'aide à la production écrite. Il tire argument du fait que ni les représentations ni les procédures ne sont spontanées et qu'elles sont susceptibles d'être modifiées, si l'on agit dans le sens des recommandations présentées ci-dessus. Nous reprendrons ces points dans notre dernière partie quand nous essayerons de prolonger notre étude par des propositions d'activités didactiques.

En 1987, M. Fayol rend compte de l'acquisition du récit du point de vue de la psycholinguistique textuelle génétique. Il s'appuie pour cela sur un corpus de 265 productions narratives qui répondent à la consigne « Racontez une histoire qui vous est arrivée » (Fayol 1987 : 227). Les enfants interrogés ont entre six et dix ans et sont « issus de milieux socio-culturels variés ». Le cœur de l'article consiste à établir des seuils d'acquisition narrative (du type 1 au type 5) tout en les étayant de différents indicateurs linguistiques. Avant de livrer les résultats obtenus, rappelons que M. Fayol voit trois types de facteurs qui interviennent dans le développement de la capacité à raconter des histoires (Fayol 1987 : 234-235) :

a) Les représentations cognitivo-sémantiques ayant trait à la relation d'événement et à l'enchaînement d'événements (les scripts et les schémas narratifs) et sollicitant des catégories narratives abstraites telles que le cadre, le but, la tentative, le résultat... (Fayol 1987 : 223).

b) Les interactions verbales quotidiennes auxquelles est soumis un enfant dans son milieu et qui l'entraînent à entendre et produire des « annonces de nouvelles », dont l'expansion est suscitée par des questions du type « pourquoi », « comment », ou « et après » (Fayol 1987 : 224).

c) La culture narrative des textes lus ou racontés à l'enfant, à partir de laquelle l'enfant se forge une connaissance des fonctionnements narratifs qu'il pourra imiter en racontant à son tour une histoire.

Ces prérequis cognitifs, langagiers et culturels étant satisfaits, les performances narratives évoluent et se développent, pour aller d'une production élémentaire de type 1, l'annonce de nouvelle, à une production déjà complexe de type 5, le récit singulier dont la narration se distingue par des choix rédactionnels conscients et soignés. L'objet de l'article de M. Fayol

(1987) est de caractériser et d'illustrer les différentes étapes psychogénétiques par lesquelles passe l'acquisition du récit.

Les trois principaux descripteurs retenus (Fayol 1997 : 224) sont la sélection d'un événement mémorable qui constitue « le focus d'information », « l'analyse [de l'événement] en actions et états constitutifs » et qui restitue l'événement raconté en une forme « dilatée », et enfin l'élaboration d'une suite de micro-propositions qui n'est pas une « simple juxtaposition d'énoncés indépendants ». M. Fayol résume ainsi le passage de l'événement mémorisé en sa narration (1987 : 225) :

En somme, l'essentiel du problème réside dans le passage d'une organisation cognitivo-sémantique sans doute non séquentielle à une autre, linéaire, inhérente au déroulement du discours dans le temps, le « schéma » narratif pouvant apparaître comme une étape intermédiaire.

Les phénomènes qui linguistiquement témoignent de cette conversion sont essentiellement énonciatifs et communicatifs. L'enfant passe d'un énoncé instantané et global, ancré dans la situation d'énonciation, à « un texte narratif », soit une organisation d'énoncés hiérarchisés et fonctionnels qui dilatent l'événement et en construisent un monde référentiel autonome. Le jeune producteur du récit quitte progressivement la communication dialoguée et déictique pour entrer dans la textualité réglée d'une production dont l'unité est sensible à travers les marques de cohésion et de progression. M. Fayol recourt principalement à trois familles d'indicateurs pour identifier les seuils de compétence narrative manifestés – au plan rédactionnel – par les récits écrits analysés : ce sont les marques de ponctuation, les temps verbaux et les connecteurs.

Les cinq « types » dégagés – correspondant à des tranches d'âge et/ou à des niveaux scolaires – sont présentés selon une progression évolutive de « phases » successives –, chaque étape ajoutant ou améliorant la maîtrise d'un mécanisme que l'étape précédente signalait comme lacunaire ou insuffisant. Nous synthétisons ci-dessous les principales caractéristiques de chaque type (Fayol 1987 : 227-232) :

- *Les productions de type 1 (227-228)* : le contenu revient à une annonce de nouvelle (éventuellement réitérée) dont l'énonciation est déictique, c'est-à-dire calculée « par rapport aux paramètres de la situation d'énonciation (*hier, il y a x jours...*) : aucun système d'indexation intra-textuel ne se manifeste : pas d'intégration en un tout mais simple concaténation d'actions et d'états indépendants les uns des autres ». Le pronom *je* associé au passé composé domine le texte. Ce dernier est remarquable pour l'absence

de dilation d'un événement. La ponctuation et les connecteurs y sont rares ou absents. Les scripteurs ont entre 6 et 7 ans et leur niveau scolaire correspond majoritairement à celui du Cours Préparatoire (une minorité importante cependant pour le Cours Élémentaire 1). Le cadre narratif est celui du discours conversationnel et pas encore celui du récit écrit (228).

- *Les productions de type 2 (228-229)* : « ces types de récits s'apparentent aux scripts, en ce que, presque toujours, les événements décrits s'y révèlent banals et insérés entre deux 'frontières' issues de la connaissance du monde (*aller à / revenir de ; commencer / finir*). Les procès y sont relatés au passé composé alors que, seuls, les états apparaissent à l'imparfait. Le pronom *je* reste dominant. (...) Un premier système d'indexation s'y manifeste (...) : il fixe *une origine* à partir de laquelle sont repérées les coordonnées des événements ultérieurs (*le lendemain*) ». La ponctuation « redouble ces repérages ». Le passé composé reste dominant. Les connecteurs les plus fréquents renvoient à la succession des procès : *et, puis, après*. « Le récit (...) se situe donc encore dans l'instance du discours et paraît élaboré de proche en proche, sans anticipation d'un événement intégrateur ».
- *Les productions de type 3 (229-231)* : C'est le type « le plus hétérogène ». « On trouve en effet dans le même texte, des modes de repérage et d'enchaînement similaires à ceux décrits dans le type 2 et d'autres, plus évolués, caractéristiques du type 4 ». Les enfants sont le plus souvent scolarisés en Cours Élémentaire 2 et ils ont 8 ans. L'hétérogénéité tient au genre du *script* et de l'*épisode* original, singulier (complication / résolution) qui rapproche la production de ce que nous avons appelé plus haut (notre point 1.1.2.1, le tableau 1) une *anecdote*. L'identification d'un « épisode » va de pair avec ce que M. Fayol identifie comme *le sommet de l'histoire* et *une origine translatée* « qui amorce le récit à l'imparfait et au plus-que-parfait ». Les événements rompent avec le cours normal des faits, ce que signalent le passé simple et des connecteurs du type de *soudain*. La ponctuation est un indice de discrimination entre le script (ponctué) et l'épisode (faiblement ponctué).
- *Les productions de type 4 (231)* : « Désormais l'enfant se situe presque toujours d'emblée dans le récit. Les narrations d'événements banals disparaissent au profit d'une centration sur un ou plusieurs épisodes. Les productions sont intuitivement ressenties comme 'intéressantes' du fait qu'elles relatent des faits inattendus ». Les

coordonnées spatio-temporelles sont détachées de la situation d'énonciation et construisent, dans l'énoncé initial, *une origine translatée* (à l'imparfait et au plus-que-parfait). Les connecteurs (*alors, soudain*) et le passé simple signalent le surgissement d'un événement inattendu. Quant à la ponctuation, elle « se diversifie mais continue à voir sa fréquence baisser lors des complications et tentatives de résolution ».

- *Les productions de type 5 (231-232)* : C'est le type le plus rare dans le corpus de M. Fayol. L'indicateur relevé comme spécifique et nouveau est l'usage du présent de narration associé à un « *aujourd'hui dé-déictifié* ». Et « il faut attendre [la chute] pour relever les traces d'un ancrage énonciatif », c'est-à-dire qui soit conjoint au présent de l'écriture.

Notre propre recueil de textes dont rappelons-le les scripteurs sont scolarisés en Cours Moyen 2 atteste majoritairement d'un seuil d'acquisition que nous identifions comme de type 2 ou 3, alors même qu'ils sont plus âgés que les producteurs recensés par M. Fayol et que leur niveau scolaire est celui qui devrait théoriquement correspondre en majorité au type 4. Avant de refermer l'apport psycholinguistique des travaux de M. Fayol, nous voudrions illustrer les indicateurs à l'aide d'un texte, celui de M1. Notre but est de souligner ainsi la difficulté méthodologique qui réside dans l'interprétation des indicateurs recensés et d'interroger de leur poids respectif dans une hiérarchie possible des phénomènes qui fondent la narrativité d'un écrit scolaire. Nous donnons ci-dessous la version corrigée (M1Vé3) :

Exemple 17 : M1.Vé3

Mon oncle et moi, on allait à la pêche avec mon père. Les poissons étaient gris. Un jour arriva où mon oncle se fit écraser la jambe par une voiture. Il n'est pas mort mais il a été grièvement blessé à la jambe.

En ce moment même, il est chez lui et il va très bien.

Dans notre tableau sur les genres (sous 1.1.2.1), nous n'avions pas identifié le genre de M1. L'exemple 17 qu'on vient de lire montre bien en effet que le dénouement heureux de l'accident peut difficilement satisfaire le genre de l'histoire tragique ; inversement, M1 ne correspond pas à l'intention humoristique du genre de l'anecdote. Et cependant, le lecteur comprend en quoi l'épisode raconté en est un, échappant au script habituel de la partie de pêche, laissant la trace d'un événement mémorable. En terme de « contenu », M1 relève donc du type 3 décrit par M. Fayol. L'absence de dilatation narrative (la préparation de l'événement qui interrompt le script routinier et les circonstances qui ont entouré l'événement

lui-même) interdit qu'on interprète ce texte comme une narration de type 4. De même, le passé simple et le connecteur de rupture (*un jour arriva où* qui corrige *un jour arriva quand* dans M1Vé2) interdisent de considérer que M1 en est encore à un stade de performance narrative de type 2. De même, dans le dernier énoncé (*en ce moment même...*) le scripteur semble opérer consciemment un retour à l'ancrage énonciatif de son présent d'écriture dans un énoncé qui prend valeur de clôture.

Ces observations rapides nous conduisent à penser que si le texte de M1 satisfait certes globalement aux critères de l'écriture narrative de M. Fayol (origine translaturée, énonciation disjointe pour le noyau de l'événement, contenu d'un épisode mémorable – le schéma d'action et son résultat – qui rompt avec un cadre routinier), il est en revanche insuffisant du point de vue rédactionnel (le développement de sa mise en mots).

Les travaux de M. Fayol sur les processus rédactionnels et les modèles dont l'auteur s'inspire mériteront d'être interrogés sous un angle de structuration intermédiaire (la cohésion des enchaînements et la mise en mots des propositions narratives).

1.1.4 Bilan du cadrage théorique

Les références principales de notre cadrage théorique ont permis de cerner la notion de récit sous plusieurs aspects qui ne se recoupent pas exactement mais qui nous paraissent complémentaires.

Dans un premier temps, W. Labov (1993), J. Bres (2001), D. Vincent & L. Perrin (2001) nous ont permis d'approfondir l'étude du récit oral d'expérience personnelle. La mise à jour des composants structuraux élémentaires, le traitement de la chronologie des faits et leur mode de restitution temporelle et la reconnaissance d'une règle de racontabilité pour les faits quotidiens sont les principaux aspects que nous avons retenus de ces spécialistes du récit oral.

Dans un second temps, c'est au contraire le récit écrit qui a été au cœur des recherches citées, et notamment celles de J.-M. Adam (2011a et 2011b) et M. Fayol (1984 et 1987). La linguistique textuelle aussi bien que la psycholinguistique nous incitent à considérer que le niveau de structuration supérieur d'un récit écrit (le but de l'auteur, le schéma de texte et sa cohérence globale) est décisif pour saisir ensuite les phénomènes de cohésion qui occupent un rang intermédiaire. Par ailleurs, ces mêmes auteurs, bien que ne s'inscrivant pas dans le même domaine de recherche, nous ont aidée à approcher trois *genres* narratifs, l'anecdote (pour faire

sourire), l'histoire tragique (pour émouvoir et faire pleurer) et le script d'action. C'est tout au moins ce que notre recueil de récits nous fait sélectionner comme genres possibles, même si nous savons que le script n'est pas tout à fait « un genre narratif », ce serait plutôt un mode de représentation cognitif et culturel des épisodes et des faits ordinaires dont il faut tenir compte dans le développement psychogénétique de la compétence narrative. Enfin, nous nous sommes également référée aux travaux de M. Charolles sur la cohésion (1988) qui nous ont paru très intéressants pour sortir l'analyse des écrits d'élèves du strict plan des micro-réglages (orthographe, syntaxe et, dans une certaine mesure, ponctuation). Les plans d'organisation décrits par M. Charolles (1988a) engagent avant tout l'analyse sémantique et pragmatique des productions.

Notre cadrage s'achève par le rappel des seuils d'acquisition du récit tels que M. Fayol les a établis et illustrés (Fayol 1987). Il paraît en effet important d'adopter le point de vue du scripteur et des problèmes qu'il doit résoudre quand il s'engage dans une tâche complexe comme l'est l'écriture d'un texte narratif. De l'annonce de nouvelles au script jusqu'à l'épisode singulier, les récits font peu à peu l'objet d'une maîtrise rédactionnelle qui fait passer la production d'un stade très conversationnel à une autonomie référentielle et énonciative dont certains marqueurs ont été retenus par M. Fayol (temps verbaux, connecteurs et ponctuation).

1.2 Choix méthodologiques : un corpus restreint et les ressources d'une démarche comparative. Les unités d'analyse entre macro- et micro-syntaxe

Plusieurs options méthodologiques méritent d'être rappelées et justifiées, même si nous en avons donné un premier aperçu dans le point précédent en illustrant sans attendre nos choix théoriques par quelques-uns des textes qui appartiennent à notre recueil.

Le volume d'annexes qui complète notre thèse est illustratif de la démarche retenue. Nous avons privilégié une méthode empirique, qui fait des récits recueillis l'objet central de notre réflexion. Les productions recueillies ont constitué une référence permanente de notre réflexion ; nous nous sommes constamment reportée à ces productions pour essayer d'en dégager les lignes de force de notre analyse. C'est la raison pour laquelle les productions ont fait l'objet d'un volume séparé. L'horizon de notre travail est, rappelons-le, didactique, et

pour les grandes lignes, nous nous sommes inspirée des étapes et des questions posées par C. Masseron (2005) qui préconise une démarche descriptive allant de la structuration globale aux infractions locales, plutôt que l'inverse.

1.2.1 Présentation des productions verbales, orales et écrites, et de leurs auteurs

Rappelons que les 24 élèves de CM2 interrogés ont raconté « une histoire marquante qui leur est arrivée », dans des conditions d'enquête similaires, à Metz (dans le quartier de Bellecroix², dans une école dirigée par Madame Delaborde qui a facilité les conditions de passation, notamment quand il s'est agi de faire écrire les élèves dans leur classe) puis à Libreville. Sur les deux sites, la production orale a précédé la production écrite. La collecte des données, orales puis écrites, a connu dans les deux cas un intervalle d'une semaine. Nous ne voulions que l'intervalle soit plus long, puisque les élèves interrogés devaient reprendre la même histoire. Les enregistrements oraux ont été réalisés à l'aide d'un magnétophone à Metz et d'un caméscope à Libreville. Les deux appareils ont d'abord intimidé les élèves qui ne sont pas habitués à être enregistrés en situation scolaire.

À Libreville, il convient peut-être de préciser que nous ne connaissons ni les élèves ni le directeur du groupe scolaire auprès duquel nous avons réalisé notre enquête. Nous nous sommes présentée dans l'établissement³, munie d'une lettre de recommandation de notre directrice qui expliquait les objectifs et les besoins de notre travail. Le directeur de l'école a donné son accord, à l'issue d'un entretien et nous a recommandée auprès d'une institutrice de l'établissement. Les élèves interrogés à la veille des examens de fin d'année préparaient leur Certificat d'Étude Primaire.

La répartition des élèves est issue de la situation et nous n'avions formulé aucune demande particulière. C'est ainsi qu'à Bellecroix, nous avons interrogé six élèves de sexe féminin presque toutes âgées de 11 ans à l'exception de l'élève 9, qui avait à cette époque 10 ans. Pour ce qui est des garçons, ils avaient tous 10 ans. Dans le second groupe, qui est celui des Myriades à Libreville, la parité de sexe a été moindre. Trois garçons seulement, qui avaient entre 10 et 11 ans, pour 9 filles dont l'âge varie entre 9 et 11 ans. Signalons qu'aucun ne présentait une quelconque pathologie du langage ou des problèmes d'audition. Certains avaient des problèmes de vue, corrigés par le port de lunettes.

² Il s'agit de l'école primaire d'application Jean Monnet. Les entretiens se sont déroulés le 14 mai 2012.

³ Le groupe scolaire des Myriades à Owendo, au sud de la province de l'estuaire.

Nous avons choisi de travailler sur un corpus limité à 24 textes (M de 1 à 12 ; L de 13 à 24). Les productions écrites sont précédées d'un entretien oral avec chaque élève. Notre volume d'annexes recueille ces productions.

Le choix du niveau scolaire (le CM2) a été motivé par le souhait que les productions obtenues soient d'une longueur et d'une complexité suffisante pour être analysées. Nous avons craint que des élèves de CE2, comme le sont ceux du corpus de M. Fayol (1987), soient intimidés ou trop faiblement motivés et autonomes pour satisfaire d'emblée la passation d'épreuve narrative à laquelle nous les contraignons « de l'extérieur ». Le temps restreint dont nous disposons nous interdisait de procéder à une étape d'essai liminaire. Les productions obtenues, toutes conservées, semblent nous donner raison.

1.2.2 Niveaux et domaines d'analyse. Unités de segmentation des productions recueillies : de la séquence narrative à la clause (Blanche-Benveniste 1997 ; Groupe de Fribourg 2012)

Ainsi que nous l'avons déjà indiqué dans notre cadrage théorique, nous avons délibérément mis l'accent sur les phénomènes de cohérence (but, genre et plan de texte) et de cohésion (niveau intermédiaire, liens et enchaînement transphrastique). La conséquence principale de cette option, au plan de la méthode suivie, réside dans l'ordre de traitement que nous adoptons : du niveau supérieur au niveau inférieur et non l'inverse. Nous nous conformons, en procédant ainsi, aux recommandations de C. Masseron (2005 : 206-207) qui suggère que l'observation des écrits (narratifs) scolaires commence par un résumé du texte, le mieux à même de livrer « une représentation sémantique globale » de la signification visée par l'auteur du texte produit. Précisons cependant que le résumé aura été précédé par l'exercice de la copie du texte. Copier et résumer un texte d'élève ne sont évidemment pas deux activités du même type, mais toutes les deux renvoient à une saisie « interprétative » de la production qui s'efforce de s'en tenir strictement au point de vue et à l'intention du scripteur sur son texte. Notre volume d'annexes témoigne de ce choix méthodologique : la copie dactylographiée des textes y est consignée (sous l'abréviation Vé2) et figure après l'original (Vé1) ; quant au résumé, on en trouve une trace dans l'appellation thématique des différents textes recueillis qui accompagne la mention des Vé1. C'est ainsi par exemple qu'à la page 27 de nos annexes, le texte M4.Vé1 fait figurer le « titre thématique », *apprendre à faire du vélo*, et la « copie dactylographiée de l'original » codée sous M4.Vé2. En l'occurrence, le titre que nous

proposons diffère de celui choisi par l'élève (*quand j'ai appris à faire du vélo*). Il en est ainsi de tous les écrits recueillis. Le fait d'appréhender le texte par la visée globale et le niveau de structuration supérieure est délibéré : nous voulions de la sorte oublier provisoirement les malformations et les infractions orthographiques pour nous concentrer sur la cohérence ou la signification d'ensemble.

La copie du texte respecte notamment les retours à la ligne du texte de l'élève et facilite l'appréhension de la mise en texte graphique, ponctuée ou non, qui augure d'un découpage séquentiel et syntaxique. Nous y reviendrons quand il nous faudra interroger les relations de belligérance entre « phrase » et « texte » et d'une stratégie scripturale (qui procède ou non *pas à pas*, énoncé après énoncé) ainsi détectée chez le scripteur. Le texte d'élève cité, M4Vé1, p. 27, est de ce point de vue assez clair : très ponctué (5 points et 7 énoncés, pour un texte de 4 lignes), sa mise en texte opère énoncé après énoncé et les connexions interphrastiques sont inexistantes. Nous reviendrons sur le terme d'*énoncé*, préféré ici à celui de *proposition* ou de *phrase*. Nous le choisissons momentanément mais le remplacerons un peu plus bas par celui de *clause* (Halliday 1989 pour l'anglais ; Groupe de Fribourg 2012 pour le français ; pour une synthèse, Neveu 2004).

Nous reviendrons sur les niveaux supérieur (cohérence) et intermédiaire (cohésion) un peu plus loin. Il nous faut auparavant justifier que nous n'ayons jamais directement pris en compte les erreurs en orthographe. La raison tient à l'économie générale de ce travail de recherche, qui porte sur l'objet « texte » et non pas sur les performances linguistiques des élèves au sens plus étroit de leurs connaissances « grammaticales ». L'enseignement de la langue n'est ici envisagé que dans ses relations avec les textes évalués. L'orthographe risquait de déporter notre attention sur divers phénomènes relativement éloignés de ceux qui nous intéressent. Par ailleurs, l'acquisition de l'orthographe et la description du système de l'orthographe du français sont des domaines d'une grande complexité et ils auraient nécessité de notre part une investigation théorique dont nous avons craint qu'elle nous éloigne définitivement de notre étude. Enfin, le protocole de constitution de textes que nous avons choisi n'est pas tout à fait adapté à l'évaluation des performances orthographiques, ou s'il l'est, il ne l'est que de façon très partielle. Illustrons ces questions à l'aide d'un exemple, le texte L23.Vé2 :

Exemple 18 : L23.Vé2

Ce jour la, je n'avait que deu
ans ; j'avais appris lacsidant
trajible de mon grand-père
est décedé le 24 mai à l'hopital

général de Libreville à 14h
30 min 40 s.
Il était comme un père pour moi
cette semaine la a était la semaine
la plus orible de toute les semaine.
Un mois plus tars ma mère
était an corre deseperé,
elle était a toumoment.
triste car elle
voulle partires retrouvé
sont père.

Le texte présente des erreurs graphiques qui vont au-delà de la seule orthographe et signalent plus généralement une faible familiarité avec l'écrit (ratures, alignement gauche de la mise en page, mot-pivot, ponctuation, amalgame lexical, segmentation erronée des mots et fautes d'accord). La fonction de pivot du syntagme *mon grand-père* (dont l'orthographe est juste) tient à la double orientation de l'expression qui « sert deux fois » si l'on peut dire : à gauche, *l'accident tragique de mon grand-père*, et à droite *mon grand-père est décédé*. Ces remarques nous font penser que l'orthographe de L23.Vé1, au sens étroit de la justesse des variations morphosyntaxiques et des correspondances phonographiques, n'est pas efficiente à elle seule, si l'on veut rendre compte d'un seuil de compétence rédactionnelle et scripturale. Le serait davantage la difficulté à poser un repère d'origine temporelle et à s'y conformer (*ce jour-là, le 24 mai à 14h30, cette semaine-là, un mois plus tard, à tout moment*).

L'orthographe toutefois, bien qu'absente de notre propos, nous a conduite à interroger la notion d'erreur à l'écrit et nous avons tiré profit d'une part des typologies dressées dans le domaine de l'orthographe (Catach 1980) et d'autre part des réflexions complémentaires dans le domaine de l'évaluation formative des écrits sur les critères et les indicateurs (Garcia-Debanco 1990). L'évaluation en orthographe en effet est soumise à un raisonnement binaire ou alternatif : la forme est juste ou erronée. C'est peut-être l'une des explications pour laquelle le correcteur est si spontanément enclin à « souligner les fautes » d'une production écrite : ces fautes sont visibles et peu discutables. Inversement, l'écrit, par exemple celui que nous citons (*supra*, exemple 18), se laisse plus difficilement circonscrire par des jugements d'infraction localisés et non discutables. Que devient le texte L23.Vé2 après sa révision des erreurs de surface ?

Exemple 18a : L23.Vé3

Ce jour-là, je n'avais que deux ans, j'avais appris l'accident tragique de mon grand-père. Il est décédé le 24 mai à l'hôpital général de Libreville à 14h 30 mn 40s.

Il était comme un père pour moi. Cette semaine-là a été la semaine la plus horrible de toutes les semaines.

Un mois plus tard, ma mère était encore désespérée. Elle était à tout moment triste car elle voulait partir retrouver son père.

La segmentation en trois paragraphes distincts renforce l'impression d'ordonnement thématique distinct : i) l'événement lui-même (présenté comme une *annonce de nouvelle*) ; ii) la douleur de l'enfant ; iii) la douleur persistante de la mère du narrateur. Et si l'on excepte le changement de temps du verbe être dans le deuxième paragraphe (*était* devenu *a été*), il reste difficile de rendre un verdict précis sur ce que l'on devine être une infraction à la cohésion. Le découpage des trois paragraphes qui est celui du texte d'origine correspond à trois blocs thématiques qui devraient être « reliés » autrement que par les expressions temporelles qui les distinguent.

La fragilité de L23.Vé2 n'est ni (seulement) orthographique ni syntaxique mais relève bien des phénomènes de cohésion, précédemment évoqués quand nous avons mentionné les travaux de M. Charolles. Nous voudrions compléter cet éclairage sur la cohésion en mentionnant le travail de M. Favart & L. Chanquoy (2007) dont l'objet d'étude (« Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation ») devrait inspirer notre propre travail. Les deux auteures retiennent trois familles de marques qu'il convient de privilégier quand on cherche à établir la cohésion d'un texte : ce sont les marques de ponctuation, les connecteurs et les expressions référentielles. On retrouve notamment l'influence d'auteurs comme M. A. K Halliday & R. Hasan (1976), B. Schneuwly (1988), M. Fayol (1997) et M. Charolles (2002). Nous n'entrons pas dans le détail du protocole utilisé par M. Favart & L. Chanquoy (2007) dans la mesure où, à la différence de notre étude, elles recourent à ce qu'elles nomment des « avant-textes lacunaires » qu'il s'agit pour les sujets interrogés de compléter par des connecteurs, des signes de ponctuation ou des expressions référentielles.

M. Favart & L. Chanquoy rappellent, au sujet des marques de référence, que c'est vers 10, 11 ans que les enfants acquièrent la capacité de repérer une source d'ambiguïté et de la

résoudre (2007 : 53-54). Les travaux de M. Charolles (1988 ; 2002) complètent l'approche de la cohésion sous l'angle des expressions référentielles qui dénomment une première fois un « objet » référentiel quelconque puis, si la poursuite du texte le nécessite, le ressaisissent par le biais d'une anaphore (pronominale ou lexicale). Dans l'exemple 18b, la chaîne de référence qui porte sur le grand-père est composée de 3 « maillons » :

Exemple 18b :

(la mort de) mon grand-père il son père

Du point de vue référentiel, le texte d'élève cité (L23Vé2) ne manifeste aucune ambiguïté et le choix des expressions de la chaîne satisfait le point de vue de la narration : *il* désigne l'unité saillante et *son père* la relation de l'unité avec le sujet (la mère). En revanche, comme nous l'avons dit plus haut, une malformation est sensible à travers l'expression *mon grand-père* qui sert de syntagme pivot. De même, le texte de L23 aurait pu se dispenser de la reprise du nom *semaine* (nous soulignons) :

Exemple 18c :

Cette semaine a été la plus horrible de toutes les semaines

L'énoncé aurait pu procéder à une ellipse nominale dans le tour comparatif (Halliday & Hasan 1976 : 147-166). Cette observation nous intéresse d'autant plus, au plan de la méthode, qu'elle aurait pu passer inaperçue si nous n'avions pas sondé la cohésion référentielle du texte ou que nous ayons simplement cherché à détecter les cas d'ambiguïté référentielle. Nous retenons de l'exemple 18c qu'une marque de référence ne se limite pas dans un texte narratif aux sujets animés humains (les personnages), et que le relevé des expressions référentielles doit, comme ici, inclure les cas de redénomination lexicale (Schnedecker 1997). La reprise (ou répétition) d'une unité lexicale, non strictement « fautive », mérite notre attention. Nous ajoutons donc à leur éventuelle ambiguïté, pour décrire les marques de référence (Favart & Chanquoy 2007) dans notre recueil, la description des chaînes de référence et les cas de reprise lexicale, les élargissant sciemment aux objets référentiels inanimés.

Concernant la ponctuation, autre marque de cohésion envisagée par M. Favart & L. Chanquoy (2007 : 54), étudiée précédemment par J.-M. Passerault (1991), et déjà signalée par M. Fayol comme indice de cohésion et de maîtrise scripturale (1987), nous retenons surtout que les signes de ponctuation se répartissent suivant leur fonction macro- (le point, le retour à la ligne) ou micro-structurale (la virgule) et le rôle énonciatif qu'ils peuvent aussi jouer (les guillemets). L'acquisition de la ponctuation semble aller de pair avec le développement

génétique du récit écrit (*supra*). La complexification narrative et l'acquisition de type 3 (Fayol 1987 : 230-231) marquent simultanément l'introduction des connecteurs temporels (*alors, tout à coup...*) et une « baisse de la fréquence de la ponctuation ».

Des travaux en psycholinguistique, comme celui de M. Favart & L. Chanquoy (2007), dans la direction inspirée par ceux de M. Fayol (1984, 1985, 1987, 1997), nous retenons comme principes méthodologiques que la cohésion n'est pas directement et uniquement passible d'un jugement de « faute commise » et qu'elle requiert l'observation concomitante d'un faisceau de marques (« une configuration d'indices linguistiques », Charolles & Combettes 1999 : 82).

Nous sommes confortée dans notre hypothèse de travail : le niveau intermédiaire de la cohésion est central mais, bien des aspects, c'est aussi le plus délicat. C'est à ce niveau que se jouent les opérations de mise en texte, qui relient les énoncés tout en assurant à la fois la permanence thématique et la dynamique du texte. Or, ces opérations relèvent de mécanismes qui ne sont pas identiques (la référence, la connexion, la segmentation) mais dont les marques doivent être interprétées conjointement. Une difficulté supplémentaire réside dans le caractère « peu visible » au premier abord des phénomènes de cohésion.

Pour donner quelque garantie méthodologique à notre travail (empirique rappelons-le), il nous faut envisager maintenant la question « syntaxique » et celle du modèle linguistique le plus adéquat pour les productions orales et écrites de notre recueil. Suivant les analyses critiques de M.-J. Béguelin (2000 : 52-64) et certaines options prises en didactique de la langue et de la grammaire (Pellat 2009 ; Tisset 2010), nous récusons le modèle de la phrase comme unité d'analyse pertinente des productions scolaires. Les arguments énoncés par M.-J. Béguelin s'élèvent principalement contre l'idée que la phrase serait une unité sémantiquement autonome, graphiquement identifiable et syntaxiquement valide.

Étant donné d'une part l'existence dans notre recueil de productions orales et d'autre part que les textes écrits que nous avons rassemblés présentent pour beaucoup d'entre eux une ponctuation relativement dérégulée, il nous a paru pertinent de rompre avec la phrase comme unité de segmentation et, ce faisant, de suivre les orientations retenues par M.-J. Béguelin (2000) qui mènent au modèle syntaxique du Groupe de Fribourg, théorisant une « grammaire de la période » (2012).

Nous terminons notre exposé méthodologique par le rappel succinct des unités de segmentation telles qu'elles sont préconisées par les tenants d'une dichotomie entre micro-

syntaxe (morphosyntaxe) et macrosyntaxe (pragma-syntaxe) (Berrendonner 2002a, 2004 ; Blanche-Benveniste 1990, 1997). Il faut préalablement rappeler dans ses grandes lignes ce qui justifie l'opposition entre micro- et macrosyntaxe. On peut pour cela citer la manière dont F. Neveu (2004) introduit la macro-syntaxe et rappelle la double parenté du domaine :

[La macro-syntaxe est un] domaine situé à la frontière de la syntaxe et de la sémantique discursive dont l'objectif est d'explorer les relations au-delà du cadre de la phrase. (...) L'analyse macrosyntaxique est exploitée dans deux domaines distincts et complémentaires, l'étude grammaticale de la langue parlée, et l'approche cognitive des relations entre les constituants de l'énoncé.

