

ETUDE COMPAREE DE LA RESTITUTION DE RECITS ET LA REFORMULATION NARRATIVE D'ELEVES DE CM2 ET DE 5ème DANS LES ETABLISSEMENTS DU TOGO

*Alilou Sam-Dja CISSE
INSE /Université de Lomé
Lomé - Togo*

RÉSUMÉ

La communication dont je présente ici le résumé s'inscrit dans le projet de recherche « Dynamique et appropriation du français en situation diglossique ».

Elle porte sur les restitutions orales du récit de « l'enfant terrible » effectuées dans les classes de 5è et de CM2 dans les établissements du Togo.

Cette communication cherche à comprendre comment les élèves de niveau différent procèdent pour le rappel des récits entendus et à décrire les stratégies discursives qu'ils utilisent pour reformuler à leur manière le récit oral. En situation d'apprentissage, le récit oral comme le récit écrit, constitue une activité fondamentale des programmes togolais de français dans les établissements. Il s'agit pour nous d'analyser les données orales recueillies et de les comparer pour confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ à savoir que « le niveau atteint par les élèves en langue seconde détermine leur capacité dans la restitution et la reformulation narrative. »

Les résultats de cette analyse doivent permettre de dégager des avenues didactiques pour l'enseignement du récit dans les établissements

Mots-clés : Reformulation, restitution, référentiation, schéma narratif, récit oral / récit écrit

INTRODUCTION

La présente communication s'inscrit dans le cadre du Projet de recherche « Dynamique et appropriation du français en situation diglossique ». Elle porte sur les restitutions orales du récit de « l'enfant terrible » effectuées dans les classes de 5è et de CM2 dans les établissements primaires et secondaires du Togo au cours de l'année scolaire 2003-2004. Nous cherchons à comprendre à travers cette recherche comment les élèves de niveau différent procèdent pour le rappel des récits entendus et à décrire les stratégies discursives qu'ils utilisent pour reformuler à leur manière le récit oral. En situation d'apprentissage, le récit oral comme le récit écrit, occupe une place importante dans les programmes togolais de français tant au niveau du

primaire que du secondaire. La production et les restitutions de récits permettent d'apprécier la capacité narrative des enfants. Notre démarche consistera à analyser toutes les procédures de reformulation que les élèves ont mises en œuvre dans la tâche de restitution qui leur est demandée. Le type de reformulation identifié dans les textes produits sera un indice du niveau d'acquisition auquel l'enfant se trouve. Nous définirons les concepts de reformulation et de restitution tels qu'ils apparaissent dans les écrits sur la question : nous rappellerons les conditions de constitution des données. Seront ensuite abordés le cadre d'analyse, l'analyse et les résultats.

1. Cadre conceptuel

1.1 La notion de reformulation

La reformulation se définit comme tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par similitude de contenu et/ou de forme par rapport à l'énoncé source (Martinot, 2003). Les études acquisitionnelles effectuées à partir de la langue maternelle permettent de dire que l'enfant acquiert sa langue maternelle en essayant de reprendre et de réélaborer les données linguistiques que lui fournit son environnement. La reformulation implique donc une reprise de parole qui entraîne à la fois l'appropriation d'un contenu et le réajustement de l'expression. Dans cette opération de reformulation le moi du locuteur s'investit dans une production textuelle que le locuteur ressent comme étant sa propre production. On considère généralement que la reformulation joue le rôle d'indicateur de l'esprit de créativité et de la productivité langagière chez l'enfant car c'est la dynamique de l'activité reformulatrice des enfants qui développe leur pouvoir d'appropriation de la langue maternelle.

Pour Martinot (2000), l'enfant acquiert sa langue en agissant sur elle. Pour y arriver, il procède à des opérations de sélection, de repérage et d'appariement à partir de l'input qu'il reçoit de son environnement. Les connaissances antérieures lui permettent de réélaborer les données qui lui sont fournies en fonction de la structure de la langue à laquelle il est exposé. Ces considérations ont été réalisées dans le cadre de l'étude d'une langue maternelle. Or dans le contexte du Togo, le français s'apprend en situation diglossique où la langue française est simplement une langue sinon étrangère du moins seconde. Cependant nous pensons que ces considérations peuvent être transposées dans le cadre de l'étude d'une langue seconde en l'occurrence le français dans le contexte scolaire du Togo. Notre position peut être justifiée par le fait qu'en situation de langue étrangère, lorsque le locuteur dispose de moyens linguistiques limités, les éventuelles différences dans la construction du récit avec un récit similaire en langue maternelle relèvent entre autres, de la sélection référentielle et de l'organisation du discours (Noyau, 1998). Il s'agit pour nous d'analyser les données orales recueillies et de les comparer pour confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ à savoir que le niveau atteint par les apprenants en langue seconde détermine leur capacité de restitution et de reformulation narrative. La capacité de restitution et de reformulation ne signifie pas une conformité formelle

avec le texte source. Les reformulations, disent Ibrahim et Al (2003) ne sont en aucun cas de simples répétitions ou imitations.

1.2 Le concept de restitution

Restituer un récit c'est le redire à sa manière avec les mots du texte source ou avec ses mots propres après l'avoir lu ou entendu. Pour pouvoir reprendre les mots du texte source, l'enfant doit pouvoir les identifier d'abord. La restitution de récit s'avère une tâche linguistique qui fait appel à la mémoire, autant qu'à la compétence linguistique. Elle permet donc d'étudier la capacité narrative des enfants et leur capacité de reformulation. Elle met en évidence le processus de traitement des informations contenues dans le texte source. Le texte de restitution peut être analysé en terme de différence ou d'identité avec le texte source. L'analyse de la restitution permet d'apprécier la capacité de l'élève à se rappeler le récit qu'il doit restituer, ou de voir comment il se représente les événements du récit enfouis dans sa mémoire. En contexte d'apprentissage on s'attend d'ordinaire à ce que le nombre d'éléments repris par l'élève à partir du texte source augmente parallèlement au niveau scolaire.

2. La méthodologie

2.1 Le dispositif de cueillette de données

Le projet de recherche dynamique et appropriation du français en situation diglossique s'effectue dans l'école et hors de l'école. Dans l'école il se réalise à travers cinq paliers de scolarisation (CP – CE – CM – 5^e – et 3^e) et à travers des tâches calibrées où sont définis entre autres des types textuels (écrits et oraux) que les élèves sont amenés à produire soit oralement ou soit par écrit. Dans le cas de la présente communication il s'agit de faire écouter à 10 élèves des classes de CM2 et de 5^e le récit de «l'enfant terrible» en L1 et en français langue seconde. Deux jours plus tard, l'équipe des enquêteurs revient dans l'école et demande aux mêmes groupes d'élèves de restituer oralement le récit de l'enfant terrible, les enfants sont guidés dans la réalisation de la tâche demandée par la consigne suivante : «Tu te rappelles l'histoire qu'on t'a racontée "l'enfant terrible" eh bien tu vas me la raconter. Redis-la-moi tout entière, le plus possible, sans rien oublier. Vas-y». Au cours de la restitution l'enquêteur n'intervient pas dans le récit, il peut tout au plus encourager l'élève à poursuivre sa relation et se montrer rassurant à son égard. La tâche de restitution

est une tâche individuelle. Et la restitution orale est enregistrée sur une cassette audio. L'élève qui restitue et l'enquêteur qui enregistre cette restitution adoptent la position face à face. Le récit enregistré est transcrit plus tard par un des membres de l'équipe des enquêteurs. Notre corpus est donc constitué de 20 textes de récit oral transcrits de l'enfant terrible (10 textes de 5è et 10 textes de CM2). L'enfant terrible est un conte togolais connu des enquêteurs.

2.2 La transcription et la segmentation

Les productions orales des élèves ont été transcrites suivant les conventions de transcription CHAT. La transcription adoptée est une transcription orthographique sans ponctuation. Ce type de transcription est plutôt facile à lire. Mais lorsqu'une suite sonore ne possède pas d'équivalent dans le système orthographique, on utilise sa transcription phonétique. Pour l'analyse des données, les textes transcrits ont été segmentés en énoncés et en propositions. Une proposition correspond à un procès exprimant soit un état, soit une action, ou un événement. Les énoncés portent un numéro et les propositions une lettre.