L'étude « syntaxique » du français parlé a connu, après les travaux de Martinet (1970) et de F. François *et alii* (1977) qui les ont précédés, un tournant majeur avec ceux du groupe aixois dirigé par C. Blanche-Benveniste. Les raisons de cette importance tiennent précisément au fait que la syntaxe de l'oral a alors explicitement abandonné la notion de phrase et adopté un cadre notionnel et une méthode d'approche renouvelés. Un tel renouvellement est illustré ci-dessous par C. Blanche-Benveniste (1997 : 159) qui développe, sous l'entrée *macro-syntaxe* de son glossaire, l'exemple suivant, précisant que son point de vue diffère de celui d'A. Berrendonner :

[Le terme de macrosyntaxe est] utilisé dans des sens différents par A. Berrendonner et par l'équipe du GARS]. Ici, [pour l'équipe du Groupe d'Analyse Syntaxique, le GARS] c'est le domaine des relations grammaticales correspondant en partie à ce qu'on a nommé « la syntaxe détachée ». Les relations de macro-syntaxe, qui peuvent s'étendre sur des morceaux plus vastes que la « phrase » traditionnelle, ne peuvent pas être ramenées aux notions de subordination ou coordination. Dans trois francs il réclame, trois francs est syntaxiquement le complément de il réclame et en même temps, sur le plan de la macrosyntaxe c'est un élément « noyau », qui peut former à lui seul un énoncé autonome, avec une mélodie de fin d'énoncé.

L'exemple qu'on vient de lire illustre ce dont nous avons besoin. D'une part la rection du verbe *réclamer* constitue une unité qui relève du réglage micro-syntaxique et offre l'unité *construction verbale* pour faciliter la segmentation d'un énoncé ; et d'autre part, le syntagme *trois francs*, du fait de son autonomie énonciative, accède au rang supérieur d'unité macrosyntaxique. L'approche pronominale de C. Blanche-Benveniste *et alii* (1977) pose par ailleurs les bases d'une analyse micro-syntaxique des valences d'un verbe (C. Blanche-Benveniste 1990 : 40) :

Pour donner une typologie des différentes sortes de réactions verbales, nous utilisons systématiquement les pronoms, qui permettent d'en faire une description économique, et plus commode que celle qui prendrait en charge tout le lexique des éléments régis.

Voyons maintenant en quoi la conception du Groupe de Fribourg, sans être incompatible avec les développements aixois, en diffère cependant et développe la clause comme unité de segmentation.

Citant A. Berrendonner (1990), F. Neveu (2004) définit la clause comme un acte langagier élémentaire qui, là encore, vaut surtout pour le discours oral :

On partira de l'idée, assez généralement établie, que toute interaction met en jeu un ensemble évolutif M. (mémoire discursive, ou savoir partagé), contenant les informations qui, à chaque instant, sont valides pour les deux interlocuteurs et publiques entre eux. En parlant, ceux-ci opèrent tour à tour dans M. des révisions, transformations, incréments, etc., qui visent à porter M. jusqu'à un état stable, satisfaisant pour les deux parties. Le discours n'est donc que la trace de ce processus coopératif de traitement de l'information. Et si l'on entend par fonction communicative le fait d'opérer une transformation quelconque dans M, on peut alors faire l'hypothèse qu'il existe un niveau auquel la chaîne parlée s'articule en unités minimales à fonction communicatives. J'appellerai ces dernières clauses ou énonciations.

La clause constitue la plus petite unité énonciative dont les constituants présentent des réglages de dépendance morphosyntaxique ; c'est dans ce sens qu'A. Berrendonner constitue la clause en une « troisième » articulation du langage (après les unités inférieures que sont les phonèmes et les morphèmes, eux mêmes combinés et interdépendants).

Nous disposons ainsi de trois unités, la *séquence verbale* (orale ou écrite), la *clause* et la *construction verbale*, qui répondent aux objectifs de segmentation que nous cherchions à satisfaire. Nous aurons sans doute besoin d'éléments supplémentaires pour caractériser la fonction des connecteurs quand ils associent ou séparent des clauses, mais les unités dégagées présentent pour l'instant l'intérêt de dégager la description des productions de toute considération normative et centrée sur les formes attendues d'un écrit « corrigé ». Nous reprenons l'exemple 18 pour tester la validité des unités de segmentation. Nous procédons à un découpage en clauses, sur la base de la version rectifiée (L23.Vé3) et nous débarrassons le texte de sa ponctuation :

Exemple 18d : L23.Vé3

1. ce jour-là je n'avais que deux ans

2. j'avais appris l'accident tragique de mon grand-père

3. *il est décédé le 24 mai à l'hôpital général de Libreville à 14h 30 mn 40s*
4. *il était comme un père pour moi*
5. *cette semaine-là a été la semaine la plus horrible de toutes les semaines*
6. *un mois plus tard, ma mère était encore désespérée*
7. *elle était à tout moment triste car elle voulait partir retrouver son père*

Le découpage obtenu clarifie la production écrite de L23, en ce sens qu'il « montre » un moule syntaxique mieux que ne nous y conduisait certaines classifications morphosyntaxiques de la variation (Parisse 2010). La construction attributive, à l'aide du verbe *être*, prédiquant un sujet animé revient à 4 reprises (3, 4, 6 et 7), et une fois (5) pour un sujet inanimé. L'exemple par ailleurs illustre en 7 ce que l'on peut identifier comme une clause binaire où la justification en *car* établit un lien entre les deux clauses finales.

1.2.3 Synthèse portant sur les choix méthodologiques

L'exposé de nos choix méthodologiques tient à la démarche empirique d'observation et de description que nous visons, sur un objet d'étude constitué des productions effectives que nous avons recueillies après des deux populations scolaires de CM2 (Metz, Libreville). Étant donné le contexte scolaire de notre travail et les enjeux d'enseignement et d'apprentissage du récit et de l'écriture qui sont capitaux à cette étape de la scolarité, nous nous sommes efforcée de mettre à jour des critères de segmentation qui soient fondés sur l'interprétation globale du texte et sur la mise en œuvre de la langue. Pour cela, nous avons distingué trois niveaux de structuration qui certes interfèrent (Fayol 1997) mais dont les unités et les organisations ne sont pas du même ordre. Le niveau supérieur de la cohérence narrative engage la mémoire et l'intention du narrateur et implique un traitement global de la narrativité et de la séquentialité. Le niveau intermédiaire nous paraît être le plus délicat : au cœur de la mise en texte, la cohésion interphrastique et les phénomènes de relation ou de rupture entre les énoncés qui se suivent nécessitent d'observer comment sont formées les chaînes de référence et distribués les connecteurs temporels. Le déficit de ponctuation forte dans certains textes constitue un autre indice de la cohésion. Enfin, le niveau inférieur des productions demeure bien entendu sous l'influence du projet narratif de l'auteur du texte, mais son étude requiert qu'en soient décrites les combinaisons d'unités comme autant d'énoncés indépendants. Nous avons présenté les notions de *clause* et de *construction verbale* comme les unités de segmentation qui nous ont

paru utiles, si l'on veut ressaisir tout à la fois la fonction communicative, dégager l'analyse des jugements de « faute » et laisser l'énoncé dans sa dynamique rédactionnelle.

La clause est une unité macrosyntaxique et c'est à ce titre qu'elle nous intéresse ; elle s'inscrit en effet dans « une conception praxéologique » de la langue et du discours (Groupe de Fribourg 2012) qui postule des routines langagières, un état de « mémoire discursive » et un modèle d'actions communicatives, dont l'efficacité sur des productions scolaires nous paraît hautement probable.

1.3 Enjeux de la recherche pour l'enseignement du français au Gabon

Nous travaillons, nous l'avons dit, dans une perspective didactique, et plus particulièrement dans celle de l'enseignement du français tel qu'il est dispensé au Gabon. Nous escomptons des résultats de notre étude qu'ils aient si possible des effets sur les activités d'apprentissage scriptural et leur programmation, dans le cadre fixé. Avant de procéder aux analyses proprement dites et aux propositions d'activités, qui occuperont les deuxième et troisième parties de notre étude, nous voudrions caractériser la situation gabonaise, du point de vue linguistique, scolaire et didactique.

1.3.1 Présentation du Gabon et des langues pratiquées

Rappelons que le Gabon, au centre ouest de l'Afrique, occupe une superficie de 267 667 Km² et que sa population est estimée en 2012 à environ 1 560 000 habitants. La population gabonaise est composée de 60% des jeunes âgés de moins de 25 ans. La concentration de la population dans les centres urbains (Libreville, Port-Gentil, Franceville et Oyem) concerne plus de 84% des habitants. L'espérance de vie est estimée par le PNUD (en 2004) à 54 ans, et on y trouve 0.46 médecin pour 1000 habitants.

Hormis une forte présence d'immigrants venus pour la plupart des pays voisins, la population gabonaise est essentiellement composée de Pygmées et de Bantus. Les Pygmées sont les premiers habitants du Gabon mais aujourd'hui, ils ne constituent plus que 1% de la population. Quant aux Bantus, il faut noter qu'ils parlent environ une cinquantaine de langues issues de la grande famille linguistique Niger-Congo. Rappelons que dans cette famille de langue, 1436 langues ont été recensées. K. Boucher & S. Lafage (2000) ont regroupé ces langues en sous-groupes en fonction *de leurs parentés structurelles*. Dans cette optique de regroupement structurelle des langues bantu gabonaises, D.-F. Idiata (2002 : 11) fait une

distinction entre langue et dialecte. Pour lui, une langue est un *instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté*. Il classe en fonction de cette définition le ikota, le yipunu et le fang comme des langues différentes. Il entend par dialecte *un système de signe et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue indépendant de laquelle il s'est développé*. Il estime par exemple que dans la langue fang, il y a plusieurs dialectes qui sont par exemple le betsi, le meke, etc. Le tableau ci-dessous indique les différents groupes linguistiques recensés au Gabon.

Groupe socioculturel	Dialectes	Groupe socioculturel	Dialectes
Fang	Betsi, Méké, Ntumu, Nzaman, Okak, Ossyeba	Tsogo	Ivéa, Mitsogho, Okandé, Pindji, Pové, Simba
Nzabi-Duma	Adouma, Awandji, Bandjabi, Batsangui	Mbédé-Téké	Bakanigui, Batéké, Mbéti, Ndoumou, Obamba
Punu-Shira	Bapunu, Baravama, Bavungu, Eshira, Lumbu, Massango, Vili	Omyéné	Adjumba/Benga, Enenga/Séké, Galwa, Mpongwè, Nkomi, Orungu
Kota	Bahoumbou, Bakota, Mahongwè, Mindassa, Shaké, Shamay	Kélé	Akélé, Bongom, Mbahouin

Tableau 2 : Classification des langues et dialectes bantous du Gabon (d'après Nfoule Mba 2011: 139).

Nous verrons un peu plus bas quel statut accorder à la langue française dans le contexte plurilingue du Gabon. Auparavant nous voudrions dire quelques mots de l'institution scolaire.

1.3.2 Organisation générale de l'enseignement au Gabon et réformes entreprises de 1960 à nos jours

Nous voudrions évoquer brièvement l'organisation de l'enseignement élémentaire et les réformes entreprises récemment pour tenter d'améliorer le système.

Le système éducatif gabonais s'inspire de celui de la France. Outre les trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur), le cycle d'enseignement primaire présente le cours préparatoire d'une durée d'un an, le cours élémentaire d'une durée de deux ans (CE1, CE2) ainsi que le cours moyen (CM1, CM2).

Ajoutons qu'au Gabon, le ministre de l'éducation nationale prend toutes les décisions sur le recrutement des enseignants, l'élaboration des différents programmes, la pratique des différentes méthodes d'enseignement.

Les réformes entreprises depuis les années de l'indépendance (1960)

Dans les années 60, quelque temps après l'indépendance du Gabon, des réformes sont prises pour améliorer l'accès à l'instruction. La politique éducative du Gabon est basée sur trois principes : l'école est obligatoire et gratuite pour tout enfant vivant sur le territoire gabonais ; l'enseignement se fait de manière démocratique sans préjugé d'appartenance politique ; le niveau des examens doit correspondre aux normes internationales. La loi 16/66 du 9 Août rendait l'école obligatoire pour tout enfant âgé de 6 à 16 ans révolu. Cette loi permettait aux hommes et aux femmes, d'accéder à des formations scolaires, pour devenir des agents dans le développement et la construction du Gabon.

Entre 1966 et 2011, plusieurs réformes ont été conduites pour améliorer les conditions d'apprentissage des jeunes gabonais, et les conditions d'enseignement des professeurs. Citons par exemple « les états généraux de l'éducation et la formation » qui ont eu lieu en 1983, et qui ont promulgué la loi 10/84 du 30 juillet 1984 réformant l'organisation générale du préscolaire au Gabon. D'autres réformes ont également tenté de modifier l'accès à la formation professionnelle (1996), le soutien à l'éducation de base (1997) ou le baccalauréat et l'enseignement secondaire (1998). Ces réformes ont connu des difficultés dans l'application concrète.

L'enseignement primaire a lui aussi connu des réformes. C'est ainsi qu'en 2000, le Ministère de l'éducation nationale gabonais a organisé des journées nationales et provinciales, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation au Gabon. Il était notamment demandé de réfléchir au redoublement qui demeure un problème central. Le Gabon a également connu l'introduction de « l'approche par compétences » qui a entraîné la fusion des deux années de CP. La rénovation pédagogique s'est accompagnée d'un renouvellement du matériel pédagogique (guides pour les maîtres, livrets pour les élèves) et suscité de nouvelles méthodes d'évaluation. Enfin, une réforme récente (2012) a abaissé l'âge de l'obligation scolaire à 3 ans (au lieu de 6, depuis 1960).

1.3.3 Statut de la langue française au Gabon : langue de première acquisition ou langue véhiculaire (d'après Moussirou-Mouyanma, 1984)

Nous avons vu qu'au Gabon plus de cinquante ethnies et parlers se côtoient. Mais cela n'empêche pas le français d'occuper une place centrale.

La langue française comme langue officielle

Le français est la langue officielle du Gabon. Son introduction date de la colonisation. Rappelons que de 1885 à 1960 le Gabon a été une colonie française. Pendant cette période, les Français ont ouvert des écoles sur le territoire gabonais. Il y était alors formellement interdit de parler une autre langue que le français. Si un élève était surpris en train de pratiquer sa langue maternelle il portait ce que l'on appelait à l'époque *le symbole*. Et l'élève qui ramenait le symbole le lendemain matin était sévèrement puni par les autorités de l'école. Cet usage du symbole rappelle ce qui se passait dans certaines régions françaises patoisantes (Alsace, Bretagne). Concernant le Gabon, la décision d'interdire de parler sa langue maternelle en milieu scolaire a été prise lors d'une conférence qui s'est tenue à Brazzaville en février 1944 (Manessy, 1994 : 24) :

Tout enfant entrant dans une école A.O.F, d'A.E.F, du Togo ou du Cameroun, en quelque lieu et à quelque niveau que ce fût, (est) censé n'y entendre et n'y employer aucune autre langue que celle de la métropole.

Lorsque le Gabon acquiert son indépendance en 1960, la langue française demeure langue officielle, ce que la constitution gabonaise énonce ainsi :

La République gabonaise adopte le français comme la langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.

Le français est ainsi à la fois langue officielle et véhiculaire. La constitution n'empêche plus la pratique des langues locales, mais c'est la langue française qui est pratiquée dans la presse, les administrations et les écoles. Quant au fait que la langue française soit la seule langue officielle au Gabon et qu'elle tende à devenir même la langue véhiculaire de ce pays, voici comment A. Moussirou-Mouyama et T. De Samie (1993 : 608) résument la situation :

Le français joue un rôle de langue véhiculaire écrasante, au-delà même de son statut de langue officielle.

De fait, le français ne se limite pas aux institutions du pays, elle devient un moyen de communication entre les personnes d'origines ethniques différentes. K. Boucher & S. Lafage (2000) expliquent les principales raisons qui font que le français n'est plus seulement la

langue officielle des Gabonais mais devient leur langue véhiculaire. Ils énumèrent ainsi différents facteurs :

- *La scolarisation se fait complètement en français, pour la quasi-totalité des jeunes générations ;*
- *L'urbanisation intense qui impose pour l'intercommunication l'usage d'un véhiculaire adapté à la modernité ;*
- *l'absence de langue gabonaise à rôle véhiculaire national ;*
- *La présence d'un certain nombre d'étrangers, certes moins nombreux mais souvent plus scolarisés qu'autrefois et plus ouverts à l'utilisation d'une langue de grande communication comme le français, plutôt qu'à l'apprentissage d'une langue locale à diffusion restreinte ;*
- *Le culte de la modernité et le désir d'ouverture vers les technologies les plus avancées, pour l'instant et surtout accessibles en français. L'appropriation de la langue française par les Gabonais ne peut qu'être très importante.*

Dans une perspective voisine, J. Mba-Nkoghe (1992 : 4) dissocie le système communicatif du français utilisé au Gabon en une communication institutionnalisée et une communication individuelle :

Le français est utilisé comme langue de communication individualisée pour tous les locuteurs francophones résidant au Gabon (français, belges-wallons, canadiens-francophones, suisses-francophones) et la langue de communication inter-ethnique (langue de communication entre les différentes ethnies gabonaises et étrangères). Très souvent, le français est la langue de première acquisition pour certains enfants gabonais (...).

Le propos cité rend bien compte de ce que l'on entend par le français devenu langue véhiculaire au Gabon. Elle tend à devenir la langue maternelle des enfants les plus jeunes. C'est en tout cas ce que semble signifier G. Manessy (1994 : 12) quand il dit que :

Le français n'est pas pour l'habitant d'un Etat francophone de l'Afrique, quel que soit son niveau réel de compétence, une langue étrangère ; il fait partie de son univers politique et social, dont il est même une composante principale.

De même, l'étude menée par Bagouendi-Bagère Bonnot (2007 : 65) estime le pourcentage des enfants ayant le français comme première langue d'acquisition à 41%, ce qui correspondrait à 300 000 habitants. Ce qui tendrait à signifier que le statut de la langue française au Gabon est en train de s'élargir.

Le français devenu peu à peu une langue maternelle est pour D.-F. Idiata (2009 : 99) une réalité tangible au moins pour les populations urbaines, ce qui ne manque de préoccuper l'auteur :

Les données analysées montrent que la dynamique linguistique des enfants mono-ethniques est essentiellement centrée autour de la langue française, qui est la langue quasi-unique dans la communication quotidienne des enfants et, quasiment, la seule langue pratiquée par plusieurs d'entre eux. En effet, dans tous les contextes et pour tous les groupes ethniques étudiés, les scores d'usages de la langue française dépassent les 60%. A l'inverse, les scores d'utilisation des langues vernaculaires sont, dans l'ensemble, très bas. Le seul groupe pour lequel la langue de la communauté occupe une place relativement importante dans la plupart des contextes conversationnels investigués, c'est le fang, même si, là encore le poids du français comme langue de communication est plus important.

En d'autres termes, les langues vernaculaires gabonaises sont menacées de disparition pour laisser complètement la place au français. L'exception remarquée (Idiata 2009) des foyers fang peut s'expliquer par le fait que la province du Woleu-Ntem, qui fait partie des provinces les plus peuplées du Gabon, est la seule, à ne connaître qu'une seule langue dans toute la province. Ce qui n'est pas le cas des huit autres provinces.

1.3.4 Le français au Gabon : langue de l'enseignement et discipline scolaire majeure

Si l'on excepte l'introduction récente de l'anglais à l'école primaire, le français occupe une place centrale : c'est la langue de l'enseignement, ainsi que le rappelle la directive de l'Institut Pédagogique National (1990 : 2) :

Au Gabon, l'enseignement du français s'adresse à des enfants pour qui la langue est à la fois un instrument de culture, un moyen de communication nationale, interafricain et international.

Ce propos, figurant en préambule des instructions, souligne le rôle central que l'institution souhaite conserver à la langue française, outil d'ouverture et de culture intellectuelle.

Les programmes ont augmenté à l'école primaire les activités de lecture et d'écriture, ce dont témoigne le rappel des cinq objectifs que l'on énumère ici (nous soulignons) :

1. Donner à tous les enfants et adolescents la *maîtrise de l'expression orale et écrite dans la langue utilisée de nos jours*, et leur permettre ainsi de communiquer. Il s'agit pour ces enfants et adolescents de pouvoir écouter, parler, lire et écrire en français avec rigueur et profit.
2. Entraîner les élèves, notamment par le contact des textes, au maniement méthodique des idées ainsi qu'à la réflexion critique personnelle, et développer par le même moyen, la mémoire, l'imagination et la sensibilité.

3. Développer la connaissance et le goût de la créativité littéraire, entendue aussi bien comme phénomène de civilisation que comme mode d'expression.
4. Aider chacun à se situer dans le monde actuel par la transmission et l'élaboration d'une culture ouverte et vivante.
5. *L'enseignant du français à l'école primaire devra se considérer comme un professeur de langue, tout en privilégiant sa formation. Il ne doit pas oublier que le français n'est pas la langue maternelle de ses élèves.*

Nous retenons surtout les objectifs 1 (la langue de communication) et 5 (le professeur de langue) qui, n'échappant pas à une contradiction partielle sur le statut du français – à la fois langue usuelle de la communication *et* langue non maternelle, passible d'un enseignement adapté – souligne la difficulté intrinsèque de l'enseignement du français et la complexité linguistique de la situation gabonaise.

Le tableau ci-dessous présente la répartition hebdomadaire des enseignements, du cours préparatoire au cours moyen. On y observe que le CP compte plus de français que de calcul et cette tendance s'inverse ensuite (CE, CM).

Disciplines	Cours préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen
Éducation physique	1h 15mn	2h 20mn	2h 30mn
Lecture	6h 55mn	4h10mn	3h 00mn
Langue française	7h 30mn	4h 35mn	3h 00mn
Calcul	4h35mn	5h00mn	7h30mn
Formation artistique, écriture, dessin, peinture, récitation, chant danse	3h20mn	2h45mn	2h30mn
Histoire, géographie, sciences, hygiène, agriculture	0h	4h30mn	4h30mn
Travaux manuels, activités dirigées, travaux pratiques et économie familiale	2h 30mn	2h 45mn	3h 00mn
Récréation en plein air	2h 30mn	2h 30mn	2h 30mn
Total	30h	30h	30h

Tableau 3 : disciplines d'enseignement et répartition horaire dans les écoles primaires du Gabon

La discipline langue française comporte le vocabulaire, l'élocution, la grammaire, l'orthographe et la rédaction. Ces sous-disciplines d'enseignement sont ainsi conçues :

- L'enseignement du vocabulaire consiste à apprendre aux élèves comment étudier le sens des mots, dans le contexte dans lequel ils sont produits. Au cours préparatoire, la

transmission du savoir se fait essentiellement à l'oral. Les élèves ne sont pas encore outillés pour recopier les leçons. Ils font tout de même des exercices oraux d'application. Au cours élémentaire, la transmission du savoir se fait à l'oral et à l'écrit. Les élèves recopient les leçons, et font des exercices d'applications à l'écrit et à l'oral. Il en est de même pour le cours moyen où la tâche de l'écriture occupe une bonne place.

- La pratique de l'élocution permet aux élèves d'avoir des interactions avec leur enseignant et leurs camarades de classe. C'est une matière qui se fait essentiellement à l'oral. Elle permet aux élèves de produire ou de reproduire des récits oraux, en faisant des résumés des textes, des événements vus en classe ou hors de la classe.
- L'enseignement de la grammaire consiste à apprendre aux élèves les différents types de mots, l'analyse des mots, les règles générales de la conjugaison, la phrase, l'analyse logique et l'analyse des textes. Cet enseignement se fait uniquement à l'oral pour les classes du cours préparatoire, et à l'écrit et à l'oral au cours élémentaire et moyen. L'enseignant dans sa classe de grammaire fait d'abord des exercices d'application oraux avant de faire des exercices d'application écrits.
- L'orthographe est la seule matière qui introduise l'écrit dès le cours préparatoire. En effet, elle consiste à apprendre aux élèves à orthographier les différents mots de la langue française, à ponctuer un texte, par le biais de la dictée. Dès le cours préparatoire, les élèves sont déjà confrontés à la tâche de dictée.
- La rédaction commence en CE1. Au troisième trimestre, les élèves sont amenés à rédiger de petits comptes rendus, qui peuvent être des descriptions, des narrations, des textes libres ou des correspondances.

On aura noté que l'oral est très présent les premières années de la scolarité primaire. Cette prédominance s'infléchit ensuite et l'écrit redevient fondamental. On retrouve, après le CP, la tendance que l'on connaît dans le système d'enseignement français. Au Gabon cependant, la survivance du Certificat d'étude primaire explique aussi que l'enseignement, peu à peu, minimise l'oral et cherche à renforcer l'écrit (les connaissances grammaticales et les savoir faire orthographiques et rédactionnels). La difficulté de l'écrit (concentration, complexité) pour les élèves donne sans doute un argument de plus pour accorder un temps non négligeable aux pratiques d'écriture (exercices de grammaire et de conjugaison, dictée, copie, rédaction).

1.3.5 État des recherches en didactique du français au Gabon

Les études sur la didactique du français au Gabon sont aujourd'hui encore assez rares. Lors de nos recherches nous n'avons pu malheureusement recenser que trois travaux, ceux de J.-A. Pambou (2003), Y. Mbondzi (2007) et V. Ompoussa (2008).

La thèse de J.-A. Pambou (2003) qui cherchait à définir des objectifs d'enseignement, s'est attachée spécifiquement à décrire l'utilisation des prépositions chez des apprenants gabonais, scolarisés de la classe de CM2 à la classe de Terminale. L'auteur fait l'hypothèse que *les constructions prépositionnelles qui n'entrent pas dans le cadre de la norme, relèvent d'une variété de français* qu'il a appelée le *lecte des apprenants*. Ces constructions prépositionnelles non-normatives correspondent à un sociolecte particulier. Le *lecte des apprenants* se caractérise par l'usage populaire du français dans ce pays. Pour son étude, J.-A. Pambou a élaboré un corpus composé des productions orales et écrites. Les apprenants issus de quatre provinces en plus que celle de l'Estuaire devaient répondre à un questionnaire dont le but déclaré est de (2003 : 29) :

Réfléchir aux possibilités de la mise en place d'une grammaire des constructions prépositionnelles au Gabon à partir des réalités du terrain.

Pour cela, J.-A. Pambou suggère d'analyser les erreurs en français faites par les apprenants, en tenant compte de ce qui est pour lui l'indicateur principal, à savoir le milieu dans lequel le français s'apprend et s'enseigne. C'est sur ce paramètre du milieu que l'auteur souhaite construire une grammaire qui privilégie moins la norme que l'aspect dynamique de la langue. Une telle position va à l'encontre des représentations dominantes en matière d'enseignement mais elle mérite certainement d'être entendue. Les résultats ont révélé trois faits qui nous paraissent importants pour notre étude. Tout d'abord, l'auteur remarque que les apprenants utilisent plusieurs formes de constructions prépositionnelles particulières. Ensuite, les résultats varient en fonction de deux critères, la province et le niveau scolaire de la personne interrogée. Cela signifie que plus l'apprenant est scolarisé, moins il y a des constructions prépositionnelles difficiles à classer. Enfin, au niveau des hypothèses, seule celle du départ a été confirmée.

Au Gabon, il existe vraiment un *lecte*, car les apprenants font usage d'une multitude de constructions prépositionnelles semblables et cet usage s'observe à tous les niveaux d'étude. Le *lecte* s'analyse du point de vue extralinguistique, par exemple l'usage de l'article indéfini à

la place de l'article défini. D'un point de vue intralinguistique, on relève des mécanismes d'interférence. Ce qui entraîne des erreurs référentielles et des difficultés à identifier l'objet dont on parle dans un texte. J.-A. Pambou (2003), observant que les usages ne sont pas identiques d'une région du Gabon à l'autre, en conclut à l'existence d'une conception qu'il nomme « plurinormaliste » de la langue.

La thèse de Y. Mbondzi (2007) porte sur la *Maîtrise du français écrit par des élèves en cours moyen au Gabon* et a pour ambition de dresser l'état des lieux du français écrit tel qu'on peut l'observer à travers des productions scolaires. Le point de vue de la thèse est sociolinguistique : les données écrites ont été recueillies dans cinq capitales provinciales qui sont Libreville, Franceville, Mouila, Port-Gentil et Oyem. Une consigne d'écriture a donné lieu à des rédactions : *Racontez-moi comment vous avez passé vos vacances de Noël et de fin d'année*. Et un (long) questionnaire d'enquête (23 items, à caractère socioprofessionnel surtout, Mbondzi 2007 : 498-500) a été soumis aux enseignants. Au total, l'auteur a sélectionné 150 productions scolaires et les réponses de 5 enseignants. Le traitement des résultats obéit à des objectifs sociolinguistiques. Il s'agit de comparer géographiquement les écrits recueillis et de comptabiliser dans divers tableaux de pourcentages les aspects retenus pour rendre compte de l'état du français scolaire au Gabon. Dirigée par C. Feuillard, la thèse s'appuie sur l'école fonctionnaliste (Martinet), et, plus précisément, sur un article de cette chercheuse qui porte sur la typologie des erreurs (1996) pour établir les critères qu'il convient d'analyser. Ont été retenus les descripteurs suivants : i) les différentes progressions thématiques, ii) l'opposition récit-discours (Benveniste et Weinrich) pour rendre compte de la distribution des temps verbaux, iii) la « structuration syntaxique » envisagée du point de vue de la longueur et de la complexité des phrases, et iv) l'analyse des erreurs, selon que l'erreur affecte le lexique ou la grammaire du français et la forme des unités simples, ou que l'erreur engage plus largement la « stratégie communicative » (en l'occurrence « le codage de l'expérience » par le scripteur).

Les principaux résultats relèvent la domination de ce que l'auteure repère comme une progression à thème constant (*nous... nous...*), la préférence pour le passé composé et des connecteurs temporels qui privilégient un sens de successivité (*après, puis, ensuite*), des organisateurs spatiaux placés en fin d'énoncé (*chez mon oncle, au marché, etc.*) qui perdent ainsi leur rôle d'organisateur textuel, ce que l'auteure nomme des « connecteurs de phrase » (Mbondzi 2007 : 227), et enfin des structures de phrase dominées – toutes provinces confondues – par un schéma de « phrase simple » (de complexité et de longueur moindres).

Quant à l'analyse d'erreurs, elle est principalement consacrée à l'orthographe et son recensement se fait sur la base des catégories grammaticales (Mbondzi 2007 : 263-287). Ajoutons que la thèse de Y. Mbondzi fait figurer les textes des élèves sous deux formes, tels qu'ils ont été transcrits et segmentés en « phrases » (415-470) et certains (une vingtaine) sont restitués dans leur forme originale (473-488).

Le bilan de cette recherche, sur la base notamment de la faiblesse en orthographe des productions recueillies, s'oriente sur « les lacunes de l'enseignement du français » (Mbondzi 2007 : 301) et sur l'intérêt de procéder à des typologies d'erreurs ; ce qui permettrait par exemple de repérer les interférences entre le français parlé au Gabon et l'écrit.

La thèse de V. Ompoussa (2008), contemporaine et complémentaire des précédentes, cherche à spécifier *Les particularités lexicales dans le français scolaire au Gabon : cas de la ville de Port-Gentil*. L'étude oppose l'enseignement et l'apprentissage du lexique français à l'usage des particularités chez les élèves qui sont partagés entre la norme scolaire et la norme endogène du français à Port-Gentil. Les productions analysées sont orales. Le fait que le statut de la langue française a évolué, passant de langue officielle à langue maternelle, a selon l'auteure, des conséquences sur l'usage domestique et quotidien. Ce phénomène détermine la création de particularités lexicales et, pour les élèves l'usage simultané d'un lexique scolaire et d'un vocabulaire « familier ». C'est ainsi que le verbe *kanguer*, dont la base est punu, se voit ajouter la marque de l'infinitif français /e/ illustre l'usage véhiculaire du français. Or, pour l'instant, de telles créations néologiques échappent à l'enseignement du français, ce qui n'est pas sans soulever de problème. C'est la raison qui incite V. Ompoussa à souhaiter, tout comme J.-A. Pambou (2003) que les réalités linguistiques gabonaises soient intégrées au contenu de l'enseignement. Nous pensons comme eux que l'existence d'un *français gabonais* est peu discutable et qu'il convient de statuer sur la place à lui accorder dans l'enseignement du français au Gabon.

1.4 Synthèse de la première partie

Le cadrage général de notre travail est à présent complet. Le récit oral (Labov), le genre narratif (Adam), la psychogenèse de la production écrite (Fayol) et les réglages de la cohésion (Charolles) ont constitué les notions principales de notre réflexion. Nous avons également exposé les tenants d'une méthode d'analyse des textes par leur segmentation en clauses et le repérage des constructions verbales. Enfin, nous avons rappelé dans ses grandes lignes la

situation du français et de son enseignement au Gabon. Nous avons déjà introduit plusieurs de nos productions, quand cela nous a semblé éclairant de le faire pour illustrer pratiquement une notion.

La deuxième partie poursuit plus systématiquement l'étude des productions, revenant notamment sur le versant oral et les entretiens recueillis au cours desquels chaque élève expose ce qu'il a l'intention ensuite de raconter par écrit. Rappelons que l'objectif central de notre travail est de parvenir à une conception didactique de l'écriture narrative (familles d'activités, progression, consignes et choix de textes) qui soit du mieux possible en phase avec notre analyse des productions et les besoins langagiers qu'elle aura permis d'identifier.

2. Analyse des productions verbales, orales et écrites

Nous reprenons pour commencer les productions orales, prolongeant ainsi les observations qui ont déjà été faites dans la première partie sur la composition (Labov), l'ordre des propositions narratives (Bres) et le genre d'histoire (Adam).

Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les productions écrites, du point de vue de leur cohésion (Charolles) et des phénomènes syntaxiques qu'elles permettent de repérer (Blanche-Benveniste ; Berrendonner).

2.1 Analyse des productions orales

2.1.1 Comparaison générale des échanges oraux dans les deux groupes de Metz et Libreville

Nous voudrions pour commencer faire une présentation générale des entretiens et des récits recueillis. Le premier critère de comparaison qui vient à l'esprit est celui de la longueur respective des échanges. En effet, certains frappent par leur brièveté et par l'embarras de l'enquêtrice à relancer la parole de l'élève (par exemple L15, 65-66, 17 tours de parole ; ou L23, 95-96, 37 tours de parole). Sans doute la coprésence de deux enquêtrices lors des enregistrements à Metz a-t-il un tout petit peu facilité les relances et augmenté la durée de l'entretien. Mais ce n'est pas certain. En l'occurrence, il faut rappeler que ni l'une ni l'autre n'ont l'habitude d'interroger oralement des enfants devant un magnétophone. Si le travail était à refaire, nous conseillerions vivement de solliciter l'aide experte d'un professeur des écoles, plus habitué à s'adresser à des enfants et à entendre ce qu'ils racontent. Le deuxième critère, après celui de la longueur, concerne le décalage ou l'adéquation de contenu narratif entre le récit oral et sa version écrite ultérieure. Le troisième critère est celui du récit oral proprement dit dans l'économie générale de l'échange.

Nous faisons figurer dans les deux tableaux qui suivent le relevé comparatif des entretiens à Metz (tableau 4) puis à Libreville (tableau 5). La pagination indiquée dans la première colonne de chaque tableau renvoie au volume d'annexes. Nous mentionnons pour rappel le thème du récit. Dans la colonne « récit oral », nous soulignons en gras le numéro du tour de

parole principal, celui qui présente le noyau du récit ; mais nous n’y avons par relevé les tours dans lesquels l’élève répond brièvement par oui ou par non à une question de la formatrice.

METZ	Tours de parole	Récit oral	Similitude ou différence de contenu avec la version narrative écrite
M1.VO (11-14) <i>La blessure de l'oncle pêcheur</i>	93	Tours 6, 31, 47, 51, 69, 79	Version identique
M2.VO (16-18) <i>L'insulte en français</i>	59	Tour 4 Tour 19	Deux récits distincts sont faits. Celui du tour 19 sera retenu pour la version écrite.
M3.VO (21-23) <i>Le poisson</i>	46	Tours 6, 20, 26, 34	Version identique
M4.VO (25-26) <i>Apprendre à faire du vélo</i>	54	Tours 6, 8, 11, 26, 31, 39	Version identique
M5.VO (28-30) <i>Voir sa grand-mère arménienne</i>	70	Tours 6, 8, 10, 12, 20, 30, 64	Version identique
M6.VO (33-25) <i>Les deux lapins</i>	77	Tours 6, 20, 22, 30, 32, 36, 38, 48, 62	Version identique
M7.VO (37-38) <i>La fleur mouillée</i>	32	Tours 6, 8, 10, 24, 26	Version identique
M8.VO (40-41) <i>L'accident de vélo</i>	41	Tours 2, 6, 16, 20, 28	Version identique
M9.VO (44-46) <i>Le skate</i>	62	Tours 4, 8, 24, 36, 46	Version identique
M10.VO (48-49) <i>Faire pipi dans sa culotte</i>	48	Tours 2, 6, 8, 20	Version identique
M11.VO (51-52) <i>La tête contre le radiateur</i>	41	Tours 2, 4, 10, 16	Version identique
M12.VO (54-56) <i>La compétition d'athlétisme</i>	69	Tours 4, 6, 8, 14, 20, 24, 48, 56	Version identique

Tableau 4 : aperçu comparatif des échanges oraux (groupe de Metz)

Quelques caractéristiques méritent d’être relevées, avant que nous ne présentions le même tableau pour les échanges de Libreville. À l’exception notable de M2, tous les élèves du groupe de Metz reprennent le même récit à l’écrit. Tous, sauf M2, produisent assez tôt (tours 2, 4 ou 6) un résumé du souvenir présenté, que les interventions des enquêtrices parviendront plus ou moins à faire préciser du point de vue surtout des coordonnées spatio-temporelles. Dans la majorité des cas, le souvenir rapporté occupe un tour de parole principal. On note une exception pour M12 : le gras signale que des informations complémentaires non secondaires sont livrées tout au long de l’échange. Cette dispersion des notations rappelle ce que nous avons repéré au sujet du texte écrit de M12, quand il s’est agi d’en identifier le genre (notre tableau n°1) : nous avons momentanément identifié le texte de M12 à un « script d’action ».

LIBREVILLE	Tours de parole	Récit oral	Similitude ou différence de contenu avec la version narrative écrite
L13.VO (59-60) <i>Les soins à l'hôpital ou au village</i>	39	Tours 8, 10, 12, 18, 20, 26, 30	Variante entre les deux versions (nature de la blessure et des soins).
L14.VO (62-63) <i>La mort de la grande sœur</i>	37	Tour 8, 12, 14, 16	Le récit oral en dit plus que la version écrite sur l'annonce de la mort, la douleur des proches et les circonstances qui entourent l'enterrement.
L15.VO (65-66) <i>La mort accidentelle du grand-père</i>	17	Tours 8, 10, 12	L'ordre des propositions narratives dans les deux versions n'est pas identique.
L16.VO (68-69) <i>L'accident et la blessure du père</i>	30	Tours 7, 9, 11, 13, 15, 17, 23, 25	Des différences notables d'une version à l'autre entourent les circonstances de l'accident : le motif du déplacement, les personnages présents ou cités et la voiture impliquée dans l'accident.
L17.VO (71-72) <i>La mort du grand-père à l'hôpital</i>	48	Tour 18, 20, 22, 34	Version identique
L18.VO (75-76) <i>L'incendie nocturne de la maison</i>	39	Tours 12, 18, 20, 30	La version orale donne des informations sur les circonstances et le résultat, qui sont absentes de la version écrite.
L19.VO (79-80) <i>La mort accidentelle d'un ami (noyade)</i>	49	Tours 10, 20, 22, 30, 38, 40	La version orale donne des indications sur la diffusion de l'information et les liens de relation.
L20.VO (83-84) <i>L'accident du père</i>	32	Tours 4, 10, 18, 22, 26	Différence majeure : à l'oral <i>le grand-père</i> meurt d'un cancer ; à l'écrit, <i>le père</i> a un accident et se fait renverser par une voiture et se fracture le pied.
L21.VO (87-88) <i>La mort accidentelle du grand-père (chute d'un arbre)</i>	34	Tours 10, 12, 14, 16, 30, 32	Variante mineure du point de vue du contenu (la même histoire est racontée), mais les informations sur le lieu sont plus explicites à l'oral.
L22.VO (91-92) <i>Le petit frère mort lors d'un braquage</i>	53	Tours 6, 10, 14, 16, 18, 24, 26, 32, 36, 40	Brièveté des tours de parole qui reprennent successivement les informations du noyau (en particulier l'espace-temps : la nuit au Cameroun). Variante sensible dans la version écrite qui développe les retrouvailles prévues des frères.
L23.VO (95-96) <i>La mort tragique du grand-père</i>	37	Tours 6, 10, 12, 14, 18, 34-36	Variante importante sur le témoignage et l'âge de la narratrice. <i>Dit qu'elle n'était pas née au moment des faits dans la version orale</i> . Modification à l'écrit : elle dit avoir deux ans.
L24.VO (98-99) <i>Mort de la grand-mère atteinte du palu</i>	49	Tours 10, 12, 28, 30, 32, 36, 38, 44	Version écrite plus elliptique

Tableau 5 : aperçu comparatif des échanges oraux (groupe de Libreville)

Paradoxalement, nous observons que les échanges de Libreville sont majoritairement plus courts que ceux de Metz, alors que, pourtant, les variables d'une version orale à une version écrite sont plus intéressantes à analyser. Une exception notable toutefois : l'élève L17 produit

sensiblement la même version à l'oral (L17.VO, tour 20, p. 71) et à l'écrit (L17.Vé1, p. 73). Une autre différence avec les échanges messins, les entretiens de Libreville dans leur majorité développent le récit plus tard :

- Le tour de parole rapportant le noyau narratif à Metz : 6, 19, 6, 6, 6, 6, 6, 2, 4, 2, 2, 4-6-8.
- Le tour de parole rapportant le noyau narratif à Libreville : 8, 8, 8, 7, 20, 20, 22, 10, 14, 14, 12.

Les élèves messins, contrairement à leurs homologues librevillois, n'entrent pas en matière avec un « résumé » de leur souvenir (en gras dans le tableau n°5). Mais surtout, le tableau n°4 (groupe de Metz) et le tableau n°5 (groupe de Libreville) font apparaître une différence qui à nos yeux est très importante : les versions orale et écrite sont signalées comme identiques pour Metz et au contraire montrant des variations pour Libreville. Nous voudrions rapprocher cette observation de ce que nous constatons sur les thèmes et les genres répertoriés dans les productions écrites, dans notre première partie (*supra*, tableau n°1, p. 36). On se rappelle que nous avons identifié les récits gabonais comme des « histoires tragiques » et les récits messins comme des « anecdotes ».

Nous faisons l'hypothèse que cette différence peut tenir à des facteurs culturels. Les élèves messins auraient intégré la nature scolaire de la tâche qui leur est demandée et auraient opté de ce fait pour une forme de détachement, ce qui se traduit par des récits de faits sans conséquence et plutôt destinés à faire sourire, et par la difficulté pour les formatrices d'obtenir plus que ce qu'ils ont exposé en un tour de parole qui recèle le noyau et que les locuteurs jugent peut-être « suffisant ». Deux récits échappent à cette règle d'un investissement émotionnel minimum : la mort des lapins (M2) et la visioconférence avec la grand-mère (M5). Mais ce n'est rien à côté de la charge émotionnelle qui investit les récits des élèves gabonais. Nous établissons ci-dessous dans un tableau les thèmes abordés par les élèves de Libreville, permettant d'entrer dans le détail du genre de l'histoire tragique.

On mentionne dans la deuxième colonne du tableau le lien de parenté entre le narrateur et la personne qui occupe le rôle central du récit, victime de l'accident ou de la maladie. De fait, le narrateur n'est jamais, contrairement à ce que l'on observe dans les récits recueillis à Metz, le « personnage principal » de l'histoire qu'il raconte :

	Histoires tragiques des élèves de Libreville			Mention d'un récit rapporté
	Contenu narratif	Distance et localisation géographique	Tristesse, larmes ou peur	
L13.VO	Accident non mortel (mère)	Hôpital ou village pour les soins	∅	+ Implicite : la mère est toute petite au moment des faits
L14.VO	Maladie mortelle (sœur)	Voyage dans un autre pays	+ (mère)	+ (Nouvelle apprise par téléphone)
L15.VO	Accident mortel (grand-père)	Retour à Franceville du narrateur qui était à Port-Gentil, et qui coïncide avec le jour de la mort de son grand-père.	+ (peur des esprits ?)	+ (Nouvelle apprise par le narrateur à son retour)
L16.VO	Accident non mortel (père)	Le narrateur est chez lui mais l'accident a lieu au Cameroun.	+ (peur mentionnée seulement dans la version écrite)	∅
L17.VO	Maladie mortelle (grand-père)	Mention faite de l'hôpital, où meurt le grand-père.	+	+ Nouvelle diffusée par la mère (seulement dans la version écrite)
L18.VO	Incendie nocturne	+ Awoungou, à côté de l'école (réponse sollicitée par l'enquêtrice, une fois le récit fait)	+ (réponse sollicitée par l'enquêtrice) Mention de la peur dans la version écrite.	∅
L19.VO	Mort accidentelle (ami)	De Libreville à Owendo : passage sur le pont Nomba	+ (réponse sollicitée par l'enquêtrice)	+
L20.VO	Maladie mortelle (grand-père)	Le narrateur est au Gabon avec sa famille tandis que le grand-père vit à Dengo au Cameroun.	+ (larmes de la mère)	+ Coup de téléphone de la grand-mère
L21.VO	Mort accidentelle (grand-père)	L'accident (arbre) se passe au village que la mère de la narratrice rejoint quand elle apprend la nouvelle.	+	+
L22.VO	Mort accidentelle lors d'un braquage (petit frère)	L'épisode se passe au Cameroun : toute la famille est sur place (ce qui n'est pas le cas dans la version écrite).	+ (réponse sollicitée par l'enquêtrice)	∅ (Différence avec la version écrite)
L23.VO	Maladie mortelle (grand-père)	Mention de l'hôpital	+ Douleur de la mère	+ Diffusion de la nouvelle
L24.VO	Maladie mortelle (grand-mère)	Cuisine, salon. Mention de l'hôpital.	+ (mère)	+ (Personnel de l'hôpital)

Tableau 6 : histoires tragiques du groupe de Libreville

Le seul cas où la narratrice est témoin direct de l'épisode raconté est celui de l'incendie nocturne de la maison (L18). Dans tous les autres cas, la nouvelle de l'accident ou de la mort d'un proche est relayée par un membre de la famille, présent et adulte au moment des faits. Il arrive que l'annonce demeure implicite, par exemple dans le récit de L13, L16 et L22, où la

mention explicite d'une distance géographique (le Cameroun) facilite l'inférence ; encore mieux, dans L13, la narratrice n'est pas née au moment des faits.

La charge émotionnelle des histoires gabonaises est importante et s'accompagne d'une insistance mise sur la communauté familiale au sein de laquelle la nouvelle est diffusée, contre une minoration du rôle qu'aurait pu jouer le narrateur. Le diagnostic médical est signalé à plusieurs reprises et constitue alors « l'annonce de nouvelle » (L13, L17, L24). Le souvenir mémorable dans 7 cas sur 10 se solde par la mort d'un proche, parfois jeune (L14, L19, L22). Les conditions sont souvent dramatiques : noyade (L19), chute de l'arbre (L21) et braquage nocturne (L22).

On voit ainsi se confirmer des différences sensibles entre les productions narratives de Libreville et de Metz. La différence majeure tient au rôle tenu (ou non) par le narrateur. Le narrateur-personnage central (Metz) restitue le souvenir personnel d'un épisode qui demeure anecdotique et faiblement impliquant. Le narrateur non agissant (Libreville) recourt à la mémoire familiale pour y puiser un épisode dramatique et resté *mémorable*. La *racontabilité* présente, semble-t-il, des critères qui s'inversent : le souvenir banal et sans risque est choisi par les élèves de Metz tandis que ceux de Libreville ont privilégié des épisodes douloureux. On peut faire l'hypothèse que les circonstances scolaires du recueil des productions n'influencent pas de la même façon les deux publics. Les élèves de Metz ont peut-être intégré que l'école est un espace communicationnel impersonnel, public, où l'expression de soi est comme neutralisée, ou tout au moins qu'il vaut mieux raconter « quelque chose qui n'est pas grave », une anecdote sans conséquence qui prête à sourire. Au contraire, les élèves de Libreville établissent-ils une frontière moins nette entre le milieu scolaire et le cercle familial où la connaissance de certains épisodes tragiques fait l'objet d'une diffusion orale maintes fois reprise.

Dans la sous-partie suivante, nous essayons de vérifier cette hypothèse en comparant quelques versions orale et écrite d'élèves de chaque groupe.

2.1.2 Comparaison des deux versions, orale et écrite, chez un même élève

Nous avons choisi de comparer deux à deux les versions orale et écrites de certains élèves. Nous sommes partie de cas qui nous ont paru typiques ou d'une similitude ou au contraire d'un écart important entre les deux versions. Pour commencer voici dans le groupe messin, la

Le tour 15 et tout le début du tour 19 enchaînent sur une sollicitation de l'enquêtrice. Les clauses numérotées de 1 à 8. L'échange d'insultes entre deux enfants, sans dommage pour la narratrice et son amie, se résout grâce à une porte restée ouverte dans la version écrite. Ce dernier point est moins net à l'oral (cf. la clause 7 : *courant dans la porte*). L'ordre des propositions narratives est d'après notre tableau, identique. L'échange d'insultes rappelle les analyses de Labov (1993) et nous retrouvons les composantes du récit élémentaire :

- L'orientation : 1 (la narratrice sort dehors avec une amie)
- Le développement, la complication et la réaction : 2, 3, 4 et 5 (rencontre d'un garçon et échange d'insultes)
- La résolution ou le résultat : 6 (la porte ouverte qui permet d'échapper à la poursuite sans dommage)
- L'évaluation : 7
- La chute : 8 (version orale seulement).

Les différences entre les deux versions, on le voit, sont mineures. Elles affectent le contenu propositionnel mais pas la structuration supérieure de la séquence où l'ordre et la fonction des propositions narratives ne changent pas. Les variations observées explicitent dans la version écrite d'une part le déclenchement et le déroulement des « insultes » (proposition narrative 2) et d'autre part l'explication pour laquelle la porte est salvatrice (6a : *il nous avait coursées*). On note par ailleurs que la clause 4, présente dans les deux versions, n'est pas narrative : elle entre dans la catégorie des propositions libres et explicitives. 4 est nécessaire pour la compréhension de 5 (Vé).

Pour un bilan provisoire de cette première comparaison, nous dirons que la ressemblance des deux versions nous frappe. La segmentation en clauses et l'effacement des « scories » propres à chaque support (les hésitations orales et les erreurs en orthographe et en ponctuation à l'écrit) font apparaître deux versions très proches. Il faudra reprendre la comparaison lors de l'examen des facteurs de cohésion, et en particulier les connecteurs (*donc* dans les deux versions, *après*, qui n'est pas toujours temporel dans la version orale), le temps des verbes, les pronoms toniques (*moi, lui*) et l'usage du clivage (*il y a un garçon qui...*). Un seul segment nous a paru significatif de l'écrit : en 1, *quelques jours après notre arrivée*. Mais on note que n'est pas réussi l'enchaînement du repérage temporel avec la clause (non numérotée) qui le

précède (*j'étais en voyage pour la Turquie*). C'est cette clause liminaire qu'il faudrait modifier, par exemple en la combinant avec la suivante : *quelques jours après notre arrivée en Turquie où j'étais en vacances avec ma famille, je suis sortie avec une amie. C'est alors qu'un garçon...* Autrement dit, c'est le réglage temporel des marqueurs qui semble pouvoir ici opérer le suivi des actions rapportées et l'enchaînement des propositions narratives.

2.1.2.2 La production orale et la production écrite de L15

Voyons maintenant dans un tableau comparable au précédent ce que donnent les deux versions de L15. Nous procédons de même, à l'exception de la numérotation : nous numérotions les propositions narratives en adoptant a et b pour signaler en a le point de vue du narrateur et en b le point de vue du grand-père accidenté, la coïncidence des deux narrations parallèles occasionnant le récit. Les connecteurs et les marqueurs temporels sont en italique.

L15.VO (tour 10, p. 65)	L15.Vé1
<p>a. j'étais à port-gentil b. mon grand-père était à franceville</p> <p>1b. <i>ce jour-là</i> il y avait la pluie 2b. <i>puis</i> il quittait du marché 3b. il est descendu du bus 4b. <i>alors</i> il y avait une voiture qui venait</p> <p>a. moi j'étais à port-gentil</p> <p>1a. <i>ce jour-là</i> j'avais pris l'avion pour venir à franceville là où il était pour venir lui voir a. j'avais fait les années sans lui voir 2a. <i>ce jour-là</i> je suis arrivé à l'aéroport de franceville</p> <p>7ab. <i>dès que j'arrive</i> on me dit la voiture l'a renversé 9a. <i>donc</i> ça m'a rendu triste 8ab. on m'a dit la voiture l'a renversé</p> <p>5b. il traversait la route 6b. la voiture venait en pleine vitesse 7b. <i>et</i> la voiture l'a renversé 8b. <i>alors</i> il est mort 8b. <i>le temps de l'emmener à l'hôpital</i> il a perdu beaucoup de sang</p>	<p>1a. <i>ce jour-là</i> je prenais l'avion 1b. <i>là</i> c'était le jour où mon grand père est mort</p> <p>2b. il quittait du marché 3b. il est descendu du bus</p> <p>2a. <i>et</i> je suis arrivé à l'aéroport</p> <p>b. il avait deux femmes 5b. il a traversé la route 5b. il est parti chez sa première femme 5b. il voulait partir chez la deuxième 1b. <i>ce jour-là</i> il y avait la pluie 1b. la route glissait</p> <p>3a. <i>et</i> moi je suis arrivé à la maison 8ab. on m'a informé qu'il est mort a. <i>et en plus de ça</i> j'ai fait des années sans lui voir</p> <p>8b. la voiture l'a ramassé 8b. <i>le temps de l'amener à l'hôpital</i>, il a perdu beaucoup de sang</p> <p>9a. elle est triste</p>

Tableau 8 : Versions orale et écrite de L15

On se souvient que la production orale de L15 nous a servi d'exemple pour illustrer les phénomènes de distorsion temporelle identifiés par J. Bres (2001) comme une régression (cf.

supra notre exemple 10, p. 24). La numérotation des clauses du tableau 8 confirme cette caractéristique et la difficulté devant laquelle nous sommes pour statuer sur *un ordre* des propositions, narratives ou libres. On avait déjà signalé que L13 présente un récit principal (l'accident du grand-père, b dans notre tableau) et que ce récit fait l'objet d'un éclairage particulier, la mauvaise coïncidence avec le retour du narrateur « au même moment ». La complexité du contenu raconté est importante :

- Du point de vue du grand-père : le motif et les circonstances de l'accident
- Du point de vue du narrateur : son retour et les circonstances dans lesquelles il est informé de la mort de son grand-père

Les données spatiales sont également complexes et difficiles à représenter : les deux aéroports (de départ et d'arrivée), la localisation des deux femmes, le marché, le domicile familial du narrateur.

Notons que l'usage des connecteurs ne facilite pas beaucoup la gestion de cette complexité temporelle, spatiale, actorielle, mais surtout nous relevons que les connecteurs sont plus nombreux dans la version orale. L'enchaînement avec *et* dans la version écrite (2a et 3a) est intéressant à souligner car il marque une rupture de point de vue plutôt qu'une simple consécution.

2.1.2.3 Comparaison des versions écrite et orale de L21

Nous poursuivons avec les versions de L21 qui racontent la chute mortelle du grand-père qui tombe d'un arbre.

L21.VO (tour 14, p. 87)	L21.Vé1 (pp. 89-90)
<p>1. c'était un jour il était au village 1a. il avait attaché un fil autour des reins 1b. et puis il a attaché le fil sur l'arbre 1c. il grimpait sur l'arbre jusqu'en haut</p> <p>2. après comme il a coupé la feuille la machette a touché la machette a touché le pied</p> <p>3. il est tombé</p> <p>4a. mes tantes sont venues pour le soulever 4b. on l'a emmené dans la maison</p> <p>5a. après il est tombé malade 5b. il est resté là- bas</p> <p>6. maintenant un jour ma grand-mère a appelé ma mère pour lui dire que mon grand-père était mort</p>	<p>1a., 1c. sur un arbre avec un fil attaché autour des reins il grimpait 1c. et 2. quand il grimpe pour couper l'arbre, sans le faire exprès il coupe son fil</p> <p>2. donc pendant qu'il coupait l'arbre la machette a touché le fil</p> <p>3. et il est tombé dans le grand arbre, juste à côté de l'eau sale</p> <p>4a. mes tantes sont venues le relever</p> <p>5a. il est tombé malade</p> <p>6a. 3 jours plus tard il est mort 6b. on a appelé ma mère et on lui a dit [que] mon grand-père est mort</p> <p>7a. on a pleuré 7b. moi je n'ai pas pleuré 7c. j'attendais le moment pour pleurer 7d. j'ai commencé à faire des trucs 7e. je n'écoutais plus mes grandes sœurs jusqu'à ce que j'aie pleuré 2 jours</p>

Tableau 9 : versions orale et écrite de L21

On a séparé les différentes phases de l'accident et l'on remarque que l'ordre chronologique est dans les deux cas respecté et facile à suivre. Pourtant, l'événement raconté présente un degré élevé de complexité. Mais les différentes phases identifiables permettent, sans trop de difficulté, de décomposer l'événement central :

- Grimper dans l'arbre (pour l'élaguer) : 1
- Couper malencontreusement le filin qui maintient en sécurité : 2
- tomber : 3

Contrairement à ce que l'on a vu précédemment au sujet de L15 où les deux points de vue simultanés brouillaient l'ordre des productions, il ne se passe rien de tel avec L21. Ce qui nous a paru intéressant à remarquer, c'est le fait que la version orale explicite le fait que le grand-père soit « au village », ce qui donc rend pertinente l'intervention des tantes. L'écrit se dispense de cette notation rendrait cette introduction insolite si on le lisait sans avoir connaissance de la version orale.

2.1.3 Bilan sur la « racontabilité » des expériences et des souvenirs présentés

La racontabilité va de pair avec la notion de mémorabilité. Raconter une histoire personnelle c'est faire ressurgir dans le présent un évènement marquant qui appartient à un passé plus ou moins lointain.

Nous avons à plusieurs reprises utilisé ce critère pour distinguer les productions des deux groupes. Sans détailler l'analyse ici, on peut prendre les productions de M1 (la pêche et l'oncle blessé par une voiture) sont par exemple typiques d'une production orale très laborieuse et indifférente aux efforts des formatrices pour stimuler la mémoire et la parole de l'enfant. M2 s'en tient à des réponses brèves, non développées, faiblement informatives et la version écrite se conformera à cet oral timide, assez proche de l'annonce de nouvelle telle que Fayol les détecte pour l'écrit. Pas de proposition narrative qui ait la propriété d'inclure les suivantes (Bres 2001).

Inversement, nous l'avons vu, M2 (les insultes proférées par un garçon à l'encontre de la narratrice et de son amie), oralement, est très prolix ; c'est presque la seule du groupe. Lors de l'entretien elle soumet deux récits, dont le second qui se rapproche thématiquement de ceux qu'a collectés Labov et que nous avons pour notre part identifié comme une anecdote. Deux récits d'enfants qui se rappellent avoir fait pipi dans des conditions insolites, alors qu'ils étaient encore en maternelle (M7 et M10) présentent eux aussi des versions orale et écrite assez similaires.

Les entretiens messins et les récits recueillis nous laissent penser que les compétences orales de ces élèves, si elles existent, ne sont pas valorisées à l'école, contrairement à leurs compétences scripturales qui ont paru supérieures à celles des élèves de Libreville.

La racontabilité d'un épisode est-elle plus avérée si l'évènement choisi répond aux critères d'originalité, d'unicité et de charge émotionnelle ? L'authenticité et la dimension dramatique des souvenirs sont supérieures dans le groupe de Libreville. Deux d'entre eux se détachent de façon peu discutable, la chute de l'arbre qu'on vient de voir (L21) et le petit frère braqué (L22), même si le premier seulement est développé verbalement à l'oral.

Enfin, le fait que les élèves gabonais pour la plupart racontent des histoires dont ils n'étaient pas partie prenante nous incline à penser que les questions du discours rapporté et du dialogue mériteraient un soin particulier. Nous nous rappelons d'ailleurs que ces points ont été abordés du point de vue de l'oral par un linguiste congolais (Ngamountsika, 2013).

2.2 Analyse des productions écrites

Nous voudrions consacrer les lignes qui suivent à analyser les écrits des élèves. Pour cela, nous allons essayer notamment de reprendre certains indicateurs de M. Fayol (notre premier point) et plus particulièrement ce que nous identifions comme l'effet d'une « belligérance » entre la formation d'un énoncé phrastique satisfaisant les règles d'une structure syntaxique élémentaire et la production du texte dans son entier. Les deux unités de la phrase et du texte n'obéissent pas aux mêmes réglages. Un scripteur inexpérimenté éprouve des difficultés à accorder les deux ordres de production. Ensuite (2.2.2), nous reviendrons sur la gestion des expressions référentielles, que celles-ci concernent les acteurs de l'histoire (*ma mère, mon grand-père, etc.*) ou l'univers matériel dans lequel elle prend place (*au village, sur le plan d'eau, il y avait le feu, etc.*). Nous évoquerons une procédure scripturale que nous avons identifiée comme produisant des « formes pivots ».

Des trois phénomènes retenus – belligérance phrase/ texte, expressions référentielles et pivots – seul probablement le premier est plus nettement caractéristique d'une production écrite. Les deux autres, selon des voies et des réalisations certes différentes, pourraient être étudiées d'après des productions orales.

2.2.1 Reprises de certains indicateurs de M. Fayol (1987) : la belligérance « Phrase/ texte » et les marques de ponctuation

Les indicateurs retenus par M. Fayol (1987 : 223-238) – ainsi que nous l'avons exposé dans notre première partie (notre point 1.1.3.2) – sont essentiellement la ponctuation, les connecteurs et le système d'énonciation ; ces indicateurs scripturaux ont pour intérêt de caractériser les stades de maîtrise narrative. Pour notre part, nous essayons d'engager plus nettement l'observation des procédures de mise en texte et des marques de cohésion.

Commençons par analyser le texte M1 (p. 15 de nos annexes). Nous l'avons déjà utilisé comme illustration d'une production de type 2 (d'après le classement de M. Fayol 1987) d'où est absente la dilatation de l'événement. Le retour à l'énonciation présente (*en ce moment même*), distincte du cadre spatio-temporel du souvenir, y est satisfaisant. De même, l'origine translaturée est bien présente mais sa rédaction n'est pas sans poser problème : *un jour arriva quand mon oncle se fut écrasé*. La quasi absence de connecteurs et une ponctuation forte qui segmente correctement les clauses phrastiques sont à rapprocher de l'incongruité du deuxième

segment dont l'information qu'il comporte – et qui constitue un ajout, au-dessus de la ligne, dans la version manuscrite, M1.Vé1 – n'est ni ponctuée, ni connectée : *les poissons étaient gris*. Ce premier texte répond au type de l'annonce de nouvelle. Il nous intéresse car, du point de vue procédural, il nous semble assez représentatif de l'entrée « phrastique » dans la dichotomie « phrase/ texte » (Masseron 2005 : 244-249). Le texte de M1 semble montrer la prudence graphique de son auteur qui procède énoncé (élémentaire) après énoncé (élémentaire). Les deux erreurs commises tiennent justement à une mauvaise appréciation de la mémoire du texte et des relations de continuité ou de rupture qui devraient s'établir entre les énoncés (3-4-5) et que les connecteurs devraient encoder. Voici la copie dactylographiée de M1.Vé2 où ne manquent que les retours à la ligne d'origine. Nous avons segmenté le texte en clauses et percevons d'autant mieux que plusieurs d'entre elles sont binaires :

Exemple 19 : M1.Vé2 segmenté en clauses

1. Moi avec mon oncle on aller a la pêche avec mon père.
2. les poissons été gris
3. Un jour arriva quand on oncle se fut écraser la jambe par une voiture.
4. Il n'est pas mort mais a la jambe il a beaucoup de blésure.
5. En se moment mêmes il est chez lui et il va très bien.

Les trois clauses binaires 3, 4 et 5 sont chacune dotées de ce que l'on pourrait appeler un « connecteur interne », *un jour arriva...* (3), *mais* (4) et *en ce moment même* (5). Chacun de ces connecteurs opère dans le cadre limité de la clause identifiée et c'est ainsi par exemple que le lien de cause à effet est se calcule à partir du contenu propositionnel de 3 puis de 4 mais n'est pas explicitement marqué. L'absence d'une connexion interphrastique va de pair avec l'absence d'un développement sur les circonstances de l'accident.