3. Le cadre d'analyse

Le souci qui guide notre analyse, c'est d'apprécier chez les enfants leur compétence linguistique et discursive à restituer et à reformuler le récit entendu de l'enfant terrible. Une reformulation ne sert pas à mesurer l'aptitude mémorielle de l'enfant. Une reformulation est valable si elle restitue au maximum le sens du texte source avec les mots de l'enfant. Sur cette base, nous avons conçu un cadre d'analyse qui tient compte à la fois de la compétence narrative (à travers le respect de la structure narrative) de la compétence discursive et de la compétence linguistique des élèves. Le modèle d'analyse proposé par Labov et Waleztky (1967) comporte un cadre dans lequel sont précisés les lieux, le ou les moments et les personnes du récit. Ce cadre est placé en début de récit. Vient ensuite un déclencheur, lequel introduit un obstacle qui s'oppose à l'atteinte du but poursuivi par le personnage principal. Cet obstacle induit l'élaboration d'un sous-but qui vise à lever ou à contourner l'obstacle et qui va générer des actions pour atteindre le résultat final. Suivant cette approche, les propositions dans un récit se regroupent en cinq paquets de macro propositions qui sont : l'orientation, la complication, l'action, la résolution et le résultat. Klein et von Stutterheim, (1987) ont

proposé un cadre d'analyse qui met l'accent sur la référenciation : dans les textes suivant ce modèle, tout récit se caractérise par une structure cognitive sous-jacente d'ordre temporel. Les propositions qui le composent sont des réponses successives à une question implicite ou explicite « que s'est-il passé ? ». Cette question est fondamentale parce qu'elle détermine la structuration du récit au niveau discursif et local. Dans le récit les propositions qui répondent à cette question forment la structure principale du texte en fonction d'un critère purement temporel.

Cette structure principale s'appelle la trame. Les propositions de la trame s'enchaînent entre elles d'après en après suivant le principe d'ordre chronologique. Les propositions qui n'appartiennent pas à la trame forment la structure secondaire appelée l'arrière-plan. Au niveau local l'information de la trame se répartit entre le topique et le focus. Cette information se développe dans cinq domaines référentiels : les entités, l'espace, le temps, les procès et la modalité. Ces domaines référentiels déterminent le mouvement référentiel qui marque l'évolution de l'information entre les énoncés. L'examen des ressources linguistiques (Fayol, 1985 ; 1986), (Martinot, 2000) permet de saisir l'expression de la référence temporelle (à travers les moyens lexico-syntaxiques), celle des temps verbaux et le maniement du lexique verbal. De manière schématique le cadre d'analyse sur lequel repose l'étude de la restitution et de la reformulation peut se lire comme suit :

3.1 La structure narrative

Orientation
Complication
Actions
Résolution
Situation finale

3.2 La structure discursive

La trame narrative
L'arrière-plan

3.3 Les moyens linguistiques

Les relations temporelles
Les temps verbaux

4. Analyse et résultats

4.1 La restitution de la structure narrative

Dans tout récit la tâche des narrateurs consiste à établir une trame générale et de la suivre à travers leur narration, afin de réaliser un ensemble cohérent. Ainsi, les événements du récit doivent être organisés de manière hiérarchique les uns par rapport aux autres. Au niveau de la structure narrative nous nous intéressons à l'organisation du récit, c'est-à-dire à l'ordre dans lequel les événements sont racontés. Cet ordre est représenté par Labov, (1967) :

- 1) Orientation
- 2) Complication
- 3) Actions
- 4) Résolution
- 5) Situation finale et éventuellement
- 6) La morale de l'histoire.

Suivant ce schéma, il est possible de rassembler les procès du texte source en épisodes et les épisodes dans les composantes narratives ; nous obtenons ainsi :

- 1) présentation de la situation initiale,
- 2) demande d'une arme pour aller à la chasse,
- 3) rencontre avec des humains,
- 4) exposition aux animaux,
- 5) la fuite des démons,
- 6) la morale de l'histoire.

Ce schéma nous permet donc d'examiner la façon dont les élèves effectuent la restitution de la macro-structure du récit de l'enfant terrible. La restitution de la structure narrative est réalisée en fonction du niveau de compréhension du texte source et de la capacité narrative des élèves.