Par différence avec M1, voici un exemple (M3) de ce que M. Fayol identifierait sans doute comme relevant du type 4. L'origine translaturée (*quand j'avais 7 ou 8 ans j'étais allée à Toulouse chez mon oncle Jacques*) ouvre le récit dans une séquence d'orientation isolée par sa mise en un paragraphe. Le développement narratif s'organise en sous-thèmes et se referme par une évaluation rapportée au présent d'énonciation (*et je n'ai pas de mal à nager*). L'événement principal est dilaté, rendu au passé simple (*je vis*), après avoir été préparé par le connecteur qui convient, *tout d'un coup*. L'événement lui-même fait l'objet d'un dialogue qui ménage l'effet de surprise. La production M3.Vé2 relève du type 4 de M. Fayol (1987) et,

suyvant notre indicateur de la belligérance Phrase/ Texte, parvient à régler assez correctement les encodages phrastiques tout en les soumettant à une organisation textuelle opératoire.

Le texte de M4 (p. 27) rappelle sensiblement celui de M1, à la seule différence qu'il présente un script d'actions (l'apprentissage du vélo) sans le développer. Le passé composé domine et la réitération de *maintenant* confirme que la disjonction énonciative est malaisée. Notons que la mention d'un espace propre au souvenir relaté vient en fin d'énoncé : *j'ai appris à faire du vélo avec mon père au terrain de foot*. Ce pourrait être également un autre exemple d'une procédure phrastique qui entre en conflit avec une conception événementielle, globale et textuelle de l'apprentissage « à raconter ». Nous y reviendrons dans notre partie sur l'encodage syntaxique. Le narrateur de M4 décline thématiquement son objet plus qu'il ne met en texte les scènes qui l'auraient montré. Le type 2 du script semble attesté.

La production écrite de M5 attire notre attention parce qu'elle ne satisfait pas l'indicateur de la ponctuation (deux points sur six lignes graphiques) et, du coup, mérite un découpage en clauses (ci-dessous).

Exemple 20 : M5.Vé2

1. J'ai vu ma grande-mère avec internet
2. quand je l'ai vu j'ai pleurer tout for parce que c'était elle qui m'avait garder
3. c'était elle qui m'acheter des beaux habille.
4. Dans mon pays Arménie ont avaient une grande maison.
5. mais après ont est venu en France et c'étais comme sa que j'ai reussie a l'oublié en venant en France

La complexité ternaire de 2 en fait une « période ». De même pour 5 marqué par deux connecteurs (*mais, et*) et par la réitération de la même information causale (en venant en France). On relève par ailleurs deux constructions clivées (*c'est elle qui ; c'est comme ça que*). L'annonce de nouvelle qui vaut pour le type 2 à visée narrative est ici détournée dans une intention expressive et descriptive. Le texte procède en trois temps : i) l'émotion, ii) l'évocation du passé en Arménie et iii) la séparation géographique. L'ancrage énonciatif conjoint est légitime (l'ouverture au passé composé : *j'ai vu ma grand-mère avec Internet*, 3 occurrences dont celle du titre), étant donné la distribution des thèmes et leur inscription dans le temps. Si l'on reprend la question de la belligérance Phrase/ texte, il semble que M5 soit, sur la base des indices mentionnés, du côté du texte, ou tout au moins des représentations sémantiques associées au thème et mémorisées.

Voyons ce qu'il en est de M6. La compétence narrative de son auteur a-t-elle atteint un seuil 4, ce que la longueur relative du texte écrit (p. 37) pourrait laisser présager ? Voici M6.Vé3 segmenté en clauses et périodes. L'orthographe⁴ est corrigée mais la ponctuation est d'origine :

Exemple 21 : M6.Vé3

1. Mes lapins, Didou et Calinou, je les soignais et les nourrissais depuis que j'avais environ trois ans.
2. Un jour en Algérie, ils ont eu un accident.
3. Ils ont sauté du balcon, ils sont tombés sur un toit, ils ont glissé sur une pente et une voiture les a écrasés.
4. Mes grands-parents ont essayé de me reconforter en me disant qu'ils s'étaient enfuis.
5. Un homme est venu avec mes lapins morts et a demandé de les acheter.
6. Cet accident a eu lieu lorsque j'avais six ou sept ans.
7. J'ai trouvé deux petits lapins, je les ai pris, et trois jours plus tard j'ai trouvé un chat et je l'ai pris.
8. J'ai appelé les lapins Didou et Calinou et le chat Tigresse.

La dilatation de l'événement, d'abord résumé en 2 puis expansé en 3, et la distribution des connecteurs, de la ponctuation et des anaphores témoignent d'une bonne maîtrise et confirment que le critère de longueur est un premier indice de compétence narrative. On aura noté aussi que les personnages, humains et animaux, sont relativement nombreux et introduits sans qu'il y ait de problème particulier. Les réglages phrastiques et textuels semblent opérer selon un mode de traitement assez opératoire, qui agit conjointement sur la bonne formation des énoncés et sur la gestion des informations narratives à dispenser.

Avec les écrits de M7, M10 et M11, on retrouve des anecdotes peu développées, à l'instar des échanges oraux. M11 (le radiateur) montre une stratégie phrastique et manifeste une compétence de type 3 : le noyau narratif (un seul personnage) est présent mais non développé.

M7 et M10 sont un peu plus délicats, dans la mesure où ils introduisent du discours rapporté (ce que disent la maîtresse et la femme de ménage). M7 est très faiblement ponctué et M10 ne l'est pour ainsi dire pas. On serait tentée d'y voir l'indice d'une prégnance mémorielle et sémantique de l'épisode global et de sa présence sur la mise en texte.

⁴ Ainsi que, dans la clause 4, le lapsus *réconcilier* au lieu de *reconforter*.

Qu'en est-il des écrits gabonais ? Tous sont plus longs (si l'on excepte L14, p. 64) que les écrits messins, notamment pour les raisons de complexité narrative supérieure que nous avons présentées. Mais également parce que la compétence scripturale des élèves paraît plus faible. Les automatismes dans les opérations d'encodage standard ne semblent pas très sûrs. La segmentation en clauses de L13.Vé2 devrait donner une idée des difficultés rencontrées par l'élève à l'écrit mais aussi d'une représentation de la ponctuation qui valide la fragmentation du récit en ses différentes composantes et les trois temps du récit (l'accident, les témoins et les soins). Nous numérotons ces trois étapes plutôt que les clauses qu'elles comportent et qui elles sont dotées de petites lettres :

Exemple 22 : L13.Vé2

1.

- a. [je vous] parle de l'accident que c'était produit avec ma mère quand elle était tout petite.
- b. Elle revint de l'école tout d'un coup quand elle voulait traverser la route. pour rejoindre sa mère au marcher
- c. une voiture qui venait en vitesse vers elle l'a touché
- d. l'os du pied s'est cassé.

2.

- e. Il y'avait des personnes qui criaient il y'a eu un accident.
- f. Quand le chauffeur a entendu cela il a fui.
- g. On a amené ma mère à la maison chez elle.

3.

- h. les gens ont demandé à son père si on peut l'amener à l'hôpital.
- i. Il a dit non.
- j. On l'a mis le plâtre.
- k. Et on l'amène au village.
- l. Tout les matins on lui met les médicaments du village.

Le texte de L13 ne va pas sans soulever quelques difficultés, concernant la nature des soins et le lieu où ils sont prodigués. La version que nous venons de citer paraît en effet comporter des implicites culturels pour un lecteur non gabonais. C'est tout au moins ce que nous avons compris devant les questions de nos camarades doctorants quand nous leur avons

soumis cette production. Les problèmes d'interprétation tiennent aux différents lieux mentionnés dans le texte, où par ailleurs ne figure aucun nom propre.

La culture occidentale et citadine (représentée par les réactions de mes camarades et de ma directrice) semble récalcitrante à l'idée qu'un plâtre soit posé ailleurs que dans un hôpital. Une contradiction surgit alors, aux yeux des lecteurs occidentaux, puisque le texte dit à la fois qu'on pose un plâtre à la mère de narratrice (ci-dessus, **3.j**), qu'on l'a ramenée chez elle (**2.g**) et que son père refuse de la faire hospitaliser (**3.i**). Il faut nécessairement réviser l'interprétation et revenir sur la signification référentielle du nom *plâtre* et de la pratique gabonaise des soins que l'on prodigue en cas de fracture. Mais le texte aurait aussi gagné en clarté s'il avait explicité les lieux, celui de l'accident et celui de la maison, et les distances à franchir pour aller de l'un à l'autre. En fait, la contradiction disparaît dès lors qu'on se reporte à l'entretien oral : le personnage se fait effectivement poser un plâtre à l'hôpital et le refus du père concerne les soins ultérieurs et un éventuel séjour hospitalier.

La difficulté pour le lecteur à récupérer l'information sur le plâtre et le lieu des soins médicaux est un indice des problèmes posés plus généralement par l'ancrage spatial et temporel du récit. Le lieu de l'accident dans L13 n'est ni celui des soins, ni celui de l'habitation du père qui est consulté. À ces différents lieux correspondent les différentes phases temporelles de l'histoire. Ces éléments compliquent d'autant la mise en texte.

Ce qui est en cause avec L13.Vé2, c'est ce que M. Charolles (2006a : 26) appelle le « processus d'interprétation de la cohérence ». L'auteur précise que « la question [centrale] est de savoir comment [l'interprétant] s'y prend pour accéder à une interprétation des énoncés qui [lui] paraisse suffisamment cohérent et plausible pour expliquer leur énonciation à la suite. » M. Charolles développe ainsi les conditions d'une interprétation de la cohérence (Charolles, 2006a : 26) :

Les [interprétants] s'appuient :

- *sur le contenu des énoncés produits,*
- *sur des connaissances d'arrière-plan potentiellement associables aux états de choses auxquels ceux-ci réfèrent,*
- *sur les intentions de communication plus ou moins prédictibles dans le contexte,*
- *et, enfin, sur leurs capacités à assembler ces données dans un raisonnement à même d'expliquer qu'un locuteur dise ce qu'il dit à la suite de ce que lui ou un autre a dit.*

Ce que le narrateur de L13.Vé2 écrit sur « le contenu des énoncés produits » sur « le plâtre » et « le refus du père d'envoyer sa fille à l'hôpital » a pour effet comme on l'a vu de perturber la cohérence de l'assemblage des éléments, et l'interprétant éprouve de la difficulté à associer les « connaissances d'arrière-plan aux états de choses auxquels ceux-ci réfèrent ». Mais il serait cependant très inapproprié – car beaucoup trop fort – de porter un « jugement d'incohérence » sur la production écrite de L13. L'interprétant, dans son rôle d'enseignant et d'évaluateur d'une production d'apprenti scripteur, est à même de comprendre la source de la faiblesse du texte et d'y percevoir les insuffisances de l'espace-temps de l'histoire.

Nous aurons l'occasion de revenir sur les questions soulevées par la localisation spatiale et temporelle des récits, et illustrées par L13, quand nous aborderons la question de « la phrase complexe ». Les observations que nous avons faites sur L13 s'appliquent également, mais dans une moindre mesure, à L14 (la mort de la grande sœur) dont le noyau narratif de l'histoire dramatique est chargé du point de vue émotionnel (L14.VO, tours 12, 14 et 16) et ne donne pas à la version écrite les expansions de circonstances et de personnages présents qu'on aurait pu en attendre. L'interprétation de la cohérence de L14 n'est pas problématique comme elle a pu sembler l'être dans L13, mais la réduction du noyau à sa plus simple expression pose question. La chute de L14.Vé2 est de ce point de vue très explicite sur la difficulté du scripteur à développer : *J'étais triste. Point.* L'encodage graphique est également assez laborieux et peut partiellement expliquer que le texte, mal ponctué, soit aussi réduit (dans notre volume d'annexes, p. 64) : *L'histoire. La mots deMa grande sœur. Il y' a vait un jour ma grande sœur. Elle est partir à Bitam le jour que elle est partir (...).* La belligérance Phrase/ Texte obéit dans ce cas à une sorte de représentation mémorielle syncrétique qui se contente de distribuer une série d'occurrences lexicales attendues, aux réalisations syntaxiques simplifiées et jugées suffisantes pour retracer l'événement : *perdre connaissance, l'amener à l'hôpital, les docteurs ont dit, elle est morte.*

La belligérance Phrase/ Texte dans les textes écrits des élèves gabonais, semble, ainsi que nous l'avons vu pour les deux textes de L13 et L14, se résoudre au profit du pôle Texte. Une telle dominance n'est pas très surprenante et rejoint ce que nous avons déjà observé concernant le genre dominant de *l'histoire dramatique*. L'histoire est forte, du point de vue de l'émotion qu'elle a suscitée et elle constitue d'emblée un souvenir dont la représentation mémorielle est disponible mais demeure « compacte ». Les « développements syntaxiques » sont compliqués du fait des alternances de points de vue et du discours rapporté. Certains auteurs d'une certaine façon renoncent à de tels développements (L14), d'autres non, mais les

réalisations syntaxiques gardent alors la trace de cette difficulté à distribuer des segments qui sont indexés à des lieux et des temps différents (par exemple, L22, le petit frère mort lors d'un braquage, p. 93, de notre volume d'annexes).

Les deux niveaux de structuration de la phrase et du texte instaurent un antagonisme de traitement qui ne va de soi chez les jeunes scripteurs.

2.2.2 Les expressions référentielles

On a déjà eu l'occasion de rencontrer des chaînes de référence tout à fait recevables (M5). En règle générale, les chaînes connaissent un empan assez faible (2 maillons) si l'on excepte les textes présentant un *sujet de topicalisation* identifié qui est maintenu en mémoire par le lecteur et ne soulève pas de gros problèmes d'interprétation. Par exemple dans L13.Vé2, après la redénomination de « la mère » (2.g, ci-dessous) les pronoms qui suivent réfèrent sans difficulté à leur antécédent, et ce même si morphologiquement le pronom est erroné : *on l'a mis le plâtre*.

Mais les expressions référentielles et les anaphores ne concernent pas que les personnages. Ainsi dans L18, les trois mentions successives de *il y avait le feu* indiquent peut-être une stratégie « phrastique » qui encode les énoncés l'un après l'autre suivant une procédure qui en quelque sorte cloisonne dissocie les faits micro-structuraux de leur relation sémantique.

Exemple 22 : L18.Vé2, « il y avait le feu »

Une histoire qui fait peur

Ce jour là il faisait nuit et il y avait coupure.

Et il y avait le feu, dans la maison. Tout le monde dormait pendant qu'il y avait le feu.

Après on s'est réveillé et on s'est aperçu qu'il y avait le feu.

Et ça m'a effrayer.

La segmentation de L18 fait apparaître le cloisonnement syntaxique, d'autant mieux que la proposition est régie deux fois par des subordonnants, *pendant que* et *s'apercevoir que* :

Exemple 22a

1. Ce jour- là, il faisait nuit et il y avait coupure.
2. *Il y avait le feu* dans la maison.
3. Tout le monde dormait pendant qu'*il y avait le feu*.
4. Après on s'est réveillé, et on s'est aperçu qu'*il y avait le feu*.

5. Et ça m'a effrayé.

Une réécriture pourrait être celle que nous proposons en 22b :

Exemple 22b : réécriture de L18.Vé2

Un soir de coupure, un incendie s'est déclaré dans la maison, alors que tout le monde dormait. On s'en est aperçu quand quelqu'un s'est réveillé.

La réécriture atteste du fait qu'une « correction » ne peut pas se concevoir strictement comme le remplacement d'une forme par une autre suivant le modèle de la commutation synonymique. Nous enregistrons ici le fait que la cohésion des enchaînements ne se compare pas avec la variation orthographique. Sur le plan didactique, la réécriture devient alors une activité délicate dans la mesure où il faut justifier un choix qui le plus souvent obéit à une conjonction de plusieurs facteurs et non d'un seul.

2.2.3 L'identification de formes pivots et la « conscience syntaxique »

Nous empruntons à C. Blanche-Benveniste (1997), reprise par P. Cappeau (2000 : 83), la notion de forme pivot qui en macro-syntaxe de l'oral renvoie à une forme unique qui a une double fonction : elle complète un segment gauche et en même temps elle construit un segment droit. Autrement dit, c'est une forme qui a une double orientation et qui s'observe dans plusieurs domaines phonologique, syntaxique ou lexical. Pour que l'énoncé soit bien formé, il faudrait redoubler le pivot repéré (phonème, syllabe, syntagme, etc.). M.-N. Roubaud & C. Garcia-Debanc (2014 : 314) rapportent, dans un classement d'« anomalies syntaxiques », ce type d'erreur « à une lecture par le sens » (l'exemple cité : *en rentrant chez elle vit son frère qui avait 6 ans*). Rappelons que *le pivot* est une erreur qui touche particulièrement les unités monosyllabiques (*ne, quand, qui, elle, etc.*) et qui s'observe également chez des scripteurs ou des locuteurs experts qui anticipent prématurément sur une forme à venir, ce qui leur fait oublier des mots.

Un texte, L17, offre plusieurs exemples de la procédure. Tout d'abord, à la lecture « syntaxique » de la suite des segments en *quand-P* (L17.Vé2, ci-dessous), il semble que le passage opère une récursivité, problématique, étendant à *quand* ce qui se passe avec *qui, que* ou *de*. Nous soulignons ci-dessous (gras) les pivots – syntaxique, phonologique et lexical – et nous reprenons ensuite la version « corrigée » :

Exemple 23 : L17.Vé2 (formes pivots)

l'histoire de mon grand-père
un jour j'ai appris que mon grand-père était décédé il était gravement malade on l'a amené à l'hôpital. il manquait beaucoup de sang quand ma mère est partie acheter quelque chose pour qu'il mange **quand elle est revenue** quand elle lui parle il ne répond pas donc elle touche le cœur sa ne battait plus et elle **a appelé le docteur** a dit que il était mort . elle **a appelé** tout le monde . j'avais que 7 ans

Phonologiquement, *a appelé* nécessite de redoubler le /a/ : *a appelé*. Du point de vue morphosyntaxique, le syntagme *le docteur* est régi par le verbe gauche : *appeler le docteur*, mais il régit à son tour le verbe droite : *le docteur a dit*. La version corrigée, ci-dessous, redouble les segments en cause (23a).

Exemple 23a : version corrigée de L17.Vé2

1. Un jour j'ai appris que mon grand-père était décédé.
2. Il était gravement malade.
3. On l'a amené à l'hôpital.
4. Il manquait beaucoup de sang.
5. Quand ma mère est partie acheter quelque chose pour qu'il mange, quand elle est revenue, quand elle lui parle, il ne répond pas.
6. Donc elle touche le cœur.

7. Ça ne battait plus et elle a appelé le docteur.

8. Le docteur a dit qu'il était mort.

9. Elle a appelé tout le monde.

10. Je n'avais que 7 ans.

Poursuivons la revue des dérèglages graphiques de L13, liés aux formes pivots, par l'exemple plus nettement syntaxique. C'est celui qui concerne la proposition *quand elle est revenue*. La clause 5 « enchâsse » des subordinées introduites par *quand* comme s'il s'agissait de relatives ou de compléments du nom qui sont – nous l'avons dit – des unités, elles, récursives :

Exemple 24 : L13.Vé2, un emploi récursif de *quand*

[₁ Quand ma mère est partie acheter quelque chose pour qu'il mange ₁], [₂ quand elle est revenue, [₃ quand elle lui parle ₃], il ne répond pas ₃] ₁.

Nous avons essayé de symboliser par les crochets le dysfonctionnement du deuxième segment en *quand*-P. Sur les trois occurrences, seule la dernière fonctionne, étayée par le contenu sémantique (*lui parler /répondre*). Une réécriture pourrait être : *quand ma mère est partie acheter quelque chose pour qu'il mange et qu'elle est revenue, elle lui a parlé mais il n'a pas répondu*. Le segment de l'exemple 24 est soumis à un ordonnancement plus lexical et sémantique que syntaxique : les deux paires antonymiques, *partir/revenir* et *parler/répondre*, prennent le pas en terme de représentations mémorielles sur le réglage syntaxique.

D'autres textes offrent la réalisation de formes pivots. Les deux exemples ci-dessous sont intéressants parce qu'ils mettent à jour des réalisations touchant à des domaines d'application fréquemment atteints par le « pivot », la ponctuation et le pronom relatif.

L'exemple 25 concerne la ponctuation du « complément de phrase » dans le texte L1.Vé2. Une seule virgule, à la deuxième place, est susceptible de créer une ambiguïté d'interprétation pour le groupe temporel *il y a deux jours* (nous soulignons) :

Exemple 25 : L16.Vé2. La ponctuation de « complément de phrase »

Je vais vous raconté l'histoire de
mon père *il y a deux jours*, mon
père est aller faire les course avec
ma grande-sœur.

C'est l'absence de point à la fin de la première clause (*je vais vous raconter l'histoire de mon père*) qui dans un premier temps fait lire *il y a deux jours* comme un complément de *je vais vous raconter l'histoire de mon père*. Mais il en résulte une inconsistance (incongruité) temporelle avec un marqueur du passé *il y a deux jours* qui ne peut pas être le repère d'une action à venir, *je vais vous raconter*, et qui oblige à réinterpréter le segment temporel en en modifiant l'orientation : *Il y a deux jours, mon père est allé...* De proche en proche, cette observation, sur le pivot d'abord et l'ambiguïté puis sur la ponctuation, conduit à une autre qui est plus lexicale : *l'histoire de mon père* vs *l'histoire qui est arrivée à mon père (il y a deux jours)*. La solution économique choisie par le scripteur est porteuse d'ambiguïté à l'écrit.

Pour conclure ce chapitre sur les pivots, voyons le cas du pronom relatif absent, dont l'antécédent lexical dans une fonction de pivot est jugé suffisant par le scripteur. C'est l'exemple 26, d'après L23.Vé2. Nous soulignons le syntagme nominal, *mon grand-père*, qui joue le rôle du pivot, faute du pronom relatif qui aurait dû jouer syntaxiquement ce rôle.

Exemple 26. L23.Vé2 : le rôle pivot du pronom relatif (absent)

j'avais appris l'accident
 tragique de *mon grand-père*
 est décédé le 24 mai

L'accident de mon grand-père et mon grand-père est décédé sont construits autour du pivot *mon grand-père*, qui aurait dû être suppléé par *qui*. On a avec cet exemple une piste possible pour alimenter les activités de révision de texte que l'on envisagerait alors sous un angle syntaxique.

On note également dans l'exemple 26 la création d'une sorte de « mot-valise » avec la réalisation de *tragible*, peut-être forgé à partir de l'association de *tragique* et *terrible* (ou *horrible*). Le mode de composition, qui efface une syllabe dans chaque unité, n'est pas étranger à celui du pivot.

Les formes pivots, quel que soit le domaine dans lequel elles s'inscrivent – phonologie, lexique, syntaxe –, manifestent une procédure d'encodage qu'on pourrait qualifier de préconsciente, où la mémoire s'exerce sur un faible empan de texte. Plus globalement, à l'instar des pivots, la belligérance Phrase/ Texte, les marques de ponctuation et les expressions référentielles sont des procédures scripturales où les représentations mémorielles de l'événement raconté sont premières. C'est pourquoi on pourrait envisager que des activités langagières de *révision de texte* soient inventées et soumises aux élèves, avec l'objectif

d'activer la « conscience syntaxique » (C. Blanche-Benveniste, 1997) et la mémoire discursive.

2.3 Langue, discours et grammaire : quelle option syntaxique choisir ?

La question de la langue, orale et écrite, et du modèle grammatical à convoquer pour l'analyser et l'enseigner est une question délicate, qui implique à la fois des modèles linguistiques savants mais aussi des réponses pratiques et didactiques sur l'apprentissage langagier et la conception de la « grammaire » qui sous-tend les activités et les démarches d'enseignement (de la langue et de l'écriture). Si l'on veut formuler des propositions visant les apprentissages langagiers, dans notre dernière partie, il convient de clarifier, avec toute la prudence nécessaire, la question du modèle linguistique à privilégier.

2.3.1 Indications méthodologiques

Grammaire de Phrase, grammaire de Texte ? La dichotomie doit-elle être maintenue ou réexaminée étant donné le point de vue des productions langagières des élèves et l'âge des apprenants ? Et si l'on opte pour une révision du modèle grammatical dominant et de celle d'une dichotomie trop tranchée, où doit-on situer la nouvelle frontière entre un encodage micro-syntaxique de bas niveau et les opérations qui touchent aux phénomènes de suivi, de relation, de connexion, d'indexation, etc. ?

Là encore, nous voudrions, pour amorcer des réponses à ces questions, procéder à un examen empirique des productions écrites de nos élèves. Pour le faire, nous avons adopté deux points de vue parallèles, un point de vue linguistique et un point de vue didactique, sur un objet commun, les « circonstances spatio-temporelles », le cadre temporel et spatial dans lequel se passent les « histoires » de notre recueil.

Linguistiquement, la notion de *cadre* – et son corrélat d'*expression cadrative* – constitue justement l'objet de recherches initiées par M. Charolles et qui poursuivent, en les spécialisant à *la portée*, les travaux sur les unités de structuration d'un texte et que nous avons évoqués dans notre première partie (ci-dessus, notre point 1.1.2.2). Nous présenterons ci-dessous les principaux travaux sur les expressions cadratives qui nous ont servi à analyser les productions écrites d'élèves. Deux critères complémentaires ont été principalement mis à contribution lors de notre recherche : le critère sémantique des « expressions temporelles et spatiales » et le

critère positionnel concernant la place initiale – ou préverbale – de « constituant phrastique ». Le croisement de ces deux facteurs devrait nous faciliter le réexamen des interactions entre micro- et macro-syntaxe et la poursuite de l'observation des stratégies rédactionnelles des apprentis scripteurs. Nous attendons aussi de cette analyse qu'elle nous aide à mieux appréhender le statut de ce qu'il est convenu d'appeler dans les programmes de l'enseignement grammatical, « la phrase complexe » (par exemple, Pellat 2009, Tisset 2010).

Une fois faite cette analyse linguistique des productions écrites et identifiées les erreurs commises concernant les expressions cadratives, il sera temps de tirer de cette matière des propositions d'activités didactiques qui portent précisément sur la formation des énoncés complexes. Notre hypothèse de travail est que la formation des énoncés complexes devrait être associé à « l'enseignement » de la cohésion, contrairement aux propositions actuelles qui, le plus souvent, relie étroitement « la phrase simple » (et son complément de phrase) à « la phrase complexe » (et ses subordonnées « circonstancielles »).

2.3.2 Les expressions cadratives, les constructions détachées et la question de la portée

Le détachement en tête de phrase, dans une position initiale, ou *préclausale*, de certains constituants est une opération dont il résulte que le constituant ainsi détaché présente, potentiellement, la double caractéristique d'être à la fois périphérique et faiblement intégré sur le plan syntaxique et, sur le plan du discours, d'être un segment d'ouverture qui programme ou *cadre*, sémantiquement, le segment qui suit. Ce que l'on peut résumer d'une formule : X + clause (SV), X symbolisant le constituant placé avant la clause ; cette dernière est représentée par l'ordre Sujet-Verbe.

Nous avons déjà, dans notre première partie, évoqué les travaux de M. Charolles (1988) sur les plans d'organisation du texte. Rappelons que les quatre plans sont les chaînes, les séquences, les périodes et les portées. Ultérieurement, M. Charolles a circonscrit son travail à la portée cadrative d'une catégorie spécifique d'unités, les adverbiaux (Charolles & Vigier, 2005 ; Charolles, 2006).

Dans leur article de 2005, M. Charolles et D. Vigier ouvrent leur contribution (2005 : 9) par cette définition générale de ce qu'ils appellent « le potentiel cadratif » de certaines expressions :

Certains adverbiaux en position préverbale peuvent étendre leur influence au-delà de leur phrase d'accueil. Ils regroupent au sein de blocs (ou cadres) des informations qui satisfont au critère

spécifié par l'adverbial (que ce critère soit relatif au contenu propositionnel, à l'énoncé ou à l'énonciation) et participent, de ce fait, à la cohésion du discours.

Quels mécanismes sont à la source de ce pouvoir ? À quelle étape de l'élaboration de la signification les relations cadratives induites par les adverbiaux antéposés sont-elles calculées ? L'influence d'un adverbial sur une ou plusieurs phrases faisant suite à celle dans laquelle il apparaît relève-t-elle de la portée au sens où on entend habituellement cette notion en linguistique ? Les cadres regroupant plusieurs phrases indexées par un même adverbial introducteur sont-ils réellement « homogènes » ?

Le rôle joué par les cadratifs dans la cohésion du discours est étudié à partir de textes d'experts, pour la plupart non narratifs. Il n'en demeure pas moins que les questions soulevées gardent toute leur pertinence au sujet des productions d'apprentis scripteurs, à condition toutefois d'en restreindre quelque peu les applications.

Nous retenons plusieurs traits de définition du fonctionnement d'un « cadratif ». Il occupe une position préverbale, dite aussi frontale ou initiale dans ce que les auteurs nomment « la phrase d'accueil », il « donne des informations » sur le contenu propositionnel de ce qui lui succède et, surtout, la portée des cadratifs peut s'étendre sur plusieurs énoncés.

Pour entrer plus avant dans les catégories et la spécification grammaticale des cadratifs potentiels, on peut rappeler le schéma proposé par B. Combettes qui envisage sous la forme d'une échelle, ou d'un continuum, les constituants grammaticaux selon qu'ils tendent vers la cohésion et l'organisation du texte ou au contraire qu'ils sont syntaxiquement « intégrés ». Nous retrouvons les deux pôles de la Phrase (à droite du continuum) et du Texte (à gauche). Voici l'échelle suggérée par B. Combettes et le commentaire dont il en accompagne la présentation. Ci-dessous, nous citons longuement la conclusion de son article qui inclut et justifie l'échelle des marqueurs (2005b : 43) :

Il paraît envisageable de construire une échelle qui rende compte de la plus ou moins grande accessibilité à la fonction de constituant cadratif. Deux caractéristiques ont ici une importance particulière et permettent de hiérarchiser les divers types de constructions : d'une part, l'identité plus ou moins grande avec la structure de base de la prédication, réalisée par les subordonnées. La nature verbale du participe et de l'infinitif les rapproche de ce pôle, alors que les adjectifs et les compléments de manière s'en éloignent ; d'autre part, la possibilité pour les expressions comportant des marques, comme les conjonctions ou les prépositions, qui explicitent les relations sémantiques. La combinaison de ces deux propriétés va dans un même sens en autorisant plus facilement l'interprétation de la construction détachée comme une proposition réduite qui, comme les subordonnées conjonctives, contient les informations permettant l'identification de son rôle textuel. L'absence de ces caractéristiques entraîne en revanche un fonctionnement de la construction détachée étroitement lié au sémantisme et à la structure de la phrase d'accueil et restreint d'autant sa portée. Les spécificités des diverses expressions conduiraient ainsi à la hiérarchisation suivante :

Subordonnée > infinitif > participe > adjectif > substantif > construction absolue > complément « de manière »

Les expressions proches des subordonnées partagent avec elles la propriété d'être plus « ouvertes », sans contrainte particulière sur le contexte de droite, sur les types de procès, qu'elles peuvent introduire. Il n'en va pas de même pour les constituants situés à l'autre extrême de l'échelle, qui impliquent la présence de prédicats spécifiques, renvoyant à une catégorie limitée d'états de choses.

Et l'auteur de terminer par ce que nous interprétons comme une préconisation de méthode (Combettes 2005 : 43) :

C'est cette liaison plus ou moins étroite avec la structure propositionnelle qui nous semble jouer un rôle important dans le fonctionnement textuel de ces groupes antéposés, en particulier en ce qui concerne l'étendue de la portée. Dans la mesure où propriétés sémantiques et propriétés morphosyntaxiques sont ici étroitement liées et trouvent leur motivation au plan discursif, cette problématique de l'intégration des divers constituants et de leur hiérarchisation syntaxique devrait être replacée dans le cadre plus large d'une description fonctionnelle de la structure de la phrase et de ses divers niveaux.

La description fonctionnelle des différents niveaux que l'auteur évoque a fait l'objet d'une étude conduite par le même auteur (Combettes 2005c). Son objet était justement de poser les fondements d'une rénovation de l'enseignement grammatical à l'aide des grammaires « fonctionnelles » d'origine anglo-saxonne (Dik, Givon, Goldberg, etc.). L'article cité (Combettes 2005c : 15) établissait un tableau que nous reproduisons et qui illustre les « différents niveaux » de structuration de « la phrase » :

<i>Strates</i>	<i>Domaines</i>	<i>Opérateurs</i>	<i>Satellites</i>
Termes / prédicats	Entités Propriétés Relations		
Prédication nucléaire	Constructions noyaux (verbales ou nominales)	Fonctions syntaxiques et valences du verbe	
Prédication centrale	État de choses	Aspect	Durée Manière
Prédication étendue		Temps	Circonstants spatio- temporels
Proposition	Fait possible	Modalité	Modalisateurs d'énoncé
Clause	Acte de parole	Illocution Fonctions pragmatiques (topic/ focus)	Modalisateurs d'énonciation

Tableau 10 : niveaux d'analyse et de structuration des énoncés (paliers de traitement, composantes et domaines)

Le tableau présente l'intérêt de clarifier les questions que nous nous posons sur les liens entre phrase et texte, entre un niveau d'étude qui correspond à la micro-syntaxe et un autre qui

renvoie aux données sémantiques et pragmatiques engageant la cohésion et les enchaînements d'énoncés.

Qu'il s'agisse du propos de M. Charolles et D. Vigier ou bien des recherches de B. Combettes, on en perçoit, à l'instar de C. Garcia-Debanc, le profit qu'on peut en tirer pour analyser les productions d'élèves. La question centrale tient à cette tension qui s'établit entre les deux pôles de l'intégration syntaxique et de la cohésion textuelle. Plus ou moins *périphérique*, ou plus ou moins inclus dans la valence du verbe noyau, l'intégration du locatif ou de l'expression temporelle est variable et oscille entre les deux pôles, remplissant plus ou moins une fonction d'organisation du texte.

La grammaire scolaire a tranché et choisi d'appeler « complément de phrase » un circonstant, spatio-temporel, causal, etc., le segment « déplaçable », « effaçable », qui occupe le rang d'un constituant périphérique par rapport au noyau verbal. Le parti pris est celui d'une homogénéisation terminologique, les *compléments*, et d'un cadre « phrastique », autrement dit microsyntaxique qui échappe à des considérations textuelles de cohésion.

Les solutions offertes par les productions que nous analysons montrent pourtant la nécessité d'envisager autrement les « compléments de phrase » et d'interroger leur sens et leur rattachement hypothétique au noyau phrastique. C'est ce que nous voudrions discuter dans les lignes qui suivent.

2.3.3 Typologie des opérations de localisation spatiale et temporelle dans les productions écrites des élèves : du complément « circonstanciel » intégré à l'expression cadrative

Le rapide éclairage théorique auquel nous venons de procéder devrait nous permettre d'ébaucher un classement des expressions de localisation temporelle et spatiale, telles qu'elles sont réalisées – avec un succès inégal – dans les productions écrites de notre recueil.

Nous avons procédé de la façon suivante. Dans un premier temps, nous avons repris les textes des élèves en y repérant les expressions temporelles et locatives quelles qu'elles soient, nous en avons classé les unités (*quand-P, un jour, ce jour-là, etc.*) et cherché à en déterminer la fonction discursive ou syntaxique.

Dans un second temps, nous avons identifié la place occupée par ces segments, en particulier la place qu'ils occupent par rapport au verbe. Ces expressions sont-elles intégrées à

la construction verbales ou occupent-elles une position frontale qui leur confère une fonction cadrative ?

Enfin nous avons essayé de synthétiser nos observations et de caractériser de ce point de vue trois seuils d'acquisition des indicateurs de cadrage spatio-temporel, pensant que l'organisation du texte, et sa maîtrise, supposait un contrôle des expressions en question. Nous avons illustré ainsi trois seuils de maîtrise à l'aide de productions qui nous ont paru typiques des propriétés indiquées. Le seuil 1 est celui que nous jugeons le plus faible. Le seuil 3 paraît le plus abouti. Le seuil 2, intermédiaire traduit une maîtrise en cours d'acquisition mais qui reste problématique à plusieurs titres.

Reprenons ces trois étapes. Pour commencer, quelles sont les unités spatio-temporelles des textes et quelle place occupent-elles par rapport aux constructions verbales ? Il convient pour répondre de traiter séparément les marqueurs temporels et les marqueurs locatifs. Dans la mesure où les textes sont supposés être tous des récits de souvenirs, ils impliquent même faiblement un repère temporel dans le passé du locuteur-narrateur ainsi que l'esquisse d'une chronologie. Dans la mesure où le souvenir rapporté est simple – ce n'est pas toujours absolument le cas –, le récit se présente comme une séquence unique où les procès évoqués se succèdent en un temps assez court, si l'on excepte toutefois d'éventuelles conséquences postérieures qui supposent un certain intervalle temporel entre l'action principale et ses effets sur, par exemple, la santé de l'acteur principal (par exemple L13.Vé2, p. 61 de notre volume d'annexes). Quant au cadre spatial, si l'on excepte la mention explicite de lieux spécifiques comme « l'hôpital » présent dans plusieurs textes ou « la maternelle » qui désigne à la fois l'école et l'époque (la petite enfance du narrateur), on note qu'ils sont plus rarement signalés et demeurent sous-entendus.

Nous nous sommes référée au cas des récits « simples ». Certains sont complexes en raison du double point de vue qu'ils construisent et qui supposent donc de spécifier les expressions cadratives en *là* et *ailleurs* pour le cadre spatial, en *maintenant* et *autrefois* pour le cadre temporel. Le double point de vue temporel peut se trouver réalisé sous la forme de deux situations distinctes mais temporellement simultanées. On se souvient que c'est le cas de L15.Vé2 (p. 67 de nos annexes).

On se souvient également que l'alternance spatiale est plus fréquente dans les textes des élèves gabonais (par exemple, L16.Vé2, p. 70, qui sous-entend que le narrateur est resté à la maison pendant que son père et sa sœur sont sortis faire des courses). On rencontre toutefois

cette alternance spatiale dans le récit messin de M15 (p. 31) où il faut simultanément évoquer ce qui se passe en Arménie et ce qui se passe « en France ».

Relevé des expressions temporelles, cadratives ou non

Le relevé des expressions temporelles nous conduit tout d'abord à remarquer que les syntagmes prépositionnels sont absents en tant qu'expressions cadratives. S'ils existent c'est au titre d'une expansion intégrée à la construction verbale. Nous présentons ci-dessous les occurrences de ces expressions temporelles insérées dans la suite du verbe. Nous citons la construction du verbe après avoir rappelé les coordonnées du texte source (la page lui correspondant dans notre volume d'annexes). Nous soulignons des expressions à fonction cadrative :

Exemple 27 : syntagmes prépositionnels à indexation temporelle, intégrés ou cadratifs

- M2.Vé2, p. 19 : quelques jours après notre arrivée
- M6.Vé2, p. 36 : *soigner mes lapins depuis que j'avais environ trois ans*
- M7.Vé2, p. 39 : un jour en maternelle
- M7.Vé2, p. 39 : en récréation
- M8.Vé2, p. 43 : *(se souvenir [que]) en 2012*
- M10.Vé2, p. 50 : *être à la maternelle*
- M12.Vé2, p. 57 : puis, après nous être entraînés
- M12.Vé2, p. 57 : à la fin il y a eu un relais
- L15.Vé2, p. 67 : le temps de l'emmener à l'hôpital
- L16.Vé2, p. 70 : au retour, ma grande sœur ...
- L23.Vé2, p. 97 : *décéder (à l'hôpital) à 14h30*

Les expressions spatiales prépositionnelles qui sont intégrées à la construction verbale sont beaucoup plus nombreuses, comme en témoigne notre relevé de l'exemple 28. Pour ainsi dire aucune n'est transférable en position de cadrative. C'est dire que le locatif est une unité tout à fait singulière dont la forme associe un verbe de mouvement ou de déplacement et une préposition, spatiale (*dans, chez, ...*) ou non (*à, de, pour, ...*).

Exemple 28 : syntagmes prépositionnels à indexation spatiale, intégrés ou cadratifs

- M1.Vé2, p. 15 : *aller à la pêche*

- M2.Vé2, p. 19 : *être en voyage pour la Turquie*
- M3.Vé2, p. 23 : *aller à Toulouse chez mon oncle*
- M3.Vé2, p. 23 : *construire une piscine dans son jardin*
- M3.Vé2, p. 23 : *aller dans la piscine*
- M3.Vé2, p. 23 : *dans la piscine il y avait des nénuphars et des poissons rouges*
- M3.Vé2, p. 23 : *voir quelque chose passer entre les jambes*
- M4.Vé2, p. 27 : *apprendre à faire du vélo avec mon père au terrain de foot*
- M4.Vé2, p. 27 : *aller au plan d'eau*
- M5.Vé2, p. 31 : *venir en France*
- M6.Vé2, p. 36 : *un jour en Algérie*
- M6.Vé2, p. 36 : *sauter du balcon*
- M6.Vé2, p. 36 : *tomber sur un toit*
- M6.Vé2, p. 36 : *glisser sur une pente*
- M8.Vé2, p. 43 : *partir en vacances dans les Vosges*
- M9.Vé2, p. 47 : *aller au city ext...*
- M11.Vé2, p. 53 : *se cogner la tête contre le radiateur*
- M11.Vé2, p. 53 : *partir à l'hôpital militaire*
- M12.Vé2, p. 57 : *faire de l'athlétisme à la halle de Borny*
- M12.Vé2, P. 57 : *il y a eu un relais sur tout le terrain*
- L13.Vé2, p. 61 : *revenir de l'école*
- L13.Vé2, p. 61 : *traverser pour rejoindre sa mère au marché*
- L13.Vé2, p. 61 : *(une voiture) venir en vitesse vers elle*
- L13.Vé2, p. 61 : *l'emmener à la maison*
- L13.Vé2, p. 61 : *l'amener à l'hôpital*
- L13.Vé2, p. 61 : *l'amener au village*
- L14.Vé2, p. 64 : *partir à Bitam*
- L14.Vé2, p. 64 : *l'amener à l'hôpital*
- L15.Vé2, p. 67 : *quitter *du marché*
- L15.Vé2, p. 67 : *descendre du [bus]*
- L15.Vé2, p. 67 : *arriver à l'aéroport*
- L15.Vé2, p. 67 : *partir chez sa première femme*
- L15.Vé2, p. 67 : *partir chez sa deuxième femme*
- L15.Vé2, p. 67 : *arriver à la maison*
- L16.Vé2, p. 70 : *partir à l'hôpital*
- L17.Vé2, p. 73 : *l'amener à l'hôpital*
- L18.Vé2, p. 77 : *il y avait le feu dans la maison*
- L19.Vé2, p. 81 : *se cogner à une voiture*

- L19.Vé2, p. 81 : *tomber d'un pont*
- L19.Vé2, p. 81 : *tomber à la mer*
- L20.Vé2, p. 86 : *être à la maison*
- L21.Vé2, p. 89 : *sur un arbre avec un fil attaché autour des reins, il grimpe*
- L22.Vé2, p. 93 : *partir passer les vacances au Cameroun*
- L22.Vé2, p. 93 : *se mettre en route pour le Cameroun*
- L23.Vé2, p. 97 : *décéder à l'hôpital*
- L24.Vé2, p. 100 : *se blesser à la cuisine*
- L24.Vé2, p. 100 : *rentrer à la maison*
- L24.Vé2, p. 100 : *être à la cuisine*

Les deux séries qu'on vient de lire, et qu'il serait vain de transformer en données quantitatives vu le petit nombre d'extraits dont nous disposons, donnent néanmoins des indications ou des confirmations précieuses sur les syntagmes prépositionnels, temporels ou spatiaux :

- i) les occurrences spatiales de syntagmes prépositionnels locatifs sont nettement plus nombreuses que les occurrences temporelles de la même forme.
- ii) Les collocations *Verbe + Syntagme prépositionnel locatif* font apparaître des préférences pour quelques verbes de déplacement, peu nombreux, qui sont des verbes supports (*être*, dans sa valeur de locatif) ou génériques (*aller*).
- iii) Les expressions sinon cadratives au moins préverbales sont très rares pour les locatifs spatiaux, un peu plus fréquentes pour les expressions temporelles.
- iv) On observe que la plupart des locatifs internes à la construction verbale ne sont pas permutable (*être à la maison ; partir à l'hôpital ; *à l'hôpital partir*). Inversement, de nombreuses expressions temporelles, non cadratives (*je soignais mes lapins depuis que j'avais environ 3 ans*) pourraient prendre place au début de l'énoncé, en position préverbale : *je soignais mes lapins depuis que j'avais environ 3 ans* → *depuis que j'avais environ 3 ans, je soignais mes lapins*.
- v) Au plan didactique, il faut tirer les conséquences de ces observations. Comment travailler sur les verbes de déplacement qui construisent des suites locatives ? Faut-il chercher à renforcer l'opération d'ancrage locatif dans sa forme d'expression cadrative, et si oui comment ?

Si les syntagmes prépositionnels à indexation temporelle ne sont pas très fréquents, quelles sont les autres formes possibles pour signifier le temps ? Trois grandes familles se présentent :

- les adverbiaux anaphoriques (*après*) et les adverbiaux déictiques (*maintenant*),
- les constructions absolues : *en 2012*,
- Le recours à des expressions formées sur *jour*, *ce jour-là*, avec des variantes beaucoup plus rares, formées sur d'autres unités de mesure du temps, *semaine*, *mois*, *année*...
- Les *quand-P*.

Les adverbiaux temporels

Les adverbiaux temporels, anaphoriques et déictiques, sont bien connus (Schneuwly 1988 ; Fayol 1987). Les premiers ont une fonction de ponctuant et spécifient la succession des faits. Étant donné leur forme brève (une ou deux syllabes) et leur polysémie (*alors*, consécutif et temporel), ils sont d'un usage assez facile et requièrent une compétence surtout lexicale. En voici un échantillon : *trois jours plus tard* (M6), *un mois plus tard* (L23), *alors* (L14), *après* (L18), *puis* (M8), *et puis* (M7). Les emplois d'adverbiaux déictiques ont pour fonction principale d'ouvrir un nouveau cadre temporel, contemporain, qui contraste avec celui qui l'a précédé et qui valait pour le cadre temporel de l'événement passé : *maintenant* (M4, deux occurrences) ou *en ce moment même* (M1). Les déictiques qui renvoient à l'époque présente de l'énonciation sont absents des productions gabonaises. Les différents locuteurs privilégient une évaluation des faits immédiatement après qu'ils se soient produits, sans chercher à les rapporter au présent de l'écriture. Incidemment, on aurait là un autre indice d'un degré de détachement du narrateur avec ce qu'il raconte. Nous l'avons dit, les scripteurs messins seraient plus détachés que leurs homologues de Libreville.

Quant aux expressions temporelles « absolues », elles ne sont pas très nombreuses dans nos textes. Nous avons relevé dans M8.Vé2 (p. 43) l'erreur *je me souviens [que] en 2012 quand j'étais partie en vacances avec ma famille*. Un autre exemple apparaît dans M9.Vé2, p. 47. Il est assez comparable au précédent parce qu'il opère la même sélection lexicale et grammaticale, présentant les unités dans le même ordre : *Je me souviens le 13 novembre 2011 quand j'ai été chez ma cousine pour son anniversaire*. L23 présente un autre cas d'expression

temporelle absolue en position postverbale (p. 97) : *mon grand-père est décédé le 24 mai à l'hôpital général de Libreville à 14h 30mn 40s*. La précision chronométrée choque d'autant plus que le narrateur avoue qu'il n'avait que de deux ans quand il a « appris » cet accident ! On doit sans doute interpréter ici une trace d'humour macabre d'un élève qui n'est pas tout à fait sérieux, ou qui s'ennuie, devant la tâche qui lui incombe.

Ce jour-là et *un jour*, l'emploi « narratif » de *jour* (Charolles 2006b)

M. Charolles a analysé les deux emplois de *un jour*, qu'il appelle respectivement l'emploi « attributif » et l'emploi « narratif ». Illustrons brièvement ces deux emplois : i) *Un jour on s'est disputé ; j'y arriverai un jour* ; ii) *Un jour, il advint qu'il...*

Exemple 29 : un jour et ce jour-là

- L18.Vé2, p. 77 : *Ce jour-là, il faisait nuit et il y avait coupure*
- L20.Vé2, p. 86 : *Ce jour-là, j'étais à la maison avec mes deux grandes sœurs*
- L14.Vé2, p. 64 : *Il y avait un jour ma grande sœur elle est partie à Bitam*
- L14.Vé2, p. 64 : *le jour qu'elle est partie*

Les emplois fréquents (et souvent problématiques) de quand-P

Nous avons déjà évoqué *quand-P* pour illustrer la fonction de pivot et le fonctionnement pseudo-récuratif du subordonnant. Le cas présenté était celui de L17.Vé2 (p. 73-74). On y ajoutera les exemples suivants.

Exemple 30 : cas problématiques liés à l'emploi de quand-P

- M1.Vé2, p. 15 : *Un jour arriva quand mon oncle se fit écraser la jambe*
- M5.Vé2, p. 31 : *Quand j'ai vu ma grand-mère [titre] /J'ai vu ma grand-mère avec Internet / Quand je l'ai vue, j'ai pleuré tout fort parce que...*
- M8.Vé2 : p. 43 : *je me souviens [que] en 2012, quand j'étais partie en vacances (...) j'ai fait du vélo avec mes parents. Ma mère suivait mon père (...)*
- M9.Vé2, p. 46 : *je me souviens le 13 novembre 2011 quand j'ai été chez ma cousine pour son anniversaire*
- M9.Vé2, p. 47 : *puis quand c'était l'heure d'ouvrir le cadeau... c'était un skate à deux roues*
- M10.Vé2, p. 50 : *mon souvenir c'est quand j'étais à la maternelle et j'ai fait pipi*
- L13.Vé2, p. 61 : *elle revenait de l'école tout à coup quand elle voulait traverser la route*

Exemple 31 : cas non problématiques de *quand-P* et des formes assimilées

- M6.Vé2, p. 36 : *Cet accident a eu lieu lorsque j'avais six ou sept ans*
- M8.Vé2, p. 42 : *mais quand mon père avait tourné et que ma mère aussi voulait tourner ...*
- L13.Vé2, p. 61 : *...l'accident qui s'était produit avec ma mère quand elle était petite*
- L13.Vé2, p. 61 : *quand le chauffeur a entendu cela, il a fui*

Les cas problématiques ne le sont pas pour des défaillances d'ordre micro-syntaxique. Ils le sont presque tous pour des raisons de cohésion et de gestion des informations traitées et des plans. On relève avec intérêt les combinaisons de *quand-P* avec une structure à présentatif (*quand c'était* ou *c'était quand*) d'autant plus disponible qu'elle est utilisée à l'oral. L'exemple ci-dessus de M8.Vé2 (p. 42) soulève la question de l'emboîtement successif des segments temporels, du plus large (*en 2012*) au plus singulier (implicitement mais non spécifié, une après-midi particulière de vélo) en passant par un segment assez large introduit par *quand* (*quand j'étais partie en vacances avec mes parents*), qu'il aurait fallu relayer par une expression du type de *un jour*. La même observation vaudrait pour M10 où un cadre trop large et indifférencié (*mon souvenir c'est quand j'étais à la maternelle*) précède immédiatement le fait singulier introduit par le seul *et* : *et j'ai fait pipi*. On note la coprésence du locatif spatial (*être à la maternelle*) et de l'expression temporelle (*quand-P*).

Les cadratifs mixtes, spatio-temporels

Ajoutons les cas plus rares d'expressions cadratives mixtes, qui allient une notation temporelle et un locatif spatial. En voici quelques exemples :

Exemple 32 : expressions cadratives mixtes (localisation temporelle et localisation spatiale)

- *Un jour en Algérie* (M6.Vé2, p. 36)
- *Un jour en maternelle* (M7.Vé2, p. 39)

Ces cas nous intéressent particulièrement parce qu'ils peuvent, plus nettement que les autres cités et assez facilement, convenir à la fonction de cadratif pour un récit du format de celui que nous avons ici.

Voici maintenant une gradation possible des trois seuils de maîtrise. Nous nous inspirons de la démarche de M. Fayol (1987), présentée dans notre première partie. Chaque seuil doit être conçu comme relatif, c'est-à-dire indicatif d'une maîtrise en cours de développement. Il

serait pour le moins dangereux d'y voir un jugement définitif : d'autres productions des mêmes scripteurs et d'autres consignes complèteraient avec profit l'évaluation qu'on porte ici sur les écrits narratifs des élèves produits à un moment t de leur scolarité.

Seuil 1 : un récit dépourvu de cadre temporel

Le seuil 1 se caractérise par l'absence pure et simple d'un quelconque cadre temporel. On l'illustre par la production L19.Vé2 que voici et qui, ainsi que L24.Vé2 citée également, nous a paru la plus représentative :

Exemple 33 : L19.Vé2. Illustration d'un cadre temporel absent

C'est l'histoire d'un ami.
Il s'appelait simon. Et il est
mort par accident de voiture.
Il partait avec son oncle.
Ils se sont cogner à une
voiture et ils sont tomber d'un
pon et sont tomber a la mer
. Ils se sont noyer et ils sont
mort.

La succession des procès *partir, se cogner, tomber, se noyer*, confère au texte une chronologie dont le repérage se fait par le sémantisme des verbes donnés comme décrivant des actions successives. Mais d'un point de vue « externe », l'épisode dans son entier n'est pas situé temporellement. L24, L21, M4, M5, notamment relèvent de ce même seuil.

L24.Vé2 présente un exemple très comparable à la production de L19, à la seule différence de *après*, qui figure à l'avant-dernière ligne. Voici le texte :

Exemple 34 : L24.Vé2

Ma grande mère est bléssé à la cuisin, elle
est parti opital on la soigné, elle est
rentré à la maison. Ma mère est à la
cuisine avec ma grande mère.
Après ma grande mère était
tombé elle avait le palu elle était morte.

Seul *après*, ouvrant sur *ma grand-mère était tombée*, figure au rang des expressions temporelles mais il est presque impossible d'en interpréter le sens (en italique dans l'exemple 28, ci-dessus). Théoriquement anaphorique, *après* suppose une source, c'est-à-dire un repère

temporel antécédent. Mais l'énoncé qui serait candidat à cette fonction, *ma mère est à la cuisine avec ma grand-mère*, bloque une telle interprétation en raison de son présent et de l'emploi du verbe *être*, qui est ici un locatif statif. Cet énoncé au présent fait lui-même suite à une série de trois procès au passé composé qui rendent compte de l'épisode, *se blesser, partir à l'hôpital puis rentrer à la maison*. Par conséquent, l'énoncé problématique qui rapporte au présent que la mère et la grand-mère *sont* dans la cuisine est extrêmement ambigu. Soit, on l'interprète comme faisant suite au retour à la maison, soit on doit imaginer que c'est un retour en arrière qui reprend le début et cherche à expliquer la blessure. Le choix lexical du verbe, *tomber*, et le plus-que-parfait contreviennent à l'interprétation de *après*. Le flottement interprétatif n'est pas levé.

L21.Vé2 (p. 89-90), quant à lui, raconte la chute accidentelle de l'arbre, ce qui occasionne un certain nombre de notations de durée qui ont la particularité d'être intégrées à la construction verbale, sauf la première qui enchaîne comme expression anaphorique sur la chute qui vient d'être racontée (*trois jours plus tard il est mort ; j'attendais le moment pour pleurer ; jusqu'à ce que j'ai pleuré deux jours*).

Seuil 2 : des expressions temporelles dont la fonction cadrative est inopérante

Exemple 35 : L23.Vé2

*Ce jour la, je n'avait que deu
ans ; j'avais apris lacsidant
trajible de mon grand-père
est décedé le 24 mai à l'hopital
général de Libreville à 14h
30 min 40 s.*

Il était comme un père pour moi
cette semaine la a était la semaine
la plus orible de toute les semaine.

Un mois plus tars ma mère
était an corre deseperé,
elle était a toumoment.
triste car elle
voulle partires retrouvé
sont père.

Les expressions temporelles du texte lu dans son entier sont inopérantes, parce qu'elles s'adjoignent à des contenus propositionnels qui sont essentiellement des commentaires au lieu d'être des contenus événementiels. « L'accident » n'est pas raconté, seuls sont commentés l'attachement du petit-fils à son grand-père et la douleur filiale de la mère. De tels contenus

émotionnels sont peu compatibles avec des expressions temporelles aussi précises que celles qui sont ici choisies (*ce jour-là, cette semaine-là, un mois plus tard*).

Seuil 3 : un cadre temporel réglé et évolutif

Nous soulignons dans L20.Vé2 les expressions temporelles qui encadrent un ou plusieurs énoncés de suite. Nous segmentons ci-dessous le texte en nous fondant sur les expressions temporelles. On remarque surtout la première expression cadrative *ce jour-là* qui ouvre le cadre principal et inclut la séquence qui commence par *quelques heures après* :

Exemple 36 : L20.Vé2

l'accident de mon père

Ce jour là, j'étais à la maison avec mes deux sœurs mes parents étaient sortis ils étaient invités à une cérémonie, quand ils revenaient mon père parlait en traversant la route une voiture est sortie et lui a renversé ma mère ses évanouis

quelque heure après il était à l'hôpital son pied était fracturé ma tante m'a appelé pour me dire que mon père avait fait un accident ma tante est rentrée avec sa chemise trempée de sang j'ai pleuré

et nous sommes restés *1 semaine* avec notre tante la chance mon père a survécu à l'accident

après j'étais très contente.

fin

Contrairement à L20, la production de M3 qu'on va lire ne suppose aucune chronologie interne, sinon une successivité de procès liés par le programme d'une après-midi de baignade. En revanche, le cadre de l'histoire nous paraît symptomatique d'une maîtrise déjà élaborée. Nous citons ce texte parce qu'il associe le cadre temporel et le cadre spatial, dans un énoncé qu'on appellera justement cadratif, parce qu'il installe l'orientation de l'histoire qui va être racontée.

Exemple 37 : M3.Vé2

Mon souvenir

Quand j'avais 7 ou 8 ans j'étais allée à Toulouse chez mon oncle Jaque.

Il avait construit une piscine dans son jardin et nous étions allées dans la piscine. Dans la piscine il y avait des nénuphars et des poissons rouges.

Ma maman me tenait et tout d'un coup je vis quelque chose de rouge me passer entre les jambes ! Je dis à ma maman : « maman, maman un truc rouge est passé entre mes jambes ! » Elle me répondit que c'était un poisson.

Et je n'ai pas de mal à nager.

Nous essayerons de reprendre partiellement dans notre dernière partie les observations que nous avons faites au sujet des expressions temporelles et spatiales, et les opérations de cadrage qu'elles facilitent.

2.3.4 Les expansions à l'aide de propositions relatives

La production de propositions relatives – qui opère *théoriquement* comme une expansion nominale, mais *pratiquement* beaucoup plus dans les constructions clivées à présentatif – est signalée par différents auteurs comme source de difficulté chez les jeunes scripteurs. Citons parmi ces auteurs, M. Laparra (1995 : 60-68), P. Cappeau (2000 : 82-83) et M.-N. Roubaud & C. Garcia-Deban (2014 : 310-313). Aux yeux de P. Cappeau (2000 : 82), « la relative constitue un point syntaxique qui provoque, de façon (...) régulière, diverses perturbations ». L'auteur note que ces perturbations sont plus marquées quand la proposition relative porte sur le sujet. M. Laparra quant à elle (1995 : 61) remarque que les relatives « sont très majoritairement placées après le verbe de la proposition principale », ce qui revient à rallier la position de P. Cappeau et dire qu'elles sont moins fautives quand elles spécifient le nom qui est complément et occupe la position finale. Quant à la distribution des pronoms relatifs, les auteurs s'accordent à relever la supériorité de *qui*, en tête devant *que*, *où* restant minoritaire, et *dont*, *quoi* ou les composés (*lequel*, *auquel*...) absents dans les productions d'élèves de cet âge.

La proposition relative nous intéresse à double titre. D'une part, comme le rappelle M. Laparra (1995 : 60-61), la relative est d'un usage très fréquent en situation de ce que l'auteure appelle un « oral conversationnel », en particulier sous la forme d'un outil de clivage, *il y a quelqu'un qui...*, *c'est lui que...*, etc. Or, les grammaires scolaires privilégient les descriptions des relatives qui développent un antécédent nominal (Pellat 2009 : 100, *un tintement de métal qui...*) et mettent l'accent sur le système des formes et de leurs fonctions (Pellat 2009 : 156-157 ; *un film qui...*, *la somme que...*, *la connaissance de gens dont...*, *la chambre où...*). D'autre part, et en dépit de ce que privilégie l'enseignement grammatical (le répertoire des formes de pronoms relatifs simples ou composés, le classement selon leur nature et leur fonction), la proposition relative engage fortement les phénomènes macro-syntaxiques et énonciatifs de la cohésion et de la gestion des « plans » de texte. Mais cela suppose

d'examiner les productions pour y détecter les cas où la relative est *absente*, relayée par des enchaînements qui renomment l'entité référentielle (*mon grand-père ... mon grand-père*) ou l'anaphorisent à l'aide du pronom personnel (*mon grand-père ... il*).

Du point de vue méthodologique, nous avons opté pour une recherche systématique des propositions relatives dans toutes les productions écrites. C'est entre autres l'intérêt d'un recueil limité que de pouvoir ainsi procéder à une investigation artisanale de ce type. Nous avons préféré cette option de travail, plutôt que de repérer et relever uniquement les formes erronées qui sont, on va le voir, très limitées.

Voici le résultat sous forme de deux tableaux distincts pour les deux sous-groupes de Metz et de Libreville. Nous avons corrigé l'orthographe des énoncés. De même, pour les commodités de la compréhension des énoncés, nous avons ajouté des informations que nous signalons par des crochets. Dans la première colonne de chaque tableau, nous indiquons le numéro de page du volume d'annexes. Le symbole \emptyset indique que nous n'avons relevé aucune proposition relative.

Textes	Énoncés qui réalisent des propositions relatives
M1.Vé2, p. 15	\emptyset
M2.Vé2, p. 19	<i>Il y avait un garçon qui [nous] enquiquinait</i> <i>Il a compris ce que je lui avais dit</i>
M3.Vé2, p. 23	<i>Je vis quelque chose [\emptyset] me passa entre les jambes</i>
M4.Vé2, p. 27	\emptyset
M5.Vé2, p. 31	<i>C'était elle qui m'avait gardée [quand j'étais petite]</i> <i>C'est comme ça que j'ai réussi à l'oublier</i>
M6.Vé2, p. 36	\emptyset <i>J'ai trouvé deux petits lapins / je les ai pris</i>
M7.vé2, p. 39	<i>Tout est bien qui finit bien</i>
M8.Vé2, p. 42	\emptyset
M9.Vé2, p. 47	\emptyset <i>C'était l'heure d'ouvrir le cadeau... c'était un skate à deux roues</i>
M10.Vé2, p. 50	\emptyset
M11.Vé2, p. 53	\emptyset
M12.Vé2, p. 57	\emptyset

Tableau 11 : recensement des propositions relatives dans les productions écrites des élèves de Metz

Le faible recours aux propositions relatives confirme ce que nous avons déjà commenté, à savoir que les noyaux narratifs sont peu ou pas expansés. Par ailleurs, nous avons, avec la

rareté des relatives, un argument supplémentaire pour penser que la belligérance Phrase/Texte se résout en faveur de la phrase, dont la simplicité est pensée comme un gage de justesse. Toutefois, quand les propositions relatives sont présentes, nous observons qu'elles sont réalisées dans des constructions à présentatif (ci-dessus, M2.Vé2, *il y a un garçon qui...*), ou dans des formes oubliées par les grammaires scolaires et pourtant très fréquentes (M2.Vé2, *il a compris ce que je lui ai dit*), voire dans un énoncé proverbial (M7.Vé2, *tout est bien qui finit bien*).

Mais le tableau 12 nous renseigne également sur la préférence des chaînes anaphoriques avec d'autres constructions de suivi référentiel que celle de la relative. Cette préférence s'observe tout particulièrement dans M6.Vé2 dont l'entité référentielle (les lapins) aurait aisément servi de source antécédente : *j'ai trouvé deux petits lapins que j'ai pris*.

Enfin, se trouve confirmé le fonctionnement du « pivot », dans M3.Vé2, observé à partir cette fois grâce à l'entrée du « pronom relatif » dont l'absence ici est erronée.

Voici à présent le recueil des propositions relatives dans les textes des élèves gabonais.