Sur 10 élèves de CM2, 6 ont restitué la totalité des six composantes soit 60% des élèves 3 élèves ont restitué les 5 premières composantes et ont omis la composant 6 (la morale de l'histoire). Un (1) élève a restitué les 3 premières et les 2 dernières composantes omettant ainsi la composante 4 (exposition aux animaux). Sur 10 élèves de 5è, 7 ont restitué la totalité des composantes du texte source soit 70% des élèves. Un (1) élève a restitué 4 composantes sur 6 et a omis les composantes 5 et 6 (la fuite des démons et la morale de l'histoire). Un (1) élève a réussi 3 composantes sur 6 et a omis les composantes 4,5 et 6. Au vu de ces premiers résultats on peut dire qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux paliers considérés d'un point de vue strictement structurel. Si l'on considère le pourcentage d'élèves ayant restitué la totalité des composantes, on est tenté de dire que les élèves de 5è ont une maîtrise plus élevée de la structure narrative. Mais si l'on considère les types de composantes omis par les groupes d'élèves on s'aperçoit que les élèves de CM2 ont omis les composantes 4 et 6 ; tandis que les élèves de 5è ont omis les composantes 4,5 et 6. Ceci signifie en clair que les élèves de CM2 ont mieux mémorisé l'ordre de passation des événements du récit source. Cet écart entre la restitution du groupe CM2 et celui de 5è peut être dû au peu d'attention accordée par les élèves de 5è à l'activité narrative lors de l'expérimentation à l'école.

Tableau 1 : Nombre de composantes restituées par élève de CM2

Composantes	Elèves										%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	90
5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
6	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	70
Total	6/6	6/6	6/6	5/6	6/6	5/6	5/6	6/6	6/6	5/6	
%	100	100	100	83	100	83	83	100	100	83	

Tableau 2 : Nombre de composantes restituées par élève de 5è

Composantes	Elèves										%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
4	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	90
5	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	80
6	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	70
Total	6/6	5/6	6/6	6/6	6/6	4/6	6/6	6/6	3/6	6/6	
%	100	83	100	100	100	66	100	100	50	100	

Les restitutions sont caractérisées par des effacements, des confusions, des substitutions ou des ajouts plus ou moins importants d'informations pour combler le défaut d'incompréhension intervenu dans les restitutions. Parmi ces catégories, les plus importantes sont les ajouts ou (substitutions).

Les ajouts

Au CM2 on note chez l'informateur 1 :

10a-quand l'éléphant vu cet homme

10b-il peur de lui.

17-ça te fait bizarre

18a-il a un mauvais esprit

18b-souvent on l'appelait gbo-gboo

18c-et ces esprits sont éparpillés dans la forêt

19-c'est pourquoi les mauvais esprits sont là toujours

Chez l'informateur 2 on note dans les énoncés 4, 5 et 6

4-son père lui donna un bâton

5-l'enfant a cassé en trois parties

6a- l'enfant a dit à son père

6b-d'y aller à la chasse en forêt

Chez les informateurs 4 et 5 on retrouve le même souci de précision que chez l'inf2

Informateur 4

4-son père lui a offrir un bâton

5-il a cassé le bâton *en deux*

informateur 5

4a-son père décide

4b-de lui offrir un bâton

5-l'enfant casse cette bâton *en deux parties*

Parfois l'élève compose aisément un autre bout de texte à coté du texte source ainsi qu'illustrent les énoncés suivants :

Informateur 5

20a-lorsque les démons arrivent

20b-les démons n'ont rien trouvé

21a-ils demandent à l'éléphant

21b-et l'éléphant aussi dit

21c-qu'il ne sait pas.

L'ensemble de ces exemples montre l'importance des ajouts dans la restitution du récit chez les élèves de CM2. Les mêmes ajouts existent dans les textes de 5è avec une ampleur moindre mais avec la même diversité.

En effet les ajouts comportent aussi bien les textes à l'intérieur des corpus que des énoncés servant à introduire ces corpus. Dans les restitutions de 5è on relève : 1). On nous a dit que (inf2), on dit que (inf7), on a dit que (inf8), on dit (inf10) 2). Il était une fois (inf4, inf6, inf7, inf9), 3). Il avait un chef (inf3), il y avait un chef (inf5).

Dans celles de CM2 on relève également :

1)-On a dit que (inf. 1, inf7), on disait que (inf. 3)

2) Il y a un chef (inf. 4, inf. 9), il y avait un chef (inf. 6)

3) Il était une fois (inf. 8)

4)-Un enfant terrible (inf. 10)

On remarque que 6 élèves de 5è ont utilisé les formules rituelles consacrées à la narration (il était une fois ou il y avait) contre 4 élèves de CM2. Un (1) élève de CM2 a repris presque à l'identique le début du texte source en changeant le temps du verbe et en substituant le verbe épouser par marier «un chef a marié cent femmes»(inf2).

Les confusions

Dans les récits, on note aussi bien chez les élèves de CM2 que de 5^e une confusion entre « nettoyer ses dents avec un tronc de baobab » et « manger un bois de baobab » (inf2) de CM2 ; entre « un garçon » et « un homme » et entre « un homme », « un vieillard » et l'enfant (inf5) CM2. « L'enfant décida de partir à la chasse » est rendu par « l'enfant demanda à son père » ou « l'enfant dit à son père » (inf7, inf9), écarter la barbe devient « diviser la barbe », les démons furent étonnés devient « les démons s'enfuirent », casser le bâton devient « gâter le bâton », décider de partir devient « dire de partir ». (Inf3)

Ces glissements de sens ne constituent pas un obstacle majeur à la restitution chronologique du récit. En effet nous n'avons pas constaté des cas d'inversion des événements du récit. En revanche, des effacements ou omissions émaillent les textes restitués ; ce qui les rend incomplets. Trois (3) textes sur dix sont incomplets en 5^e, contre quatre (4) en CM2.

Les composantes 1, 2 et 3 sont les mieux reprises par tous les élèves. La composante 6 est la moins réussie sur l'ensemble des deux groupes-classes. La composante 5 est mieux reprise par les élèves de CM2 que par ceux de 5^e. La composante 1 est constituée de deux procès. (avait épousé et mirent au monde). Les deux procès ont été rendus par les 2 groupes classes avec des moyens linguistiques plus ou moins proches. La demande d'une arme par l'enfant, le don de cette arme par le père et le départ de l'enfant pour la chasse constituent les macro-actes issus des macro-procès délimitant la deuxième composante. Les deux groupes d'élèves ont éprouvé le même niveau de difficulté à restituer les épisodes de cette composante.

La naissance de l'enfant suivie par la demande d'une arme, l'autorisation du père et le départ de l'enfant ont été cités par presque tous les élèves avec des difficultés de choix lexical et syntaxique.

L'ordre d'apparition des protagonistes est mieux respecté par les élèves de 5^e que par ceux de CM2. Certains de ceux-ci se limitent à 1 ou 2 protagonistes dans les composantes 3 et 4 (inf1, inf2, inf4). Le garçon parmi les humains et la panthère parmi les animaux sont les plus omis chez les élèves de CM2. Ils ne maîtrisent en outre l'ordre d'apparition du garçon, de l'homme et du vieillard.

Pour faire avancer leur récit, certains élèves parmi les 2 groupes classes recourent au procédé de tuilage. En 5^e nous relevons :

Inf3 : 24a-Quand en route les démons ont déposé le sac 24b l'enfant est sorti du sac 25a-et quand l'enfant est sorti du sac.

Inf8 : 5c- Et puis l'enfant est parti dans la forêt
6a- lorsqu'il est parti dans la forêt...
10- Epuisé, il s'en alla vers la rivière
11a- Lorsqu'il s'en alla vers la rivière
18f-Et puis lorsqu'il s'en allait manger
23b-Le lion s'est bondi sur lui
24a-Lorsque le lion est bondi sur lui
24d-Et puis il l'a assommé
25a-Lorsqu'il l'a assommé
25b-Il a mangé la viande et le lion

Inf10: 12a-Comme il a beaucoup marché
12b-Il a soif

13a-Comme il a soif

13b-Il veut boire un peu d'eau

Le même procédé de tuilage est utilisé par les enfants de CM2. (inf5, inf7, inf8) Au total nous avons identifié le même nombre d'élèves ayant utilisé ce procédé (3 élèves en 5^e et 3 élèves au CM2).