Textes	Énoncés qui réalisent des propositions relatives
L13.Vé2, p. 61	<i>L'accident *que s'était produit</i> <i>Une voiture qui venait en vitesse vers elle l'a tamponnée</i> <i>Il y avait des personnes qui criaient</i>
L14.Vé2, p. 64	<i>Le jour *que elle est partie elle a perdu connaissance</i>
L15.Vé2, p. 67	<i>C'était le jour où mon grand-père est mort</i>
L16.Vé2, p. 70	<i>J'avais tellement peur de ce qui allait arriver...</i>
L17.Vé2, p.73	Ø <i>Mon grand-père était décédé / mon grand-père était gravement malade</i> <i>Elle touche le cœur / ça ne battait plus</i> <i>Elle a appelé le docteur / le docteur lui a dit que...</i>
L18.Vé2, p. 77	<i>Une histoire qui fait peur [titre]</i> Ø [texte] <i>Et ça m'a effrayé [? ce qui m'a effrayé]</i>
L19.Vé2, p. 81	Ø <i>C'est l'histoire d'un ami / Il s'appelait Simon [un ami qui s'appelait Simon]</i> <i>Ils se sont cognés à une voiture et ils sont tombés à la mer / Ils se sont noyés... [une voiture qui les a heurtés les a fait tomber à la mer où ils se sont noyés]</i>
L20.Vé2, p. 86	Ø <i>Mes parents étaient sortis / ils étaient invités à une cérémonie [Mes parents qui étaient invités à une cérémonie étaient sortis]</i>

	<i>Une voiture est sortie / et lui a tamponné</i> [une voiture qui a surgi sans que mon père la voie l'a heurté] <i>Il était à l'hôpital / son pied était fracturé</i> [mon père dont le pied était fracturé a été emmené à l'hôpital]
L21.Vé2, p. 89-90	Ø [le fil qui retient mon père et l'empêche de tomber] [grimper à l'arbre dont il voulait couper les branches supérieures]
L22.Vé2, p. 93	<i>Mon petit frère qui avait cinq ans</i> [titre] Ø <i>Pour dire que mon petit frère a été tué / ça s'est passé</i> [ce qui s'est passé]
L23.Vé2, p. 97	Ø <i>L'accident de mon grand-père / mon grand-père...</i>
L24.Vé2, p. 100	Ø <i>Elle est partie [à l']hôpital / on l'a soignée</i> [à l'hôpital où on l'a soignée]

Tableau 12 : recensement des propositions relatives dans les productions écrites des élèves de Libreville

Les pivots de L17 et L23 sont confirmés : associés à l'absence du relatif, ce sont des indices assez forts pour interpréter la fragilité des ressources syntaxiques de la part de ces scripteurs.

Concernant L18, on peut hésiter. Deux interprétations de l'antécédent de *ça* sont possibles. Si l'antécédent est le segment immédiatement antérieur, *il y avait le feu*, on peut alors commuter *ça* et *ce qui*. Si l'on considère au contraire que *ça* réfère à la totalité de l'histoire, la commutation n'est plus possible et on devrait plutôt recourir à une anaphore lexicale du type de *cet épisode*.

Contrairement aux productions écrites des élèves de Metz, on observe que les textes des élèves gabonais recourent aux structures présentant – effectivement ou potentiellement – des relatives. Cela nous conforte dans notre interprétation d'une conception très mémorielle de l'événement et de la dominante « texte » du point de vue de la belligérance Phrase / Texte, à l'exception toutefois de L18 et L19 (cf. Les segments entre crochets dans le tableau 13). Deux emplois se révèlent fautifs : L13 (*l'accident que s'était produit*) et L14 (*le jour que elle était partie*). Les deux erreurs ne sont pas identiques : l'emploi non standard de L14 (*le jour que*) se lit et s'entend assez couramment, ce qui n'est pas tout à fait le cas de L13. On peut imputer l'erreur de L13 (*que* à la place de *qui*) à une sorte de lapsus graphique qui ne dit rien ni sur la connaissance effective de la forme attendue, ni sur la régularité de cette confusion chez cette élève-là en particulier.

Une différence majeure entre les productions de relatives dans les deux séries de textes tient au suivi référentiel dans les textes des élèves gabonais qui aurait pu se réaliser d'une façon plus économique à l'aide d'une proposition relative. C'est le cas des textes de L13, L17, L19, L20, L23 et L24 (tableau 13). Ces exemples montrent que l'alternative entre une solution lexicale de suivi référentiel et de reprise nominale et une solution grammaticale de lien anaphorique par le pronom relatif est préférentiellement résolue au profit de la solution lexicale. Cette préférence lexicale confirme ce qu'avaient déjà observé des auteurs comme B. Schneuwly (1988 : 130-135).

Nous retenons principalement de cette investigation que l'emploi d'une proposition relative demeure facultatif et soumis à des réglages de cohésion et de notation d'arrière-plan. En l'absence d'une relative, le texte peut, sans trop de dommage pour la compréhension, s'en tenir à un thème constant, comme le fait par exemple L20 : *mes parents étaient sortis, ils étaient invités*, ou même d'un thème dérivé comme le fait L19 : *c'est l'histoire d'un ami, il s'appelait Simon*. Le scripteur expert, dès lors qu'il réécrit un fragment dans le but d'enchâsser une proposition relative se pose en même temps les questions de l'ordre (temporel) des informations et de leur statut d'arrière-plan causal.

2.3.5 Quel bilan syntaxique peut-on provisoirement dresser de ces questions ?

Rappelons tout d'abord que la notion de « phrase complexe », si elle a une validité appliquée aux récits d'élèves que nous étudions c'est sur la base des quelques morphèmes tout à fait spécifiques : *quand*, *où* et *qui (que)* et le *que* complétif. Nous n'avons rien dit de ce dernier, dans la mesure où ses emplois, pourtant assez nombreux, ne posent pas de problème particulier.

Les morphèmes *quand*, *où* et *qui (que)* comportent sémantiquement la trace des données principales d'un récit, à savoir sa temporalité, son inscription spatiale et la référence à des personnages. Syntaxiquement, les propriétés de ces morphèmes sont assez radicalement distinctes et engagent des phénomènes assez radicalement dissemblables, ou tout au moins dont les caractéristiques dominantes ne sont pas identiques, la circonstance spatiale ou temporelle du procès et l'expansion du nom. La dissemblance syntaxique frappe du fait qu'on prend délibérément ici le parti de rapprocher les formes effectives et singulières, *que* (dans son emploi complétif), *quand*, *où* et *qui*, sans passer par les catégories grammaticales

habituelles qui induisent un tout autre classement, *les subordonnées circonstancielles* (de temps, mais aussi de moyen, de cause, de but, etc.), les complétives (du verbe) et *les propositions relatives* (et la série des pronoms relatifs simples, *qui, que, quoi, dont, où* ; ou composés, *auquel, duquel*, etc.).

L'une des hypothèses que l'on fait est que la didactique de la langue devrait tendre à se rapprocher des formes-sens dans leur diversité, plutôt que – sous couvert d'enseigner la « phrase complexe » – de rapprocher des formes qui n'ont pas grand rapport du point de leur fonction discursive et dont les difficultés en production ne sont pas du même ordre.

3. Propositions didactiques

Nous nous fondons dans cette partie sur un document de travail communiqué par notre directrice de thèse, Madame C. Masseron. Le document, très synthétique et daté de 2017 pour sa dernière mise à jour, classe en trois familles les activités d'apprentissage que l'on peut élaborer dans le but de renforcer les savoir faire narratifs (l'aptitude des élèves à raconter une histoire) et de développer les acquisitions langagières portant sur une objet, une unité ou une classe de mots. Le titre de ce document en explicite le contenu : « Didactique du français : classement sommaire d'activités langagières. Unités, domaines d'analyse, ordre des variations et réglages, nature des contraintes, interprétation des erreurs ». Ce document nous sert ici de cadre méthodologique pour sérier les activités d'apprentissage et en identifier les objectifs et les démarches.

Actualisé et centré sur les activités langagières, le document complète utilement un article déjà ancien sur « la progression grammaticale » (Masseron, 1995) et qui consacrait déjà une part non négligeable aux développements de la grammaire de texte et à son articulation avec « la grammaire de phrase ».

3.1 Un classement d'activités langagières à des fins d'enseignement du français (document de travail, Masseron, 2017)

Dans un propos liminaire, le document rappelle des « oppositions implicites, pôles identifiables ou tensions ». La première est celle des faits de langue et des faits de discours ; la seconde est intitulée *forme-sens* de l'unité de langue ; la troisième rappelle les deux pôles de l'oral et de l'écrit qu'il convient de croiser avec l'opposition des productions *spontanées* vs les productions *élaborées* ou académiques déterminant des *genres discursifs* (Adam 1990 ; Blanche-Benveniste 1997) ; la quatrième opposition rappelle que la didactique du français s'appuie sur la dichotomie qui distingue la lecture (la compréhension des textes) et l'écriture (les premiers apprentissages et les apprentissages seconds) ; enfin une dernière opposition, qui n'est pas sans rappeler les genres de discours, caractérise deux grandes familles de « types de texte » : ceux qui sont à *dominante référentielle* (le type narratif ou descriptif) ou *notionnelle* (les types informatif et argumentatif). Ces grandes oppositions, qui ne sont pas développées, constituent une sorte d'aide-mémoire pour caractériser une activité didactique (par exemple celles que l'on trouverait dans les manuels) ou pour en élaborer soi-même.

Suivent trois familles d'activités qui sont adaptées à des pratiques et à des objectifs identifiés. On reconnaîtra les niveau de structuration d'un texte, dont les unités ne sont pas les mêmes et qui donnent lieu par conséquent à des entraînements distincts.

Les activités langagières d'invention, qualifiées de libres et ouvertes, correspondent à la consigne d'écriture des textes de notre recueil. Une consigne « thématique » est donnée (dans notre cas, un souvenir marquant), à laquelle l'élève répond au cours d'un travail d'écriture qui est pour lui complexe. En l'occurrence le terme d'invention ne signifie pas que l'élève laisse libre cours à son imagination. La remémoration d'une expérience vécue, d'un souvenir frappant, entre tout à fait dans cette première famille d'activités d'invention. L'invention se rapporte à la conception du texte et à sa mise en forme rédactionnelle. Il est important que l'activité demandée soit assortie d'une consigne motivante qui aide l'élève à se représenter une intention communicationnelle à laquelle il adhère (faire rire, faire peur, impressionner son lecteur). Les productions verbales de cette première catégorie peuvent bien sûr être orales. Prenons l'exemple d'un compte rendu de visite (un château, une ferme, une usine, etc.) : il peut être destiné à des élèves qui n'auraient pas participé à cette visite et prendre la forme d'un compte rendu oral (préparé, ce qui suppose l'aide d'un écrit préalable « non rédigé »).

Les activités langagières contraintes, dirigées ou plus fermées sont des productions d'apprentissage (écrites ou orales), au sens où elles fixent un objectif d'apprentissage en même temps qu'un objectif d'apprentissage et explicite dans la consigne le matériau langagier qu'il convient de travailler. Les activités elles-mêmes peuvent prendre la forme d'une imitation, d'un puzzle, d'une trame à compléter, etc. Les questions – en liaison avec le texte narratif – qui peuvent être abordées dans ce cas-là sont en particulier les temps verbaux et les expressions référentielles (Masseron & Schnedecker 1988). On peut déclencher une écriture d'invention à partir d'un support donné, qu'il soit un texte ou une image. De même que pour les productions ouvertes, les activités langagières contraintes peuvent se concevoir à l'oral. Par exemple, les jeux de rôle pratiqués en didactique du français langue étrangère peuvent donner lieu à des consignes d'improvisation orale en situation. On peut également s'inspirer du *Jeu de Babel* de F. Flahaut (1984) pour donner aux élèves un éventail (écrit) de répliques conversationnelles et un choix de « petits mots », à partir desquels ils contextualisent oralement un dialogue fictif.

Enfin, les *activités langagières dites décrochées* concernent les questions de langue et le travail langagier et métalangagier sur les unités, constructions et variations identifiées. Les

objets d'étude, en rapport avec le programme de l'enseignement, sont très variés : les catégories grammaticales, les structures fondamentales, certaines transformations, les relations d'ordre des unités, etc. Toute question qui présente une difficulté et dont on pense qu'elle est importante mérite d'être travaillée spécifiquement, sous la forme, là encore, d'un entraînement oral, puis par écrit à travers des exercices types ou des situations problèmes. L'enjeu est de construire par étapes la « grammaire seconde » des élèves (Blanche-Benveniste 1990), c'est-à-dire de les habituer peu à peu à mémoriser et utiliser des tours avec lesquels ils ne sont pas spontanément familiers.

Un extrait du document de travail (Masseron, 2017) synthétisera ce que nous venons d'indiquer et justifiera les propositions que nous esquissons ensuite. Voici cet extrait, qui reprend les familles d'activités évoquées précédemment :

➤ Activités grammaticales décrochées : microsystèmes et paradigmes d'unités identifiées

1. Catégorie grammaticale, objet et domaine de l'étude
2. Structure fondamentale et inventaire des structures types
3. Propriétés testées (commutation d'unités) et fonctions
4. Relations d'ordre (par exemple, SV ou VS)
5. Variations et réglages

Les activités de cette rubrique s'inscrivent dans la tradition distributionnelle et structuraliste de la linguistique et sont des variantes des tests (combinables) de commutation, déplacement, effacement et expansion (ajout). Les transformations contrôlées d'énoncés relèvent de cette famille d'activités.

➤ Activités langagières (libres, ouvertes, à évaluation divergente)

Invention, improvisation, jeux de rôle, échange, débat et interactions, genres de discours (portrait, paysage, rappel de lecture, fiction, souvenir de peur, récit de voyage, compte rendu de visite, point de vue argumenté).

➤ Activités langagières dirigées (contraintes, fermées)

Imitation, transposition, insertion d'une séquence manquante, puzzle, trame rédactionnelle ou amorce, vocabulaire contraint (liste donnée d'unités lexicales)

➤ Activités métalangagières (ou épilangagières)

Relevé d'unités, segmentation, description ou analyse d'un phénomène, explication, glose, paraphrase, définition, comparaison, commentaire.

Suit un tableau qui met en correspondance les familles d'activités et les compétences développées. Nous le reproduisons ci-dessous, signalant par le signe + le croisement le plus adéquat de l'activité et de la compétence requise :

Activités / Compétences	Activités grammaticales décrochées	Activités langagières (ouvertes, libres)	Activités langagières dirigées (contraintes, fermées)	Activités métalangagières (épilangagières)
Compétence communicative		+++	++	
Compétence linguistique	+++	+	+	+++
Compétence de lecture		+	+++	
Compétence scripturale et rédactionnelle		+++		

Tableau 13 : Activités langagières et compétences correspondantes (d'après document de travail non publié, Masseron 2017)

Nous voudrions ci-dessous illustrer ces familles d'activités langagières en prenant des exemples précis qui nous paraissent adaptés à un niveau de CM2.

3.2 Situations orales d'invention narrative : production de suites et récit-puzzle comme incitation au raisonnement narratif

L'activité que nous voudrions présenter succinctement est une activité d'invention narrative qu'il faut concevoir comme une activité orale au cours de laquelle les élèves travaillent (se parlent) en petit groupe.

Le maître ou la maîtresse choisit un conte merveilleux qui doit avoir la particularité d'être assez long (5-6 pages), d'être inconnu de tous les élèves et d'être représentatif du genre merveilleux (dans le registre sérieux, non parodique), notamment parce qu'il procède à des « triplications d'épreuves » jusqu'à la reconnaissance finale du héros ou de l'héroïne. On peut par exemple choisir l'un des *Contes populaires italiens* recueillis par I. Calvino. Le travail doit avoir été minutieusement préparé par l'enseignant qui connaît bien le conte et ses rebondissements avant de le soumettre à ses élèves.

L'enseignant lit à haute voix le conte que ses élèves n'ont pas sous les yeux. La lecture s'interrompt une première fois assez tôt, si possible à un endroit où l'histoire ménage une certaine attente. Les petits groupes d'élèves discutent alors d'une suite possible. Chaque groupe à tour de rôle présente sa solution. Et la lecture à haute voix de l'enseignant peut reprendre. C'est l'écoute de la suite lue qui sanctionne les choix narratifs opérés par les élèves et la même interruption se reproduit un peu plus tard, quand l'histoire a avancé et que les péripéties garantissent à la fois une suite plus prévisible que n'était la première (ouverte) sans l'être cependant complètement. L'objectif est à la fois de construire une culture narrative commune et de développer le raisonnement narratif sur les logiques d'action insérées dans un univers de fiction merveilleuse. On peut programmer l'activité régulièrement, selon un protocole toujours identique et pour une durée limitée. L'essentiel pour l'enseignant est d'avoir préparé sa lecture et conçu les meilleurs moments pour l'interrompre. Il faut bien sûr éviter de suspendre la lecture *à la fin* d'une séquence, mais au contraire tout mettre en œuvre pour attiser la curiosité des élèves et stimuler leur inventivité *logique*. La suite qu'ils proposent ne doit pas être aberrante, fantaisiste ou incongrue. À l'écrit, un exercice comparable est le récit donné dans le désordre (puzzle) et qu'il faut recomposer.

3.3 Un exemple d'invention narrative (écrit d'apprentissage) : l'écriture guidée d'un récit de création

Cet exemple nous a été inspiré par un article de C. Masseron (1988) sur le récit de création tel qu'on peut en lire dans les recueils de légendes et que Kipling s'est amusé à imiter (*Histoires comme ça*). Le récit de création présente l'intérêt d'une trame narrative très simple et que l'on peut résumer par exemple ainsi : *Autrefois le monde n'était pas comme il est aujourd'hui et le jour n'était pas séparé de la nuit. Mais un jour les animaux en eurent assez de dormir tout le temps et de ne pas voir ce qu'ils mangeaient, alors ils cherchèrent un moyen de se débarrasser de la nuit. Ils demandèrent conseil au plus sage d'entre eux...* Les inventions narratives de récits de création supposent, en parallèle, que soit mené un travail sur le genre par le biais des lectures (cf. Kipling, *Histoires comme ça*, mais aussi les recueils de contes et légendes édités chez Gründ, par exemple *Contes des Philippines*, où la naissance des Hippocampes s'explique par la fiction d'anciens chevaux de mer poursuivis par des chiens et des hommes et transformés en « petits chevaux de mer » pour échapper à leurs poursuivants). Quoi qu'il en soit, le choix du genre se justifie en raison des « scripts d'actions ordinaires » qui peuvent être développées pour justifier la transformation intermédiaire qui fait le monde

d'un état ancien à son état contemporain. Les scripts culinaires (recettes), artistiques (peinture, sculpture, architecture), médicaux (consultation du médecin traitant ou opération chirurgicale) peuvent notamment y être développés.

Le principe de cette famille d'activité est celui, nous l'avons dit, de l'écrit d'apprentissage. Les contraintes fixées par les consignes s'accompagnent d'aides langagières ou iconiques (amorces d'énoncés, vocabulaire, images) et surtout, la consigne d'écriture reste modeste et limitée dans ses applications possibles.

Réécriture et révision des brouillons

Les contraintes d'écriture ainsi définies donnent un cadre utile pour procéder avec les élèves à des activités – également guidées – de réécriture et de révision de texte. La différence entre la réécriture et la révision tient aux unités sur lesquelles portent les deux opérations. Plus globale, la réécriture peut nécessiter une consigne de contenu : l'ajout (ou l'effacement) d'un personnage, d'un épisode, etc. Plus locale, la révision engage plutôt des corrections de surface qui portent sur les formes. Là encore, un travail préparatoire de l'enseignant aura pris soin de disposer matériellement l'écrit qu'il s'agit de faire observer puis de faire modifier.

La révision de texte est assez bien adaptée au traitement de la ponctuation. On peut imaginer par exemple de faire lire aux élèves des textes débarrassés de toute leur ponctuation. On peut par exemple soumettre aux élèves un texte formé d'un seul bloc et qui comporte des séquences dialoguées. La consigne de révision consiste dans un premier temps à faire surligner les passages de discours direct qui correspondent aux paroles d'un personnage et dans une autre couleur les paroles d'un autre personnage. Dans un second temps, la révision porte sur les retours à la ligne du dialogue. Dans un troisième et dernier temps, le texte, débarrassé de ses couleurs, est doté des signes de ponctuation du dialogue, les tirets et les guillemets principalement, auxquels on peut ajouter les points d'exclamation et d'interrogation. Le texte qui sert de support à l'activité peut avoir été produit par un élève et être soumis à tous les élèves, après être l'objet d'une correction par la maîtresse. Les versions révisées de notre recueil de productions donnent un aperçu des possibilités offertes par cette activité.

Par exemple, L13.Vé3 peut être réécrit en y insérant plus de dialogue qu'il n'en comporte. Une version dialoguée pourrait être celle-ci (ci-dessous, L13.Vé3b):

Exemple 38a : L13.Vé3

Je parle d'un accident de ma mère qui s'est produit quand elle était toute petite. Elle revenait de l'école et tout d'un coup, quand elle voulait traverser la route pour rejoindre sa mère au marché, une voiture qui arrivait très vite l'a tamponnée et l'os du pied s'est cassé. Il y avait des personnes qui criaient « il y a eu un accident ». Quand le chauffeur a entendu cela il a fui. On a emmené ma mère à la maison chez elle. Les gens ont demandé à son père si on pouvait l'emmener à l'hôpital, il a dit non. On lui a mis un plâtre, et on l'a emmenée au village. Tous les matins on lui mettait les médicaments du village.

Exemple 38b : ponctuation des passages soulignés au discours direct

[Je parle d'un accident de ma mère qui s'est produit quand elle était toute petite. Elle revenait de l'école et tout d'un coup, quand elle voulait traverser la route pour rejoindre sa mère au marché, une voiture qui arrivait très vite l'a tamponnée et l'os du pied s'est cassé.]

De nombreuses personnes sont arrivées et se sont mises à parler toutes ensemble *il y a eu un accident quelqu'un la connaît vite vite il faut l'emmener elle a mal à la jambe c'est de la faute de la voiture il arrivait trop vite on va l'emmener à l'hôpital non il faudrait la ramener chez elle*

Quand le chauffeur a entendu cela il a fui.

Quelqu'un a ramené ma mère à la maison et a parlé à son père *est-ce que vous voulez que je l'emmène à l'hôpital non je ne veux pas on la soignera à la maison*

Tous les matins on lui mettait les médicaments du village.

Deux passages sont en italiques, les commentaires sans locuteurs identifiés du petit groupe de personnes qui se rassemblent sur les lieux de l'accident, et un dialogue plus court entre une personne anonyme et le père de la victime de l'accident. Le premier passage doit être segmenté à partir des délimitations syntaxiques des énoncés. Le second s'appuie sur un dialogue et sur le critère plus pragmatique de l'enchaînement question-réponse. Ce qui donne le résultat suivant :

Exemple 38c :

De nombreuses personnes sont arrivées et se sont mises à parler toutes ensemble :

- « *Il y a eu un accident !*
- *Quelqu'un la connaît ?*
- *Vite, vite ! Il faut l'emmener, elle a mal à la jambe.*
- *C'est de la faute de la voiture, il arrivait trop vite !*
- *On va l'emmener à l'hôpital.*
- *Non, il faudrait la ramener chez elle. »*

Quand le chauffeur a entendu cela il a fui.

Quelqu'un a ramené ma mère à la maison et a parlé à son père :

- « *Est-ce que vous voulez que je l'emmène à l'hôpital ?*
- *Non, je ne veux pas. on la soignera à la maison. »*

Concernant les activités de réécriture, on pourrait par exemple soumettre aux élèves deux versions réécrites d'un même texte, les leur observer (toujours selon la procédure du surlignage plutôt que du commentaire verbal), avant de leur demander de procéder eux-mêmes à une réécriture. L'objectif principal est de les sensibiliser à l'existence même des versions successives d'un texte et à la possibilité qu'ils ont d'intervenir sur une première

version. C'est ainsi que l'on cherchera dans une version révisée et soumise aux élèves à expanser un premier texte par des « développements circonstanciels » qui renforcent le point de vue, sans modifier le noyau narratif. À titre d'exemple, on peut proposer les réécritures de M4.Vé2. Deux versions réécrites figurent ci-dessous, M4.Vé3 telle que nous l'avons écrite pour le volume d'annexes :

Exemple 39 : réécritures de M4.Vé2

M4.Vé2 : copie dactylographiée de l'original

Quand j'ai appri a faire du vélo
J'ai appri a faire du vélo avec mon père au terrain de foot. je suis pas
beaucoup tombée j'ai appri vite. maintenant j'ai grandi
et j'ai un grand vélo. Maintenant je vais
au plan d'eau. je fais pas beaucoup de vélo.

a) M4.Vé3

Quand j'ai appris à faire du vélo
J'ai appris à faire du vélo avec mon père au terrain de foot. Je ne suis pas beaucoup tombée, j'ai appris vite.
Maintenant j'ai grandi et j'ai un grand vélo. Maintenant je vais au plan d'eau. Je ne fais pas beaucoup de
vélo.

b) M4.Vé4

Même si je n'en ai pas gardé un souvenir très précis, j'ai quand même été très marqué par le fait d'avoir
appris à faire du vélo. C'était pour moi un signe que je grandissais.
Sans doute comme tous les enfants ai-je commencé sur un petit vélo, muni de deux roues arrière qui
stabilisaient mon équilibre sur la machine. Mais je ne m'en souviens plus de façon précise.
Je me rappelle un peu mieux le vélo sur lequel j'ai vraiment appris et duquel je ne suis presque jamais tombé.
C'est mon père qui m'a appris autour du terrain de foot et je devais avoir 7 ou 8 ans. Le grand vélo était celui
de ma grande sœur, pour qui il était devenu trop petit. Mon père m'installait sur la selle et m'aidait à
m'élancer, avant de me lâcher. Et là, malgré quelques zigzags, je roulais tout seul.
Je ne sais plus combien de séances a duré cet apprentissage ; je sais simplement que j'ai appris assez vite.
Mais finalement, aujourd'hui, c'est assez rare que je prenne mon vélo, sauf quand je vais au plan d'eau avec
mes camarades. Et depuis cette époque où j'ai appris, je n'en fais pas très souvent.

La version M4.Vé4, réécrite par nos soins, accentue sensiblement le découpage en séquences (les cinq paragraphes), les expansions descriptives (les deux vélo, la grande sœur et les camarades ; le stabilisateur du petit vélo, les étapes de l'apprentissage), soulignant les notations subjectives sur le souvenir et les marqueurs discursifs, en veillant à conserver le noyau du script et les informations délivrées par M4.Vé2 qu'il importe de faire identifier aux élèves dans la version révisée.

La réécriture de M4.Vé4 s'écarte malgré tout, très sensiblement, de M4.Vé2, ainsi qu'en témoigne en tout premier lieu la longueur respective des deux versions de texte. On trouvera un peu plus bas, au sujet des gabonismes, une autre activité langagière qui s'appuie sur un

texte écrit par nos soins. Ce travail d'écriture ou de réécriture, dont le producteur est le maître, est important pour trois raisons.

La première raison est qu'il conduit à une prise de conscience personnelle de la part du maître de certains phénomènes « internes » à la production rédactionnelle. Par exemple, il est difficile, parfois impossible, d'éviter certaines répétitions, ici celles de *vélo* et *apprendre*. À dessein cependant, nous avons introduit des expressions anaphoriques (*la machine* ; *cet apprentissage*) qui nous ont paru accessibles (en compréhension). Le maître, éprouvant lui-même la nécessité de se répéter pour les besoins de la clarté informationnelle, aura une posture de correcteur moins normative que celle qu'il aurait eu dans une approche extérieure des unités répétées. De même, le scripteur expert vérifie ce que M. Charolles explique (1988a, Charolles & Vigier 2005) au sujet des combinaisons entre les fonctions distinctes des expressions cadratives et des connecteurs. Les premières ouvrent un espace d'indexation tandis que les seconds instaurent une relation de connexion. C'est ainsi que l'ouverture de la dernière séquence (ou paragraphe) de M4.Vé4 est initiée par un marquage complexe, *mais finalement aujourd'hui* qui tient de trois familles de marqueurs (connecteur *mais* + adverbe énonciatif *finalement* + adverbe cadratif *aujourd'hui*). La combinaison obtenue, outre qu'elle est assez savante ou « experte », et associée à la segmentation du paragraphe, est dominée par le connecteur *mais* et vient réfuter la conclusion attendue du souvenir reconstitué (« je devrais faire beaucoup de vélo »). Autrement dit, le cadratif, en tant que tel, n'est pas prioritaire en ce qui concerne la position initiale de l'énoncé, et l'enseignant ne doit pas, sous prétexte d'introduire un mécanisme comme celui des expressions cadratives, le faire en introduisant une nouvelle « norme » (« les cadratifs sont toujours en position frontale dans l'énoncé qu'ils ouvrent »).

Notre deuxième justification concerne la forme et la distribution des propositions relatives. Les relatives sont assez nombreuses dans M4.Vé4. Leur variété dénote également un degré d'expertise non négligeable. Hors clivage (*c'était pour moi un signe que je grandissais*), voici ces propositions relatives. Nous y soulignons les marques qui indiquent des propriétés scripturales spécifiques, intéressantes pour leur variété :

Exemple 40 : distribution des propositions relatives dans M4.Vé4

- ... deux roues arrière *qui stabilisaient* mon équilibre sur la machine
- ... *le vélo sur lequel* j'ai appris
- ... ma grande sœur, *pour qui* il était devenu trop petit
- ... depuis *cette époque où* j'ai appris ...

Le choix lexical de *stabiliser l'équilibre*, la construction régie par une préposition de l'unité composée *sur lequel* et *pour qui* et l'antécédent temporel de *l'époque où* sont autant de phénomènes qui renvoient à l'insertion en discours d'une « proposition relative » dont la complexité est assez éloignée des contenus de l'enseignement en langue sur la question. Le choix du pronom, associé à sa fonction, est loin d'être le seul critère de description des relatives en usage. Ce qui nous intéresse particulièrement c'est que l'expertise du maître le conduit à former des propositions relatives variées pour les besoins d'un texte globalement descriptif. Nous rejoignons la position d'A. Petitjean (1982 : 79-80) qui insère dans un projet d'écriture longue une pause « grammaticale » sur les relatives, pour satisfaire l'objectif d'une expansion descriptive dans les écrits d'élèves (la description d'un vaisseau spatial dans un récit de science-fiction).

La troisième motivation à réécrire les textes d'élèves tient à l'apprentissage de l'écriture. La posture d'aide de l'enseignant a à voir avec le savoir faire à développer et la zone proximale à « occuper ». M4.Vé2 reste, à l'instar des autres réécritures du volume d'annexes au plus près des productions originales, alors que M4.Vé4 s'en éloigne sensiblement, se rapprochant, nous l'avons dit, d'une production d'expert. Les deux versions se détournent d'une « correction » terminologique et métalinguistique. Elles sont au contraire supposées guider l'observation « langagière » des ajouts et des transformations du texte initial, sans privilégier un domaine ou un autre (la ponctuation, les anaphores, etc.). Dans ce cas-là, l'activité langagière consiste en la réception comparée de plusieurs versions réécrites. L'activité est guidée dans la mesure où l'on peut recourir au surlignement et à la dimension d'abord « matérielle » des écrits à comparer (Combien de paragraphes ?, etc.), plutôt qu'à des étiquetages grammaticaux. Les différences de compétence entre les élèves seront ainsi mieux traitées. À l'issue de cette comparaison, on peut demander aux élèves de produire une nouvelle version du texte, à l'aide d'une consigne qui oblige à réviser le point de vue.

Pour compléter cet aperçu des écrits guidés, dont la consigne fait de l'écrit à produire une activité langagière contrainte, nous devons évoquer les travaux de C. Garcia-Debanc (2016). Un même corpus de ce que l'auteure appelle une « tâche-problème » donne lieu à trois contributions (Roubaud & Garcia-Debanc 2014 ; Garcia-Debanc 2016 ; Garcia-Debanc & Bras 2016). L'âge des producteurs est sensiblement supérieur à celui des élèves de notre recueil, puisqu'il va de 9 à 12 ans. Ce qui nous intéresse dans ces travaux c'est la consigne

d'écriture soumise aux élèves. Cette consigne qui s'inspire d'un certain nombre de travaux sur la construction narrative et, surtout, la désignation des personnages (Charolles, 1988b : 75-97 ; Masseron & Schnedecker, 1988 : 98-123) est formulée dans ces termes (Roubaud & Garcia-Debanc 2014 : 309 ; Garcia-Debanc 2016 : 265 ; Garcia-Debanc & Bras 2016 : 44) :

Racontez une histoire dans laquelle vous insérerez séparément et dans l'ordre les trois phrases suivantes :

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps (P_a)

Il se retourna en entendant ce grand cri (P_b)

Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit (P_c).