L'objectif de cette première partie de notre étude étant de voir si les élèves de notre corpus réussissent à restituer l'organisation globale du récit à travers les différents épisodes qui le composent, nous avons donc plus insisté sur la restitution des épisodes, sur les macro-procès qui organisent le récit et sur les protagonistes de l'histoire.

4.2 La structure discursive

4.2.1 Enoncés et propositions

Pour étudier la structure discursive, les récits oraux ont été segmentés en propositions et en énoncés lesquels sont répartis en trames et arrière plan. La trame représente l'événement essentiel et l'arrière plan en constitue le commentaire du narrateur ou l'événement secondaire (un état, une action, ou un événement). Un énoncé est une unité de discours correspondant à un mono-événement. Il peut être constitué d'une ou de plusieurs propositions.

Tableau 3 : Nombre d'énoncés et de propositions par élève

Représentation globale des événements

Elèves	CM2		5è	
	Nbre d'énoncés	Nbre de propositions	Nbre d'énoncés	Nbre de propositions
1	20	36	23	42
2	33	53	24	50
3	54	67	26	41
4	29	54	22	52
5	28	58	27	44
6	32	54	11	26
7	38	78	23	51
8	28	63	41	60
9	21	48	12	26
10	26	61	26	47
TOTAL	309	572	235	362

Les élèves de CM2 ont produit plus d'énoncés (309) que ceux de la 5è (235). Ils ont également produit plus de propositions (572) que leurs camarades de 5è. Mais au niveau de la classe de C de 5è c'est l'informateur 3 (Apeleté Koukélé) qui a produit plus d'énoncés (54), mais c'est l'informateur 7 (Afiwa Sikou) qui a produit plus de propositions (78). En 5è l'informateur 8 a le nombre le plus élevé d'énoncés (41) et de propositions (60). Deux élèves de 5è ont présenté des textes incomplets. Le texte le plus court sur l'ensemble des productions est celui de l'informateur 9 de la classe de 5è. Ce texte comporte 12 énoncés et 26 propositions ; alors que le texte le plus court de CM2 compte 20 énoncés et 36 propositions. Le fait que les élèves de 5è aient présenté des textes incomplets n'est pas sans effet sur l'ensemble de leurs productions au plan quantitatif.

4.2.2 Trame et arrière-plan

Tableau 4 : Nombre de propositions de la trame et d'arrière plan.

Capacité discursive des élèves

Elèves	CM2		5è	
	Nbre de prop de la trame	Nbre de propositions de l'arrière plan	Nbre de prop de la trame	Nbre de propositions de l'arrière plan
1	16	20	31	11
2	39	14	36	15
3	48	19	33	8
4	39	15	36	16
5	41	17	37	7
6	40	14	20	6
7	47	31	39	12
8	49	14	42	18
9	32	16	21	5
10	39	22	34	13
TOTAL	390	182	336	111

L'examen de la répartition des propositions de la trame et de l'arrière-plan montre que les élèves de CM2 ont produit plus de propositions de l'arrière-plan que les élèves de 5è. La progression des trames entre les deux niveaux n'est pas évidente. L'écart entre le nombre de propositions de l'arrière-plan (180 pour les CM2 et 111 pour la 5è) permet de dire que les élèves de 5è collent plus au texte source par rapport à ceux de CM2 qui prennent des libertés par rapport au texte source et composent des textes sémantiquement déviants illustrés plus haut par les ajouts. En effet le nombre élevé des propositions de l'arrière-plan n'indique pas qu'il s'agit des commentaires ou des descriptions de la part des élèves de CM2. Mais le plus crucial reste la hiérarchisation à l'intérieur des énoncés à cause du mauvais emploi des subordonnants et des coordonnants (et, quand, lorsque, comme...) tel que le montre l'exemple suivant tiré de l'informateur 9 : « lorsqu'il ira il a trouvé un homme ».

4.3 Analyse des moyens linguistiques

L'analyse des moyens linguistiques mis en jeu dans les restitutions orales du récit de l'enfant terrible porte essentiellement sur la référence temporelle. Il s'agit d'examiner les temps verbaux et les relations temporelles utilisés par les enfants dans leur restitution. Pour aborder cet examen, il convient de rappeler que le texte source est organisé autour de quatre temps : le passé simple, avec 47 occurrences représentant 73,43% des verbes conjugués, le plus-que-parfait (8 occurrences), l'imparfait (6 occurrences), et le présent de l'indicatif (3 occurrences). Qu'en est-il des récits analysés ?

4.3.1 Les temps verbaux et leur répartition

Tableau 5 : Répartition des temps verbaux : CM2

Elèves	TEMPS								TOTAL
	présent	Pas comp.	Pass.sim	imparf	futur	Subj.pr	Plus-pa	Part-pa	
Inf1	19	7	4	3	0	0	0	0	
Inf2	9	29	6	5	0	0	0	0	
Inf3	15	10	20	15	0	1	1	1	
Inf4	11	36	0	0	0	1	0	0	
Inf5	33	11	5	0	0	0	0	0	
Inf6	32	17	0	4	0	2	0	0	
Inf7	22	40	0	4	0	0	0	0	
Inf8	16	21	20	2	0	0	2	0	
Inf9	12	20	6	5	1	0	0	0	
Inf10	22	29	1	6	1	0	0	0	
Total	191	219	62	44	2	4	3	1	526
%	36,31%	41,63%	11,78%	0,83%					

Tableau 6 : Répartition des temps verbaux : 5è

Elèves	TEMPS								TOTAL
	présent	Pas comp.	Pas. sim	imparf	futur	Subj.pr	Plus-pa	Part-pa	
Inf1	10	23	1	2		1			
Inf2	12	21	0	7		1			
Inf3	6	29	3	3					
Inf4	18	9	13	9					
Inf5	7	5	16	13		1			
Inf6	7	18	0	2					
Inf7	17	28	3	9					
Inf8	4	43	2	8					
Inf9	15	2	6	2					
Inf10	27	20	1	0					
Total	123	198	45	55		3			334
%	36,82%	59,25%	13,47%	16,46%					

Dans les tableaux 5 et 6 ci-dessus sont représentés les temps verbaux et leurs occurrences d'apparition. Au CM2 le passé composé est le temps dominant du récit avec 219 occurrences soit 41.63% du total des verbes. Il est suivi du présent de l'indicatif avec 191 occurrences soit 36.31% des verbes relevés dans les copies de CM2. En 5è le passé composé constitue également le temps dominant du récit avec 198 occurrences soit 59,25%, suivi du présent de l'indicatif (123 occurrences, soit 36.82%). Alors que le passé simple représente le 3è temps dans les textes de CM2 avec 62 occurrences soit 11.78% des temps verbaux, c'est l'imparfait qui constitue le 3è temps chez les élèves de 5è.

Ce qui frappe l'analyste, c'est la trop grande distance temporelle entre le texte source et les textes des enfants. En effet le texte source est presque essentiellement au passé avec une forte domination du passé simple (73.43% des TV), tandis que dans les textes analysés, c'est le système temporel du passé composé et du présent qui domine. Ce faisant la grande majorité des élèves de CM2 et de 5è marquent leur distance par rapport aux formes temporelles utilisées dans le texte source. Il s'agit aussi pour ces enfants d'assumer leur énonciation en prenant leur distance vis-à-vis d'une forme narrative conventionnelle qui s'exprime traditionnellement au passé. Ce qui est intéressant dans ces reformulations c'est la prise de conscience manifestée par les élèves que le récit oral peut s'exprimer différemment que le récit écrit. En effet, le support à partir duquel les enfants ont produit leur texte est un imprimé du texte source. Même si cet

imprimé a été présenté oralement aux enfants, il reste un imprimé c'est à dire un texte écrit, oralisé. On peut affirmer avec C. Martinot (2000) que l'utilisation du code oral lors d'un récit oral restitué, qui a donc perdu une partie de son authenticité, correspond à la connaissance et très certainement à la maîtrise de codes différents selon les situations d'énonciation. Au regard des pourcentages que représentent le passé composé et le présent dans les restitutions, on peut dire que ces deux temps constituent l'outil principal pour la reformulation des procès dans le rappel du récit de l'enfant terrible.