La lecture de cette consigne appelle plusieurs remarques. La première remarque tient au genre narratif qui n'est pas explicitement fixé mais qui globalement s'inscrit dans le genre de l'invention du récit d'aventure et d'apprentissage dont les héros sont des enfants qui, une fois l'aventure terminée, tirent une leçon de ce qui leur est arrivé (*cf.* P_c). La deuxième remarque tient à l'ordre chronologique des énoncés à insérer : P_a, P_b et P_c, étant donné leur contenu et leur succession, induisent un ordre d'événements à raconter. Il faut d'abord poser l'orientation narrative de la maison à faire habiter par un personnage féminin et « singulier » ; il faut ensuite inventer une perturbation ponctuelle qui déclenche la réaction d'un autre personnage singulier mais cette fois masculin ; il faut ensuite concevoir un dénouement heureux qui satisfasse la « morale » de l'histoire, l'aventure vécue ayant constitué un avertissement sans conséquence fâcheuse pour un groupe d'enfants qui s'étaient aventurés la nuit et avaient pris des risques à agir ainsi. Le raisonnement narratif des scripteurs dans ces conditions opère à partir de P_c, autrement dit dans un ordre qui inverse l'ordre de lecture des propositions à insérer. Un élève qui oublierait de lire complètement les trois propositions avant d'inventer son histoire serait rapidement à court d'idée pour poursuivre. Les auteures (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 45) rappellent qu'il s'agit de ce que B. Schneuwly (1988), à la suite de Hayes & Flower (1980), définit comme une « planification à rebours ». Notre dernière remarque concerne les indicateurs langagiers qui sont retenus comme facteurs de cohésion. Ce sont tout particulièrement les expressions référentielles savamment réparties entre les personnages (*elle, il, les enfants*) et les références à des entités inanimées (*cette maison, ce grand bruit, cette aventure*) ; et le contenu temporel d'une chronologie fixée où alternent, avec les temps verbaux, l'arrière-plan du cadre et le premier plan des actions, jusqu'à la morale finale : Imparfait + *depuis longtemps*, Passé Simple, Présent à valeur de vérité générale. On voit bien

la parenté entre ce que C. Garcia-Debanc identifie comme une tâche-problème et C. Masseron comme une activité langagière contrainte. Ce qui est ici problématique et dont la résolution est guidée par la consigne, c'est surtout la construction explicite des entités référentielles. La cohésion s'évaluera en fonction de la maîtrise des « chaînes anaphoriques » (Charolles 1988a et 1988b).

3.4 Activités langagières spécifiques : constructions verbales et traitement du lexique endogène gabonais

Nous l'avons dit, les activités langagières décrochées se rapprochent de ce qu'il est convenu de reconnaître comme des activités « grammaticales », au sens où elles portent sur des faits de construction. Nous nous appuyons sur les propositions de C. Masseron (2005 ; 2016) et celles de M. Aurnague & C. Garcia-Debanc (2016). Nous envisagerons dans un dernier point d'intégrer les unités lexicales endogènes du Gabon.

3.4.1 Les constructions des verbes de déplacement

L'article de C. Masseron 2016 sur le verbe *changer* vise surtout à faire travailler par les élèves les « constructions verbales ». Il s'agit de faire dresser un inventaire des constructions types, en prenant appui sur les usages les plus ordinaires d'un verbe, d'en montrer les variations de sens telles qu'elles sont influencées par la morphosyntaxe du verbe (les classifieurs retenus). L'article cite 43 exemples forgés du verbe *changer* et retient huit classifieurs que nous restituons ci-dessous (en gras). Les exemples, empruntés aux tours les plus usuels, figurent en italique :

L'approche pronominale. Énoncés qui comportent notamment *on ça, se* et *y* : *ça change ; ça te changera les idées ; ça change tout ; on n'y changera rien.*

Les routines conversationnelles et la phraséologie du verbe *changer*. Énoncés utilisés fréquemment pour procéder à une évaluation : *ça change tout.*

Les locutions. Par exemple, *se changer les idées*, ou, à l'impératif et dans un registre familier, *change de disque.*

La construction intransitive (N1 : Ø) et la variation lexicale ou autre de N0. Le tour souligne un effet de contraste : *les temps changent, le temps a changé.*

La réversibilité diathétique. N1 prend la place de N0 : *changer quelque chose* devient *quelque chose change.*

Le déterminant de N1 est absent : *changer d'avis, changer de chambre...*

Les classes d'objets auxquelles réfère N1. Classes binaires, lorsqu'elles font référence à l'anatomie : *changer de main*. Classes limitées à un champ lexical restreint : *changer de refrain, de musique ou de disque*.

La série en *quoi/rien/tout*. La série est limitée mais très présente dans les dialogues ordinaires. *Ça change quoi qu'il vienne ? Rien de spécial*.

La construction « bitransitive ». Le locatif régi par le verbe implique un déplacement qui figure la modification : *changer son fusil d'épaule* ; ou bien une métamorphose de N1 : *changer la citrouille en carrosse*.

Les classifieurs n'ont évidemment d'intérêt que pour le formateur ou le maître et ainsi inventorier des structures types et des indicateurs de variation formelle, susceptibles d'aider à caractériser la forme-sens de *changer* et d'interpréter le sens du verbe en le rapprochant de l'un de ses synonymes, *modifier, transformer, remplacer, déplacer, augmenter et diminuer*. L'objet du changement – et ses propriétés (sémantiques) – semble décisif.

L'auteure conclut son article en disant qu'il faut élargir le travail à d'autres verbes dont certains ont déjà été étudiés, par exemple les verbes de la parole (Charolles 1976). Notre recueil qui présente un grand nombre d'emplois des verbes *appeler* et *dire* confirme l'intérêt de cet objet de travail didactique.

L'étude de M. Aurnague & C. Garcia-Debanc, également récente (2016a), est d'orientation plus sémantique et rappelle un travail ancien de C. Masseron (2001) portant sur la composante spatiale des récits et les constructions locatives.

Comme son titre l'indique, l'article de M. Aurnague et C. Garcia-Debanc, « Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes de déplacement strict », va tout à fait dans le sens de notre problématique. Les auteurs, préoccupés par une classe d'âge à peine plus large que la nôtre (8-11 ans), justifient le choix de leur thématique par le fait que les élèves tout au long de leur scolarité ont à décrire des déplacements et des itinéraires. Cette observation rejoint la nôtre, si l'on considère que notre recueil ne comporte pas moins de 25 occurrences du verbe *partir*⁵, auxquelles on peut ajouter 19 occurrences du verbe *aller* (y compris dans ses emplois d'auxiliaire), 13 de *venir* (*revenir*) et 9 du verbe *emmener* (*amener, ramener*).

M. Aurnague & C. Garcia-Debanc (2016a) exposent un protocole de travail en classe où alternent des activités de langue (production de phrases isolées) et de production d'écrit (faire le résumé d'un film d'animation). Les activités sont faites individuellement ou en groupe, oralement ou par écrit. Ces activités dont les résultats sont analysés par les deux chercheurs encadrent une réflexion métalexicale menée en classe au cours de laquelle les élèves doivent

⁵ Le comptage est manuel (et sujet à erreurs) et ne tient pas compte des interventions des enquêtrices.

procéder à des classements de verbes de déplacement (« prédicats spatiaux dynamiques »). À l’instar de ce qui se produit avec les verbes de communication où le verbe générique *dire* est le plus fréquemment employé, les verbes *aller*, *venir* et *partir* sont les plus utilisés pour les déplacements.

Le rappel des composants sémantiques d’un changement d’emplacement souligne la complexité des verbes (Aurnague & Garcia-Debanc 2016a). Rappelons-les : la *cible* (l’entité *localisée*, l’objet déplacé), le *site* (l’entité *localisante*), la *relation* locative élémentaire, le *changement d’emplacement*, auxquels il faut ajouter la manière des *changements de posture*. Les auteurs cités présentent un tableau synthétique que nous reproduisons pour illustrer les cas obtenus (Aurnague & Garcia-Debanc 2016a, Tableau 1) :

	Changement d’emplacement	Pas de changement d’emplacement
Pas de changement de relation	<i>Avancer, foncer, grimper, marcher, nager, patrouiller, zigzaguer</i>	<i>S’asseoir, s’accroupir, se cacher, se recroqueviller, s’embourber</i>
Changement de relation	<i>Aller + Prép., arriver, partir, sortir, se rendre</i>	<i>Se poser, s’immerger, sauter, bondir</i>

Tableau 14 : verbes de déplacement (« Catégories de verbes et procès de mouvement/ déplacement », Aurnague & Garcia-Debanc 2016a)

Deux listes sont données aux élèves et il leur est demandé de classer les verbes en indiquant les raisons de leur classement. Les résultats sont ensuite discutés en fonction des niveaux scolaires des élèves.

L’article nous a surtout intéressée parce qu’il ouvre des perspectives d’enseignement du lexique très précieuses et qu’il le fait sur une question centrale quand on traite des textes narratifs, le déplacement et le mouvement des personnages. Or, les verbes de déplacement dans notre corpus sont, nous l’avons dit, les verbes génériques de la famille (*aller*, *venir*, *partir*). Des activités décrochées sur les verbes telles que celles suggérées par M. Aurnague et C. Garcia-Debanc (2016) doivent être considérées comme des activités d’apprentissage qui augmentent le vocabulaire du déplacement et en affinent la perception (la compréhension). Il ne s’agit pas d’une quelconque remédiation ou d’un entraînement à « éviter les répétitions ».

Signalons une dernière famille de verbes fréquente dans nos productions : c’est la série des verbes qui signifient un choc, une collision, *heurter*, *se cogner*, *se rentrer dedans*, dont la fréquence va de paire avec les récits d’accident. Il nous a semblé qu’on pourrait s’emparer de

la parenté des verbes et d'imaginer des activités comparables à celles que nous venons de citer précédemment. L'idée serait de s'inspirer des deux sources évoquées, l'une qui met l'accent sur les constructions verbales et les structures types (C. Masseron), l'autre qui oriente la réflexion du côté des paramètres sémantiques.

3.4.2 Le traitement lexical des gabonismes

Nous voudrions compléter ce volet d'activités décrochées sans évoquer les questions liées au lexique endogène des élèves gabonais (*clando, mhm, le malien, yaya, etc.*).

Pour l'instant le lexique gabonais n'a pas encore fait l'objet de nombreux travaux. Citons les études de K. Boucher & S. Lafage (2000) et de A. Moussounda Ibouanga (2010) qui ont mis l'accent sur les particularismes lexicaux de notre pays. Pour notre part, nous nous contentons ici de dresser un court inventaire des unités qui nous paraissent passibles de la catégorie des « gabonismes ». Et, nous inspirant des propos de A. Moussounda Ibouanga (2010 : 113) sur l'identité culturelle qui s'inscrit dans la langue couramment parlée :

Il s'agit de définir une façon de parler et de focaliser par la suite notre attention sur les typologies, en considérant que les gabonismes sont des vrais miroirs de la société gabonaise. (...). Ce phénomène identitaire relatif à la façon de parler, d'être, procure à ceux qui l'utilisent un sentiment d'appartenir à un groupe et de partager la même vision du monde.

nous pensons qu'il conviendrait en classe renforcer le sentiment d'appartenance à la culture gabonaise en introduisant quelques-uns des tours typiques. Il ne s'agit a priori pas de les « enseigner » (les élèves sont familiers de la plupart) mais plutôt de susciter une réflexion sur les domaines où ils s'appliquent, de faire prendre conscience de leur fugacité (en tant que formes orales) et de leur évolution (en tant que formes soumises à des changements culturels dans le temps et dans l'espace. C'est dans cet esprit que nous avons établi (ci-dessous un glossaire succinct de gabonismes. Pour l'instant, il s'agit surtout de prendre acte d'un parler chez les jeunes gabonais, qui oscille entre les traditions langagières africaines et l'argot international influencé par l'anglais et le français. Nous avons inclus dans l'inventaire qui suit un certain nombre d'expressions. On va le voir, les domaines d'expérience convoqués sont principalement les situations ordinaires de comportement déviant (sentiments, ivresse, délits, scolarité).

Glossaire succinct de gabonismes

Abana (faire/ taper) : fuir, descendre d'un taxi sans le payer, ou partir d'un lieu en vitesse. (mot formé sur *ka ban* en bambara qui signifie « partir »).

Alo : c'est une personne traître.

Andao (taper) : s'enfuir s'échapper.

Attaquer, démarrer le biz, tchéquer, sciencer, proscrire le biz : séduire quelqu'un, draguer.

Avoir le vampire : être jaloux, ou sortir de son corps charnel pour la nuit sucer le sang de « sa victime » comme le fait un vampire.

Badan (c'est-) : mauvais, nul, pas bon. (C'est un mot qui vient de l'anglais *bad*).

Barak, la story là est bolèh : non, ça suffit, cette histoire, cette affaire est déjà réglée.

Bazer : échanger, liquider, vendre, placer quelque chose (*bazer sa voiture*) ; médire, dénigrer, diffamer.

Benco : c'est un béninois.

Bize : c'est une fille, une copine, une petite amie.

Blédard : villageoise.

Blèmes : problèmes, difficultés, pépins.

Bouffeur : escroc, malfaiteur.

Bozé, mbout : Vilain, sans esthétique.

Bwa (bwasse) : salaud, ou salope.

Case, piaule : maison.

Casser l'œil : aller dormir.

Casser le bic et sucer l'encre : arrêter prématurément l'école.

C'est comment ? : Que se passe-t-il ? Qu'est-ce qu'il y a ?

C'est nous-mêmes, nous-mêmes : c'est entre nous, ce problème ne concerne que nous.

C'est pas «on a dit », c'est pas « la woko », c'est pas « la tchate » : ce n'est pas le baratin j'en suis capable.

C'est un long crayon, un long bic, un papier longueur : quelqu'un qui a fait de longues études, qui est instruit.

Cérézo : pantalon jeans serré.

Chiba : mensonge.

Clando : migrant sans papiers ou taxi qui roule de manière clandestine.

Clandoman : chauffeur de clando.

Cloque : grossesse.

Cloper : fumer.

Chismé, stone, plein (être): personne ivre ou droguée.

Clash (avoir un) : violente dispute, combat.

Debout debout (être arrivée) : une personne qui arrive en vitesse, dès qu'elle a pu.

Demande-moi, c'est à moi que tu demandes ? : Je n'en sais rien.

Djafe : nourriture.

Djiper : voler.

Djondo : personne méchante, sévère.

Djouzer : danser.

Dos tourné : restauration rapide où les clients tournent le dos à la route.

Doser : se bagarrer.

Doucement doucement : faire attention, être prudent.

Dragonner : régurgiter, vomir après une soirée alcoolisée.

Enlever le/son corps : se laver les mains d'une histoire, éviter les problèmes.

Être en haut : connaître une bonne réussite.

Être au tombage : décliner (déclassement social).

Être mandjango, nguémbe, être dans le karma : être pauvre.

Être dans le maquis : préparer un examen.

Être well, peace, top cool : être dans un état paradisiaque.

Focoro : substance magique qui soignerait tout. (Origine du Nigéria et du Ghana).

Frangin, élément, type, combi, binôme, « c'est ma personne » : ami que l'on considère comme son frère.

Gaboniser : rendre gabonais une personne, une chose ou une entreprise (que l'on nationalise).

Gabonitudes : habitudes gabonaises.

Gaou : amant, concubin, prétendant ; en position d'infériorité, de soumission.

Gentil : séducteur mais toujours abusé par les femmes.

Glacée (eau-) : eau bien fraîche.

Gname-gname, gnama-gnama : affaires des enfants, petites choses, enfantillages.

Gniens : policiers, flics ; problèmes.

Gorger : parler à l'occidental.

Hmmm, han han : acquiescer.

Indondo : albinos.

« **Je ne suis pas dedans** » : cela m'est égal, ce n'est pas mon problème.

« **Je t'attends depuis là** » : Il y a longtemps que je t'attends.

« **Je te dis gué** » : tu te rends compte ; est-ce que tu réalises ce que je suis en train de te dire ?

Kala-kala : depuis longtemps.

Kinda, ndjindja, mwamwa, maracasse (devenir) : devenir compliqué, difficile, tendu, nerveux.

Kongossa : diffamer, médire, critiquer quelqu'un.

Les « **on a dit** » : rumeurs, médisances.

Les « **je m'en foutistes** » : qui prétendent tout savoir mais qui ne savent rien. les contestataires, persistant dans leur logique.

Libanco : libanais.

Live (en-) : avoir vu quelque chose, une personne, un accident, un vol en direct.

Losto : hôpital.

Lyamba : chanvre.

Manger (une personne) : tuer quelqu'un par le biais de la sorcellerie.

Malien : boutiquier du quartier.

Mapane : ghetto.

Mbé-mbè : sans fin, sans interruption.

MST : moyenne sexuellement transmissible (contexte scolaire).

Tchouôôôô : interjection, expression de joie, de douleur, de surprise, d'admiration.

Yaya : frère ou sœur aîné.

Cette ébauche de glossaire gabonais est, répétons-le, très limitée. Certaines expressions sont endogènes (*lyamba, kala-kala, mbè-mbè*) ; d'autres viennent de lexiques africains non gabonais (le bambara de Côte d'Ivoire, *abana*, ou du Cameroun, comme *kongossa*). D'autres enfin sont empruntées au français : *gorger, eau glacée*. Pour A. Moussounda Ibounga (2010), ces emprunts lexicaux sont un « indicateur de changement » langagier aussi bien que culturel. L'intérêt d'introduire ces particularismes gabonais dans la classe de « français » est de concevoir l'enseignement comme un continuum sans coupure, qui va du familier connu au

non connu, et de stimuler le raisonnement des élèves sur des formes qu'ils connaissent et utilisent sur un mode très intuitif, non conscient. Dans une perspective comparatiste, on pourrait par exemple procéder à la comparaison des noms de liens de parenté et des appellations patronymiques de différentes personnes d'une même famille. Les élèves peuvent ainsi s'initier (modestement) aux dissemblances des organisations lexicales de différentes langues. Le français par exemple ne dispose d'aucun diminutif particulier pour appeler une sœur aînée, contrairement au gabonais qui dit *Yaya Yitou* quand Yitou est la sœur aînée. Quant au *malien* qui désigne l'épicier du quartier en français gabonais (comme en témoigne L22.VO, tours 16 et 33), il est facile de comprendre pourquoi un Français n'utilise pas l'expression.

Les gabonismes en discours peuvent donner lieu à l'examen d'un texte forgé et d'une activité d'écriture. Nous avons à cet effet « inventé » le texte qu'on va lire et l'avons complété d'une consigne d'écriture. Par commodité, nous avons souligné les gabonismes et les avons accompagnés d'une « traduction » qui figure immédiatement entre parenthèses. Bien entendu, ces parenthèses disparaîtraient dans la version donnée aux élèves.

Je déteste le *ket* (le marché)

Tous les samedis de la fin du mois, la *vieille* (la mère du narrateur) me réveille très tôt pour que je l'accompagne au *ket*. *Ma vieille ndem bien* (sait bien) que je déteste cet endroit car on met toujours plus de temps que prévu. A peine descendus du *teuch* (le taxi) à la gare routière, les *gars du koite* (les vendeurs ambulants, les gars du quartier) nous bousculent, nous *gazent* (fatiguent) avec leur *matos chintoc* (leurs marchandises chinoises sans valeur). Entre les *calls* (les téléphones) sans chargeur, le *moutouki* (les friperies) qui traîne, la *populas* (les gens) qui est toujours agitée, je déteste cet endroit. Ma vieille prend plaisir à *toli* (parler) avec ses différents *abonnés* (ses vendeurs habituels) qui lui proposent toujours de nouveaux articles. La dernière fois, elle a *take* (elle a pris) un *teech* (un tee shirt) au *boss* (le père du narrateur) à un *kolo five* (à 1500 cfa, soit 2,29 euros), alors qu'il était *bad de chez bad* (mauvais de chez mauvais, en très mauvais état). Son abonné m'a même *sicia* (m'a menacé) du regard, quand j'ai dit à la vieille de *zapper dessus* (laisser tomber). Mais comme *elle est comme elle est* (entêtée comme elle est), elle a quand même *take* le *teech*.

Ce qui me *soule* (ce qui me fatigue) le plus dans cet endroit, c'est quand on descend vers le rond-point, la vieille s'arrête toujours chez l'*onclo* (l'oncle). Tous les vendeurs me reconnaissent, et la vieille va *toli* avec l'onclo, le petit frère du boss, pendant des heures, pour dire après : « je suis partie hoo, je dois *préparer* (*préparer le repas de midi*) ». Enfin on va pouvoir rentrer !

La consigne de travail est la suivante :

En vous mettant à la place de la mère du narrateur, réécrivez ce texte. Vous décrirez les étapes successives d'achats et de bavardages du personnage. Vous montrerez notamment combien la mère aime faire son marché et apprécie tout ce qu'elle voit et les rencontres que cela lui permet de faire, tout en déplorant que ce soit une corvée pour son fils.

Le changement de point de vue oblige le scripteur à modifier, d'abord et localement, les termes de relation et les évaluatifs. Mais il faut également inverser les jugements de valeur et modifier les noms d'objets qui deviennent importants pour le personnage de la mère et qui ne l'étaient pas pour son fils, par exemple les noms de fruits et de légumes. Quant aux objets décriés par le fils et jugés sans valeur, on peut montrer que la mère y accorde une attention plus positive en raison de leur bas prix, qu'elle est attirée par leur « modernité ».

Ayant inversé le point de vue, on proposera la réécriture suivante :

Tous les samedis de la fin du mois, ça y est c'est le ket et j'y retourne avec mon *mwana* (*mon enfant*) qui n'aime pas du tout ça. Alors que pour moi le ket c'est vraiment un endroit où je me retrouve, je me sens complètement *stone* (*en joie, en extase*) quand je vois le matos chintoc et le *moutouki* (*la friperie*). D'accord, les articles sont *mabés* (*gaspillés*), mais je peux les take à cause de leur *price* (*prix*). Même chose pour le *becto* (*la nourriture*), quand on descend vers le rond-point de *Montbouët* (le grand marché de Libreville), on voit tout de suite que les paquets de *folon* (*légume local*) coûtent moins cher, et c'est pareil pour les tas d'*atangas* (*fruit local*) et pour les feuilles de manioc déjà pilées. J'aime cet endroit parce que même les personnes des *pk** (*les quartiers populaires*) comme nous, avec le ket on peut au moins manger et s'habiller comme *les gens du bord de mer ou de la sablière* (*les personnes habitant dans des quartiers chics*). Et puis il faut dire que dans le vrai moutouki on trouve des vêtements jamais portés qui reviennent de *fala hein* (*qui reviennent de France*). Alors nous aussi *on n'est pas derrière* (*nous suivons la mode de l'occident*).

À peine descendus du *teuch* (*le taxi*), *mon abonné des soutifs* (le vendeur de lingerie fine chez lequel je vais) m'appelle : « *asso* (*associé*, expression qui exprime une certaine familiarité entre deux personnes), y a le *nouveau déballage* (*l'arrivée de nouveaux sous-vêtements*) », je lui réponds : « y a ma taille ? Toi-même tu connais non ? ». Il me dit : « viens seulement tu vas voir, le déballage-là est mortel (il y a de bonnes choses dans le déballage) ». Ou alors, après, quand celui du déballage des vêtements des enfants me voit, il me crie : « la copine vient voir ici d'abord non ? Cette fois-ci le *teech* est à moins d'un *colo* (*le tee-shirt coûte moins de 1000 fr. cfa*) et la culotte ou la jupe à un *colo five* (*1500 fr. cfa*). Je me dépêche d'y aller, et puis après c'est le vendeur des chaussures qui me dit : « la mère, regarde ici, hoo ».

Je suis toute excitée parce que dans chaque nouveau déballage, il y a toujours de beaux articles jamais portés. Je commence à *fouiller le moutouki* (*chercher des bonnes affaires dans la friperie*), et je ne vois plus le temps passer. Je prends toujours des vêtements pour mes enfants, et après je m'arrête chez *Abessolo mon abo du cœur* (*Abessolo mon beau-frère adoré*), *je lui toli des blems* (*je lui parle des problèmes*) que j'ai avec son frère.

Et pour *le becto* (*l'alimentation*), le ket n'est pas le seul endroit où on peut acheter le becto qui vient de l'intérieur du pays, mais au ket on trouve de tout. Pour les *mandjango* (*les personnes pauvres*), *les ba nous autres là* (*nous*), on trouve de tout et on se retrouve tous.

Le **pk* désigne « le point kilométrique » en partant du centre de Libreville jusqu'à l'intérieur du Gabon. À partir du *pk5*, la population est pauvre et on désigne les habitants par ce repère kilométrique qui indique aussi un seuil de pauvreté : les *pk5*, *pk6*, etc., jusqu'à 70.

Il nous semble en effet capital, dans la perspective d'apprentissage que nous défendons ici, que l'enseignante se soumette aux tâches de réécriture qu'elle demande à ses élèves. De même que l'étude des productions s'accompagne d'une correction non métalinguistique (sous la forme d'annotations en marge de la copie) mais d'une réécriture étroitement conforme aux choix initiaux du scripteur, de même une consigne d'écriture mérite d'être préalablement éprouvée par l'enseignante et donner lieu à un texte. Il s'agit de vérifier à la fois l'intérêt et la difficulté de la tâche demandée.

3.5 Bilan : quelles activités didactiques pour traiter de « la phrase complexe » ?

La phrase complexe nous l'avons dit devrait sortir de son cadre étroitement phrastique – où elle figure comme une expansion dérivée de la phrase simple – pour entrer dans les questions qui touchent à la cohésion.

Sur la base des observations faites dans notre partie précédente, nous voudrions terminer en envisageant des activités didactiques qui s'appuient à la fois sur les besoins langagiers que nous avons cernés et sur une conception qui s'appuie au mieux sur les réglages discursifs et les constructions de la langue.

Prenons l'exemple des *quand-P*.

L'objectif est de sensibiliser les jeunes élèves à la double caractéristique de *quand-P*, d'être un segment lié de la prédication étendue dont la place et le contenu sont fortement déterminés par la teneur sémantique de l'expression temporelle. Autrement dit, à l'instar de ce que font nos camarades étrangers qui pratiquent l'enseignement du français langue étrangère, nous préférons une solution langagière, ancré dans les usages les plus familiers de l'oral, à une solution grammaticale, catégorielle et écrite.

Trois familles d'activités complémentaires guident nos réflexions : i) les productions langagières fortement guidées et limitées à des enchaînements réduits ; ii) les structures-types du microsystème des quelques unités qui commutent avec *quand* (*alors que, lorsque, pendant que, à chaque fois que* ; par différence avec *depuis que* et *jusqu'à ce que*, que l'on convoque le cas échéant) ; iii) les trames temporelles destinées à faire produire des écrits d'apprentissage.

Les enchaînements réduits à réaliser au cours de productions langagières guidées obligent les élèves à compléter des énoncés contrastés, du type de ceux qu'on va lire et qui figurent ici à titre prospectif :

- *Quand j'étais petit(e), j'avais l'habitude de ...*
- *Quand il y a du soleil, ...*
- *Quand tout à coup, ...*
- *Quand mon grand-père le permettait, ...*
- *Je n'avais que cinq ans quand ...*

Les enchaînements soumis doivent avoir été sommairement testés : permutation (*quand-P* en position finale), glose, ajout, changement du temps verbal, commutation avec une autre unité. Ce sont également ces essais de manipulation qui fondent les jugements de recevabilité.

Les unités du microsystème se travaillent selon des voix comparables et l'on n'hésite pas à les étoffer de routines conversationnelles bien repérées :

- *... alors que lui n'est pas toujours très aimable*
- *À chaque fois que je lui demande un service ...*
- *... pendant que tu y es*
- *Pendant que je termine de faire ce travail, ...*

Le nombre des énoncés mérite d'être aussi limité que possible, pour laisser à l'intuition et à la réflexion le temps nécessaire.

La trame temporelle constitue comme son nom l'indique un support d'écriture possible pour une activité d'écriture plus ouverte que ne l'étaient les deux familles précédentes. On peut par exemple soumettre aux élèves soit une amorce ou trame du type de la suivante :

*Ce jour-là, comme tous les dimanches, Paul se préparait à sortir quand il se souvint que...
Il revint sur ses pas, s'assit dans l'entrée et réfléchit à ce qu'il allait faire.*

On s'attend à ce que « la suite » développe d'abord un empêchement de sortir, auquel le personnage n'avait pas pensé tout de suite, et s'emploie à raconter comment finalement cette petite perturbation est surmontée. La trame imaginée ici introduit la nécessité du discours rapporté ou du monologue intérieur.

On pourra lui en préférer une autre du type de celle-ci qui oblige à composer une liste qui s'interrompt :

Le lundi, ... Le mardi, ... Mais le mercredi, ...

De telles propositions demeurent embryonnaires et doivent être complétées à l'aide de multiples sources didactiques et linguistiques. Elles n'ont d'autre ambition que d'orienter la réflexion et la production en langue vers des productions guidées et circonscrites. Il nous a paru intéressant d'éviter les exercices auxquels on est plus habitué sur les anaphores et les chaînes référentielles.

Conclusion générale

Notre travail a porté sur l'analyse des productions orales et écrites des élèves de CM2 scolarisés à Metz et à Libreville. Les enjeux de cette étude ont été linguistiques d'une part et didactiques de l'autre. Nous nous sommes efforcée tout au long de ce travail de montrer que l'observation empirique et concrète des productions verbales des élèves, orales et écrites, était susceptible – au moins partiellement – d'orienter les options théoriques de leur analyse et de guider les propositions d'activités didactiques qui renforceraient les compétences narratives et les ressources langagières des élèves. Le fait de procéder à deux enquêtes parallèles, à Metz et à Libreville, à partir d'une consigne identique et dans des classes de même niveau (fin d'étude primaire, CM2), a éclairci notre observation des productions. Les différences, dont certaines sont remarquables, entre les productions des deux groupes, nous ont confortée dans notre principe méthodologique d'appréhender d'abord le niveau supérieur de la structuration des productions. C'est ainsi que la différence des genres narratifs a pu constituer un point d'appui pour identifier et distinguer les « intentions » des narrateurs dans les deux groupes. La production (dominante) d'une *anecdote*, à Metz, ou d'une *histoire tragique*, à Libreville, établit une ligne de partage qui n'est sans doute pas sans rapport avec la socioculture des élèves. Mais cette conclusion est évidemment encore très fragile, compte tenu de la dimension de notre recueil de textes. Elle mériterait d'être prolongée par de nouvelles recherches.

La première partie de cadrage théorique a exposé les étapes de notre analyse. Nous avons essayé de combiner les trois champs principaux de la sociolinguistique, ici représentée par W. Labov, de la linguistique textuelle (J.-M. Adam) qui permet notamment d'interroger les phénomènes de cohésion (M. Charolles), dont on peut penser qu'ils sont une difficulté majeure pour l'enseignant, et de la « syntaxe » dans ses deux dimensions structurelles, la macro-syntaxe du discours et la micro-syntaxe des énoncés (A. Berrendonner, C. Blanche-Benveniste). Nous avons ajouté à ces domaines l'apport fondamental de la psycholinguistique telle que M. Fayol l'a introduite, exposant ce qu'est la psychogenèse du récit chez un enfant. Enfin nous avons présenté succinctement la situation de l'enseignement du français au Gabon. Ce point est pour nous capital, notre objectif premier demeurant la conception d'un contenu d'enseignement du français au Gabon, qui s'affranchisse du modèle français tout en assurant

la garantie d'un enseignement de la langue française, devenue langue première des jeunes Gabonais. Autrement dit, il s'agit de ne pas perdre les pratiques orales prépondérantes et l'originalité des gabonismes qu'elles recèlent.

Notre deuxième partie poursuit et essaye d'approfondir l'analyse des productions, déjà ébauchée dans la première partie à titre d'illustration. Nous avons opté pour une démarche qui multiplie les angles de comparaison : le groupe messin et le groupe gabonais, un même élève à l'oral puis à l'écrit, plusieurs élèves à l'oral, plusieurs élèves à l'écrit, une même occurrence ou un même phénomène dans des textes distincts, etc. Nous espérons ainsi maintenir le cap de la description linguistique des faits de langue sans préjuger de la valeur des textes et en limitant ainsi le poids de la norme écrite scolaire. Nous n'y avons pas toujours réussi étant donné la complexité et la compacité de certains tours. La méthode de segmentation adoptée, qui élimine d'emblée la ponctuation de l'écrit et s'attache aux tours de parole des entretiens et aux constructions et à leur enchaînement dans les écrits, a constitué la première étape très importante de notre investigation. À cet égard, on peut souligner que le volume des annexes a joué un rôle décisif. En effet, ce volume a connu plusieurs versions de correction mais il a été fabriqué très tôt et a servi de document de travail à tous les moments de notre recherche. Nous nous y sommes constamment référée et nous avons tiré le meilleur profit de l'activité qui a consisté à d'abord « copier » les textes écrits ou à « transcrire » les productions orales. Ces opérations préliminaires nous ont aidée à rester au plus près de la communication langagière des élèves. La conclusion principale de notre deuxième partie concerne là encore une différence sensible entre les procédures verbales des deux groupes. À l'oral, les élèves messins ont concentré leur souvenir en un tour de parole et n'ont plus eu grand chose à ajouter une fois que le rappel principal était fait. Il n'en va pas tout à fait de même pour les élèves de Libreville dont les informations ne sont pas condensées en une seule réplique mais dispensées au fil de l'échange. À l'écrit, les élèves messins produisent des textes assez élémentaires, peu complexes et qui se conforment à une segmentation graphique calquée sur la segmentation syntaxique. Les textes gabonais sont certes plus déviants mais aussi plus complexes que ceux des élèves français. Les points de vue différents et les discours rapportés y sont fréquents et les personnes impliquées plus nombreuses que celles des producteurs messins. Les critères exposés par M. Fayol nous aident à analyser les indicateurs recensés et à ébaucher un classement des seuils de compétence narrative.

Dans notre troisième et dernière partie, nous avons essayé d'esquisser des perspectives didactiques. Nous avons tout d'abord identifié des familles d'activités par type d'objectif.

Ensuite, nous avons émis des propositions qui illustrent chacune de ces familles. Nous nous sommes inspirée de diverses suggestions (articles publiés ou documents de travail communiqués) de C. Masseron portant sur le récit (pour renforcer la compétence narrative des élèves) ou la langue (l'enseignement devrait privilégier les formes effectives plutôt que s'en tenir à « l'analyse grammaticale »). Et nous avons complété cette partie par un bref recensement de gabonismes, jugeant que ces formes entraînent de plein droit dans l'enseignement du lexique. On devrait probablement compléter ce volet lexical par une investigation culturelle des récits oraux propres au pays. C'est également un point que nous n'avons pas eu le temps d'exploiter mais que nous souhaiterions investir dans un futur proche.

Liste des figures, tableaux et schémas

Figure du récit (complet) d'expérience personnelle (d'après Labov, 1993), **13**

Schéma 1 : schéma de la séquence narrative (d'après Adam, 2011), **36**

Schéma 2 : schéma des relations de cohérence et de cohésion (d'après Charolles, 2006a),
41

Schéma 3 : schéma des plans d'organisation d'un texte (d'après Charolles, 1988a), **42**

Tableau 1 : genres narratifs des textes, **38**

Tableau 2 : classification des langues et dialectes bantous du Gabon (d'après Nfoule Mba, 2011), **68**

Tableau 3 : disciplines d'enseignement et répartition horaire dans les écoles primaires du Gabon, **73**

Tableau 4 : aperçu comparatif des échanges oraux (groupe de Metz), **81**

Tableau 5 : aperçu comparatif des échanges oraux (groupe de Libreville), **82**

Tableau 6 : histoires tragiques du groupe de Libreville, **84**

Tableau 7 : versions orale et écrite de M2, **86**

Tableau 8 : versions orale et écrite de L15, **88**

Tableau 9 : version orale et écrite de L21, **90**

Tableau 10 : niveaux d'analyse et de structuration des énoncés (paliers de traitement, composantes et domaines), **107**

Tableau 11 : recensement des propositions relatives dans les productions écrites des élèves de Libreville, **120**

Tableau 12 : recensement des propositions relatives dans les productions écrites des élèves de Metz, **122**

Tableau 13 : Activités langagières et compétences correspondantes (d'après document de travail non publié, Masseron 2017), **129**

Tableau 14 : verbes de déplacement (d'après Aurnague & Garcia-Debanc 2016a, tableau I : « Catégories de verbes et procès de mouvement/ déplacement »), **139**

Glossaire succinct de gabonismes, **141**

Références bibliographiques

- Adam J.-M. & Revaz F., 1996. *L'analyse des récits*. Paris, Seuil, coll. Mémo.
- Adam J.-M., 1990. *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles-Liège, Mardaga.
- Adam J.-M., 2002. Cohérence. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil, p. 99-100.
- Adam J.-M., 2011a³ [2005]. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin.
- Adam J.-M., 2011b. *Genres de récits. Narrativité et généricité des textes*. Louvain-la-Neuve, L'Harmattan-Academia.
- Aurnague M. & Garcia-Debanc C., 2016a. Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes de déplacement strict, *Pratiques*, n°169-170. Consultable sur le site de pratiques.revues.org.
- Aurnague M. & Garcia-Debanc C., 2016b. Les verbes de déplacement comme contenu d'enseignement du lexique à l'école primaire : modélisation sémantique et analyse de productions d'élèves, 5^e Congrès Mondial de Linguistique Française.
- Bagouendi-Bagere Bonnot D., 2007. *Le français au Gabon : représentations et usages*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Bakhtine M., 1984. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Barceló G.-J. & Bres J., 2006. *Les temps de l'indicatif en français*. Paris, Ophrys.
- Beacco J.-C., 1992. Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières, *Langages*, n°105, p. 8-27.
- Beaugrande (de) R. & Dressler W., 1994⁷ [1981]. *Introduction to Text Linguistics*. New York, Routledge.
- Béguelin M.-J., 2000. *De la phrase aux énoncés : grammaires scolaires et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

- Béguelin M.-J., 2002. Routines macro-syntaxiques et de la grammaticalisation des clauses en *n'importe*, In H. L. Andersen & H. Nølke (eds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Actes du colloque d'Århus, 22-23 mai 2001. Berne : Peter Lang, p. 43-70.
- Béguelin M.-J., 2003. Variations entre macro- et micro-syntaxe : quelques phénomènes de grammaticalisation. In A. Scarano A., dir., *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. Actes du colloque international de Florence, Rome : Bulzoni, p. 111-131.
- Berman R. A. & Slobin D. I., Éds, 1994. *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey, Hillsdale.
- Berrendonner A. & Béguelin M.-J., 1989. Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique, *Langue française*, n°81, p. 99-125.
- Berrendonner A., 1993. La phrase et les articulations du discours, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial, p. 20-26.
- Berrendonner A., 2002a. Les deux syntaxes, *Verbum*, Tome XXIV, n°1-2, p. 23-35.
- Berrendonner A., 2002b. Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques, In H. L. Andersen & H. Nølke (eds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Actes du colloque d'Århus, 22-23 mai 2001. Berne : Peter Lang, p. 23-41.
- Berrendonner A., 2003. Éléments pour une macro-syntaxe : actions communicatives, types de clauses, structures périodiques, In A. Scarano, dir., *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. Actes du colloque international de Florence, Rome : Bulzoni, p. 93-109.
- Berrendonner A., 2004. Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques, in A. Rabatel, dir., *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, PUL, p. 249-262.
- Berrendonner A., 2008. L'alternance que/#. Subordination sans marqueur ou structure périodique ? In D. Van Raemdonck & Katja Ploog, dir., *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXIe siècle*. Bruxelles-Berne, Peter Lang, p. 279-296.
- Blanche-Benveniste C., 1990. *Le français parlé : études grammaticales*. Paris, Éditions du CNRS.

- Blanche-Benveniste C., 1997. *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Blanche-Benveniste C., 2001. Phrase et construction verbale, In P. Le Goffic & M.- A. Morel (éds.), « Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? », *Verbum*, XXIV, n° 1-2, p. 7-22.
- Blanche-Benveniste C., Deulofeu J., Stefanini J. & Van den Eynde K., 1984. *Pronom et syntaxe : l'approche pronominale et son application en français*. Paris : SELAF.
- Blanche-Benveniste, C., 2002. Macro-syntaxe et micro-syntaxe : les *dispositifs* de la rection verbale, in H. L. Andersen & H. Nølke (eds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Actes du colloque d'Århus, 22-23 mai 2001. Berne : Peter Lang, p. 95-118.
- Blanche-Benveniste, C., 2003. Le recouvrement de la syntaxe et de la macro-syntaxe, in A. Scarano, dir. : *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. Actes du colloque international de Florence, Rome : Bulzoni, p. 53-75.
- Boucher K. & Lafage S., 2000. Le lexique français du Gabon (Entre tradition et modernité), In *Le Français en Afrique*, n°14, Nice, Institut de linguistique française – CNRS.
- Boucher K., 2001. L'inventaire des particularités lexicales du français au Gabon : véhicularité? Socio-sémantique? Vernacularisation?, In « Le plurilinguisme à Libreville », *Plurilinguismes*, n° 18, Paris, CERPL, p. 67-95.
- Bres J., 1994. *La narrativité*. Louvain-la-Neuve, Duculot, Coll. Champs linguistiques.
- Bres J., 2001. De la textualité en récit oral : l'enchaînement des propositions. In *Revue québécoise de linguistique*, Vol. 29, n°1, p. 23-49.
- Bronckart J.-P. & Schneuwly B., 1984. La production des organisateurs textuels chez l'enfant, In M. Moscato & G. Piérault-Le Bonniec, éds, *Le Langage : Construction et Actualisation*, Rouen, P. U. R, p. 165-178.
- Calas F., (dir.), *Cohérence et discours*, Paris, PUP-Sorbonne.
- Calvet J.-L. & Moussirou-Mouyama A., 2000. Libreville, ancien village d'esclaves libérés : des contraintes de la langue à la liberté des citoyens, In *Le plurilinguisme urbain*, Actes du colloque de Libreville, *Les villes plurilingues*, 25-29 septembre 2000, Agence intergouvernementale de la francophonie, Institut de la francophonie, Diffusion Didier Érudition, coll. Langues et Développement, p. 31-51.

- Cappeau P., 2000. Ce que nous apprend la morphosyntaxe, *In* C. Fabre-Cols, dir., *Apprendre à lire des textes d'enfants, chapitre 3*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 71-96.
- Chanquoy L. & Fayol M., 1995. Analyse de l'évolution de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte, Étude longitudinale du CP au CE2, *Enfance*, n°2, p. 227-241.
- Charolles M. & Combettes B., 1999. Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours, *Langue française*, n°121, p. 76-116.
- Charolles M., 1976. Exercices sur les verbes de communication. *Pratiques*, n°9, p. 83-107.
- Charolles M., 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, n°38, p. 7-41.
- Charolles M., 1988a. Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences, *Pratiques*, n° 57, p. 3-13.
- Charolles M., 1988b. La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle, *Pratiques*, n°60, p. 75-97.
- Charolles M., 1994. Cohésion, cohérence et pertinence du discours, *Travaux de linguistique*, n°29, p. 125-151.
- Charolles M., 2002. *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris, Ophrys.
- Charolles M., 2003. De la topicalité des adverbiaux détachés en tête de phrase, *Travaux de linguistique*, n°47, p. 11-49.
- Charolles M., 2005. Cohérence, cohésion et intégration conceptuelle, *in* P. Lane, (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 39-74.
- Charolles M., 2006a. De la cohérence à la cohésion du discours, *in* F. Calas (dir.), *Cohérence et discours*, Paris, PUP-Sorbonne, p. 25-38.
- Charolles M., 2006b. La référence des compléments en *un jour*. *In* M. Riegel, C. Schnedecker, P. Swiggers & I. Tamba, éd., *Aux carrefours du sens. Hommages offerts à Georges Kleiber pour son 60^e anniversaire*. Louvain, Peeters, p. 53-69.

- Chaudron, C. & Richards J.-C., 1986. The Effect of Discourse Markers on the comprehension of lectures, In *Applied linguistics*, n° 7(2), p. 113-127
- Coirier P., 1982. La représentation du récit : schéma narratif de base, in *Revue de Psychologie et pédagogie*, n°12, p. 1-24.
- Combettes B., 1987. Quelques aspects de la cohérence textuelle, In *Le français dans tous ses états*, CRDP de Montpellier, p. 5-11.
- Combettes B., 1992. *L'organisation du texte*, Université de Metz, Coll. « Didactique des Textes ».
- Combettes B., 1998. *Les constructions détachées en français*. Paris, Ophrys.
- Combettes B., 2005a. Textualité et systèmes linguistiques, in P. Lane, (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 75-102.
- Combettes B., 2005b. Les constructions détachées comme cadres de discours. *Langue française*, n°148, p. 31-43.
- Combettes B., 2005c. Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques*, n°125-126, p. 7-24.
- Combettes B., 2006. Textualité et systèmes linguistiques, in F. Calas (dir.), *Cohérence et discours*, Paris, PUP-Sorbonne, 39-52.
- Combettes B., 2008. Grammaire fonctionnelle et traitement des constituants périphériques, In D. Van Raemdonck & Katja Ploog, dir., *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXIe siècle*. Bruxelles-Berne, Peter Lang, p. 231-246.
- Corder S. P., 1980. Dialectes, idiosyncrasiques et analyse d'erreurs, *Langages*, n°57, p. 17-28.
- Corder S. P., 1980. Que signifient les erreurs des apprenants, *Langages*, n°57, p. 9-15.
- David J. & Plane S., dir., 1996. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collègue*. Paris, PUF.
- David J., 1996. Orthographe et production de texte, in J. David & S. Plane, dir., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collègue*, p. 79-102.

- Debaisieux J.-M., 2006. La distinction entre dépendance grammaticale et dépendance macro-syntaxique comme moyen de résoudre les paradoxes de la subordination, in *Faits de langues*, n°28, p. 119-132.
- Deulofeu J., 1989. Les couplages de constructions verbales en français parlé : effet de cohésion discursive ou syntaxe de l'énoncé, *Recherches sur le français parlé*, n°9, p. 111-141.
- Deulofeu J., 2002. Comment présenter les « types de phrase » dans une grammaire de référence du français d'après corpus ?, *Recherches sur le français parlé*, n°17, p. 137-165.
- Doquet C., 2011. *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes, PUR.
- Élalouf M.-L., 2011. Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ?, *Pratiques*, n°149-150, p. p. 56-70.
- Espéret É., 1984. Processus de production. Genèse du schéma narratif dans la conduite de récit, in M. Moscato & G. Piérault-Le Bonniec, Édts, *Le langage. Construction et actualisation*. Presses Universitaires de Rouen, n°98, p. 179-196.
- Fabre-Cols C., dir., 2000. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Favart M. & Chanquoy L., 2007. Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts, *Langue française*, n° 155, p. 51-68.
- Fayol M., 1984. Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. In *Repères*, n°63, p. 65-69.
- Fayol M., 1985. *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Fayol M., 1987. Vers une psycholinguistique textuelle et génétique. L'acquisition du récit, In G. Piérault-Le Bonniec, dir., *Connaître et le dire*, Liège-Bruxelles, Mardaga, p. 223-238.

- Fayol M., 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- Fillol F. & Mouchon, J., 1977. Les éléments organisateurs du récit oral, In *Pratiques*, n° 17, p. 100-127.
- Flahaut F., 1984. *Jeu de Babel, où le lecteur trouvera matière à inventer des fictions par milliers*. Paris, Point Hors Ligne.
- François F., François D., Sabeau-Jouannet E. & Sourdou M., 1977. *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse.
- Garcia-Debanco C. & Fayol M., 2002. Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, n°115-116, p. 37-50.
- Garcia-Debanco C., 1990. *L'élève et la production d'écrits*. Université de Metz, Coll. « Didactique des textes ».
- Garcia-Debanco C., 2016. Une tâche-problème pour analyser les compétences d'élèves de sixième en matière de cohésion textuelle, in L. Sarda, D. Vigier & B. Combettes, eds, *Connexion et indexation. Ces liens qui tissent le texte*, Paris, ENS Éditions, p. 263-278.
- Garcia-Debanco C. & Bras M., 2016. Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 à 12 ans : indicateurs de maîtrise et progressivité, in S. Plane, C. Bazerman *et alii*, eds, *Recherches en écriture : regards pluriels*, Université de Lorraine, « Recherches Textuelles », p. 37-62.
- Glenn, C. G. & Stein N. L., 1982. Children's concept of time: the development of a story schema, In W. J. Friedman, Éd., *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- Groupe de Fribourg, 2012. *Grammaire de la période*, Berne, Peter Lang.
- Gunnarsson-Largy C. & Auriac-Slusarczyk, dir., 2013. *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan.

- Gülich E. & Quasthoff U., 1986. Story-telling in Conversation, *Poetics*, n°15, p. 217-241.
- Halliday M. A. K. & Hasan R., 1976. *Cohesion in English*. London, Longman.
- Halliday M. A. K., 1989. *Spoken and written*, Oxford, Oxford University.
- Hayes J.-R. & Flower L.-S., 1980. Identifying the organisation of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg, édés, *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, p. 3–30.
- Idiata D.-F., 2002. *Il était une fois les langues gabonaises*. Libreville, Raponda-Walker.
- Idiata D.-F., 2009. *Langues en danger et langues en voie d'extinction au Gabon. Quand la génération des enfants se détourne des langues ou quand les parents détournent leurs enfants de la langue de la communauté*. Paris, L'Harmattan.
- Jaubert A., dir., 2005. *Cohésion et cohérence. Études de linguistique textuelle*, Lyon, ENS Éditions.
- Jeandillou J.-F., 2006. *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1990. *Les interactions verbales*, Volume I. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2010. *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*. Paris, Armand Colin.
- Kwenzi-Mikala J.-T., 1999. La situation linguistique à Libreville, In R. Chaudenson & R. Renard, dir., *Langues et développement, Paris, Agence intergouvernementale de la Francophonie*, Didier-Erudition, coll. Langues et Développement, p.171-180.
- Labov W. & Waletzky J., 1967. Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience. In J. Helm, dir., *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, p. 12-44.
- Labov W., 1993² [1972]. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative, in *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Chapitre 9. Paris, Minuit, p. 457-503.

- Lambrecht K., 2008. Contraintes cognitives sur la syntaxe de la phrase en français parlé, In D. Van Raemdonck & Katja Ploog, dir., *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI^e siècle*. Bruxelles-Berne, Peter Lang, p. 247-277.
- Lane P., (dir.), 2005. *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Laparra M., 1995. Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives, *Pratiques*, n°87, p. 59-91.
- Le Goffic P., 1993. *Grammaire de la phrase française*. Paris, Hachette.
- Le Goffic P., 2008. Phrase, séquence, période, In D. Van Raemdonck & Katja Ploog, dir., *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI^e siècle*. Bruxelles-Berne, Peter Lang, p. 329-356.
- Maingueneau D., 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Mandler J.-M., 1982. Recent research on story grammars, In J.-F. Le Ny & W. Kintsch, dir., *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland.
- Manessy G., 1994. *Le français en Afrique Noire (Mythes, stratégies, pratiques)*. Paris, l'Harmattan.
- Martinet A., 1970 [1960]. *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- Masseron C & Petitjean A., 2016. « Un poisson rouge et un chat » : analyse d'un écrit scolaire du point de vue de l'organisation textuelle, in L. Sarda, D. Vigier & B. Combettes, dir., *Connexion et indexation. Ces liens qui tissent le texte*, Paris, ENS Éditions, p. 251-261.
- Masseron C. & Schnedecker C., 1988. Le mode de désignation des personnages, *Pratiques*, n°60, p. 98-123.
- Masseron C., 1988. (Faire) faire écrire des récits de création en 5^e, *Pratiques*, n°92, p. 5-55.
- Masseron C., 1995. Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers, *Pratiques*, n°87, p. 7-45.
- Masseron C., 2001. Notes critique sur les exercices de grammaire, *Pratiques*, n°111-112, p. 209-235.

- Masseron C., 2005. Indicateur langagier et stratégies scripturales. Du discours à la langue, *Pratiques*, n°125-126, p. 205-249.
- Masseron C., 2011. L'analyse linguistique des écrits scolaires, *Pratiques*, n°149-150, p. 129-162.
- Masseron C., 2014. Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexique et pragmatique, *Repères*, n°50, p. 217-239.
- Masseron C., 2016. L'exemple du verbe *changer* : pour un enseignement progressif des constructions verbales, in *Le Français aujourd'hui*, n°192, p. 65-72.
- Mba-Nkoghe, J., 1992. *Place et utilité des langues gabonaises dans l'activité nationale*, In *Message*, n°5, Libreville, Ministère de l'Education nationale.
- Mbondzi Y., 2007. *Maîtrise du français écrit par des élèves du cours moyen au Gabon*, Thèse de doctorat.
- Moeschler J. & Reboul A., 1998. *Pragmatique du discours*. Paris, Armand Colin.
- Moirand S., 1992. *Discours et enseignements du français*, Paris, Hachette.
- Morel M.-A. & Danon-Boileau L., 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris/ Gap, Ophrys.
- Moussirou-Mouyama A. & Calvet, L.-J., 2000. *Libreville, ancien village d'esclaves libérés : des contraintes de la langue à la liberté des citoyens*, In *Le plurilinguisme urbain – Actes du colloque de Libreville, Les villes plurilingues, 25-29 septembre 2000*. Paris, Didier Érudition, coll. « Langues et Développement », p. 31-51.
- Moussirou-Mouyama A. & De Samie T., 1993. La situation sociolinguistique du gabon, In *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, tome 2, Paris, éd. Champion, coll. Politique linguistique, p. 603-613.
- Moussirou-Mouyama A., 1999. Langues, développement et sciences sociales : les leçons de la ville, In R. Chaudenson & R. Renard, dir., *Langues et développement*. Paris, Didier-Erudition, coll. « Langues et Développement », p.165-170.

- Moussirou-Mouyama A., 1998. Norme officielle du français et normes endogènes au Gabon, in L.-J. Calvet, M.-L. Moreau & Cirelfa (eds), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris, Didier Érudition, coll. « Langues et développement », p. 83-92.
- Moussirou-Mouyama A., 2010. *Pour une lecture des particularismes gabonais : cas de la ville de Mouila faits de langues et identitaires*, Université Omar Bongo, Libreville Gabon, p. 113-133.
- Muller C., 2002. Schèmes syntaxiques dans les énoncés longs : où commence la macro-syntaxe, in H. L. Andersen & H. Nølke (eds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Actes du colloque d'Århus, 22-23 mai 2001. Berne : Peter Lang, p. 71-94.
- Neveu F., 1994. *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin.
- Nfoule Mba F., 2011. *La haute fonction publique gabonaise. Les logiques de sélection d'une élite de 1956 à 1991*. Paris, L'Harmattan.
- Ngamountsika É., 2013. *Le discours rapporté dans l'oral spontané. L'exemple du français parlé en République du Congo*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Ntsame Diramba I., 2009. *Étude de la structure grammaticale de la phrase en français chez les élèves de cinquième année d'école primaire d'Owendo*, Libreville, Mémoire de Maîtrise, sous la direction de D. F. Idiata, Université Omar Bongo.
- Ntsame Diramba I., 2011. *L'étude des compétences narratives des élèves de cinquième année d'école primaire d'Owendo : essai de comparaison oral vs écrit d'un texte narratif*, Lyon, Mémoire de Master 2, sous la direction de H. Jisa-Hombert, Université Lumière Lyon 2.
- Ompoussa V., 2008. *Les particularités lexicales dans le français scolaire au Gabon : le cas de Port-Gentil*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- Pambou J.-A., 2003. *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : étude didactique*, Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Parisse C. 2010. *La morphosyntaxe, qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française*, HAL Id : halshs-004956. Article en ligne consulté le 8 janvier 2016.

- Passerault J.-M., 1991. La ponctuation : recherches en psychologie du langage, *Pratiques*, n°70, p. 85-106.
- Pellat J.-C., 2009. *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, Hatier.
- Perrin L., & Vincent D., 2001. Raconter sa journée : des histoires de conversations dans la conversation, *Revue québécoise de linguistique*, Volume 29, numéro 1, p. 179-201.
- Petitjean A., 1982. *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*. Paris, CEDIC.
- Petitjean A., 1989. Les typologies textuelles, *Pratiques*, n°62, p. 86-125.
- Picoche J., 1993. *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.
- Revaz F., 1997. *Les textes d'action*. Metz, « Recherches Textuelles ».
- Riegel M., Rioul R., & Pellat J.-C., 1994. *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Riegel, M., 2006. Cohérence textuelle et grammaire phrastique, *In F. Calas (dir.), Cohérence et discours*, Paris, PUP-Sorbonne, p. 53-64.
- Roubaud M.-N. & Garcia-Debanc C., 2014. L'approche d'« anomalies » dans des textes narratifs d'élèves de fin d'école primaire (10-11 ans). Quelques pistes pour la lecture des textes par les enseignants, *In M. Avanzi, V. Conti, G. Corminbœuf, F. Gachet et P. Montchaud (dir.), Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*. Berne, Peter Lang, p. 307-325.
- Roulet E., 1999. Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours, *in H. Nølke H. & J.-M. Adam, (dir.), Approches modulaire de la langue au discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 187-257.
- Sarda L. & Charolles M., éd., 2012. Les adverbiaux prépositionnels : position, fonction et portée, *Travaux de linguistique*, n°64, Bruxelles, Duculot.
- Sarda L. & Charolles M., éd., 2012. Les adverbiaux prépositionnels : position, fonction et portée. Présentation du numéro, *Travaux de linguistique*, n°64, Bruxelles, Duculot, p. 7-19.
- Sarda L., Vigier D. & Combettes B., dir., 2016. *Connexion et indexation. Ces liens qui tissent le texte*, Paris, ENS Éditions.
- Sarfati G.-E., 2012. *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin.

- Saussure de F., 1962. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Savelli M., 1993. *Contribution à l'analyse macro-syntaxique : les constructions siamoises du type : plus V1 plus V2*, Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Scarano A., dir., 2003. *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. Actes du colloque international de Florence, Rome : Bulzoni.
- Schnedecker C., 1997. *Nom propre et chaînes de référence*. Université de Metz, Coll. « Recherches linguistiques ».
- Schneuwly B., 1988. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Simon J., 1966. La ponctuation dans l'expression écrite de l'enfant. In *Bulletin de psychologie*, n°19, p. 525-535.
- Slakta D., 1975. L'ordre du texte. In *Étude de linguistique appliquée*, n°19, p. 30-41.
- Tisset C., 2010. *Enseigner la langue française à l'école*. Paris, Hachette.
- Vincent D., 1996. La racontabilité du quotidien. In M. Laforest, dir., *Autour de la narration : les abords du récit conversationnel*. Québec, Nuit blanche, p. 29-45.
- Vincent, D., 2002. Les enjeux de l'analyse conversationnelle et les enjeux de la conversation. In *Revue québécoise de linguistique*, n°30-1, p. 177-198.
- Wilmet M., 2003³. *Grammaire critique du français*. Bruxelles-Paris, Duculot-Hachette.

Autres références

- Arrêté portant modification de l'arrêté n°260/PR/MENG/DEI/A du 15 mars 1971 fixant les programmes et horaires dans les écoles primaires de la république gabonaise.
- Hebdo Info. (1994). Journal hebdomadaire d'informations et d'annonces légales, n°291, du 22 mars 1994.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de l'Innovation 2010 : Etats généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation emploi, Libreville, Mai.

Références bibliographiques des documents électroniques

<http://www.unicef.org/french/sowc2011/pdfs/Tous-les-tableauxavec%20les-notes-gcnralessur-les-donnees.pdf>, consulté le 18 Décembre 2015.

13e congrès mondiale de la FIPF « La visibilité des manuels gabonais dans l'enseignement du français au Gabon », Durban, 2012, disponible sur

<http://durban2012.fipf.org/communication/la-visibilite-des-manuels-gabonais-dans-l%E2%80%99enseignement-du-francais-au-gabon>. Consulté le 29 janvier 2016.

Afrique, les pays – Populations, Superficies, Densités [Ressource électronique] *Statistiques mondiales – Statistiques et cartes des continents et des pays*. France. 2011.

Disponible sur : <http://www.statistiques-mondiales.com/afrique.htm>. Consulté le 29 janvier 2016

Statistiques Gabon [Ressource électronique] *Unicef – Unissons-nous pour les enfants*. 2011. Disponible sur : http://www.unicef.org/french/infobycountry/gabon_statistics.html. Consulté le 10 novembre 2015.

Les chiffres clés et démographie [Ressource électronique]. Libreville. *Ali Bongo Ondimba Président de la République Gabonaise* [réf. de 2010], Gabon. Disponible sur : <http://www.presidentalibongo.com/histoire-chiffres-cles/les-chiffres-cles/les-chiffrescles-demographie>. Consulté le 15 Décembre 2015.

Constitution gabonaise, Loi n°13/2003 du 19 août 2003, Article 4 du Titre premier décrivant la situation linguistique du Gabon, version disponible en ligne sur :

<http://www.democratie.fracophonie.org/IMG/pdf/Gabon.pdf>, consulté en janvier 2016.

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction générale	5
1. Éléments de cadrage théorique et méthodologique	9
1.1 Cadrage théorique : l'analyse du récit entre sociolinguistique (Labov 1993), pragmatique (Bres 2001 ; Vincent et Perrin 2001), linguistique textuelle (Adam 2011) et psycholinguistique (Fayol 1981, 1987)	10
<i>1.1.1</i> L'analyse du récit oral : approche sociolinguistique ou pragmatique ?	10
<i>1.1.1.1</i> L'analyse du récit de Labov (1993)	11
<i>1.1.1.2</i> De la sociolinguistique à la pragmatique : la critique de Labov par J. Bres (2001)	22
<i>1.1.1.3</i> La contribution de Vincent et Perrin (2001) : « Raconter sa journée : des histoires de conversation dans la conversation »	28
<i>1.1.2</i> Apports de la linguistique textuelle à l'analyse des écrits narratifs	32
<i>1.1.2.1</i> Critères de narrativité, linguistique textuelle et genres de récits, d'après J.-M. Adam (2011)	32
<i>1.1.2.2</i> Les plans de l'organisation textuelle selon M. Charolles (1988)	39
<i>1.1.3</i> L'approche du récit en psycholinguistique : analyse des procédures rédactionnelles	45
<i>1.1.3.1</i> Le récit et sa construction selon Fayol (1985)	45
<i>1.1.3.2</i> Apports de la psycholinguistique (Fayol 1987, 1997) : réflexions sur la production rédactionnelle et son acquisition	49
1.1.4 Bilan du cadrage théorique	55

1.2 Choix méthodologiques : un corpus restreint et les ressources d'une démarche comparative. Les unités d'analyse entre macro- et micro-syntaxe	56
<i>1.2.1</i> Présentation des productions verbales, orales et écrites, et de leurs auteurs	57
<i>1.2.2</i> Niveaux et domaines d'analyse. Unités de segmentation des productions recueillies : de la séquence narrative à la clause (Blanche-Benveniste 1997 ; Groupe de Fribourg, 2012)	58
<i>1.2.3</i> Synthèse portant sur les choix méthodologiques	66
1.3 Enjeux de la recherche pour l'enseignement du français au Gabon	67
<i>1.3.1</i> Présentation du Gabon et des langues pratiquées	67
<i>1.3.2</i> Organisation générale de l'enseignement au Gabon et réformes entreprises de 1960 à nos jours	68
<i>1.3.3</i> Statut de la langue française au Gabon : langue de première acquisition ou langue véhiculaire (d'après Moussirou-Mouyanma 1984)	70
<i>1.3.4</i> Le français au Gabon : langue de l'enseignement et discipline scolaire majeure	72
<i>1.3.5</i> État des recherches en didactique du français au Gabon	75
1.4 Synthèse de la première partie	77
2. Analyse des productions verbales, orales et écrites	79
2.1 Analyse des productions orales	80
<i>2.1.1</i> Comparaison générale des échanges oraux dans les deux groupes de Metz et de Libreville	80

2.1.2 Comparaison des deux versions, orale et écrite, chez un même élève	85
2.1.2.1 La production orale et la production écrite de M2	86
2.1.2.2 La production orale et la production écrite de L15	88
2.1.2.3 Comparaison des version orale et écrite de L21	89
2.1.3 Bilan sur la « racontabilité » des expériences et des souvenirs présentés	91
2.2 Analyse des productions écrites	92
2.2.1 Reprise de certains indicateurs de M. Fayol (1987) : la belligérance « Phrase/ texte » et les marques de ponctuation	92
2.2.2 Les expressions référentielles	99
2.2.3 L'identification de formes pivots et la « conscience syntaxique »	100
2.3 Langue, discours et grammaire : quelle option syntaxique choisir ?	104
2.3.1 Indications méthodologiques	104
2.3.2 Les expressions cadratives, les constructions détachées et la question de la portée	105
2.3.3 Typologie des opérations de localisation spatiale et temporelle dans les productions écrites des élèves : du complément « circonstanciel » intégré à l'expression cadrative	108
2.3.4 Les expansions à l'aide de propositions relatives	119
2.3.5 Quel bilan syntaxique peut-on provisoirement dresser de ces questions ?	123
3. Propositions didactiques	125
3.1 Un classement d'activités langagières à des fins d'enseignement du français (document de travail, Masseron 2017)	126

3.2 Situations orales d'invention narrative : production de suites et récit-puzzle comme incitation au raisonnement narratif	129
3.3 Un exemple d'invention narrative (écrit d'apprentissage) : l'écriture guidée d'un récit de création	130
3.4 Activités langagières spécifiques : constructions verbales et traitement du lexique endogène gabonais	137
3.4.1 Les constructions des verbes de déplacement	137
3.4.2 Le traitement lexical des gabonismes	140
3.5 Bilan : quelles activités didactiques pour traiter de « la phrase complexe » ?	146
Conclusion générale	149
Liste des figures, tableaux et schémas	152
Références bibliographiques	154
Table des matières	168