4.3.2 Les relations temporelles

Pour marquer les relations temporelles entre les événements du récit, les deux groupes d'élèves utilisent :

- a) des connecteurs temporels tels que : quand, comme, lorsque, dès que, aussitôt. Si les élèves de 5è utilisent mieux ces connecteurs, par contre ceux de CM2 éprouvent de réelles difficultés dans l'emploi correct de la forme verbale exigée par la concordance des temps, ainsi que le montrent les cas suivants :

Inf9 Classe de CM2

- 7a) lorsqu'il ira
- 7b) il a trouvé un homme

- 14a) lorsqu'il ira encore
- 14b) il a trouvé un lion
- 18a) lorsqu'ils iront,
- 18b) l'enfant est sorti dans le sac

Les exemples prouvent que les élèves de CM2 continuent leur acquisition de la compétence linguistique, notamment dans la maîtrise des temps verbaux, comparativement à ceux de la 5è qui en ont une compétence linguistique plus avancée. Ceci permet de confirmer l'intérêt d'étudier les temps verbaux entant qu'indices dans l'acquisition de la compétence linguistique.

- a) des unités relationnelles :
- de postériorité que sont : et, et puis, puis, après, et après, abondamment utilisées aussi bien par les élèves de 5è que par ceux de CM2.
 - d'antériorité : depuis ce temps, utilisé par l'informateur 9 de la classe de CM2
 - de simultanéité : maintenant, et maintenant, très fréquents aussi bien en 5è qu'au CM2.

On trouve par ailleurs deux types d'emploi de l'ancrage anaphorique dans la formule rituelle de récit.

- 'il était une fois un chef'
- 'il y avait un chef'.

De manière globale, on peut dire que la restitution des composantes narratives est satisfaisante aussi bien chez les élèves de 5è que de CM2. la chronologie des événements a été respectée par tous, mais l'ordre d'apparition des protagonistes n'a pas été fidèlement restitué. Les élèves de 5è ont mieux respecté cet ordre que ceux de CM2. Ce résultat est intéressant d'un point de vue théorique, que de celui des pratiques pédagogiques en salle de classe. Au niveau théorique, la position d'une composante joue un rôle important dans le rappel et la restitution de la structure narrative. Au niveau pédagogique, c'est l'enseignement du récit qui est questionné. En effet, la composante 6 représentant la morale de l'histoire, est la composante la moins restituée de l'ensemble des élèves. Ceci peut être, en partie, expliqué par le fait que l'enseignant le plus souvent, omet, quand il enseigne le récit, d'attirer

l'attention des élèves sur la morale de l'histoire. Si l'on considère le nombre de composantes qui ont été restituées, il est évident que ce sont les élèves de CM2 qui ont restitué le plus grand nombre de composantes structurelles. Quant à la capacité discursive des élèves, l'examen de la répartition des propositions de la trame et de l'arrière plan a montré que les élèves de CM2 ont produit plus de propositions de l'arrière plan que ceux de 5è (182 pour le CM2 et 111 pour la 5è). L'écart entre le nombre de propositions de l'arrière plan fait croire que les élèves de 5è restent plus près du texte source comparativement à ceux de CM2. Mais cet écart est loin de signifier que les élèves de CM2 se livreraient à des commentaires ou à des descriptions de nature à montrer un certain niveau de compréhension du récit. Bien au contraire, il s'agit tout simplement de propositions au contenu sémantiquement déviant par rapport au texte source.

Enfin, du point de vue du traitement de la référence temporelle, on observe une nette distance temporelle entre le texte source et les textes des élèves. En effet, le texte source est exclusivement au passé avec une domination marquée du passé simple (73,43 % des temps verbaux) tandis que les textes des enfants marquent une forte présence du système temporel axé sur le passé composé et le présent de l'indicatif (41,63 % et 36,31 % pour le CM2), (59,25 % et 36,82 % pour la 5è). Il est remarquable de constater qu'au niveau du présent de l'indicatif, les élèves de CM2 produisent un score très proche de celui de 5è. On peut dire qu'au niveau du temps présent, les acquisitions sont stabilisées et la compétence linguistique assurée. Par contre au niveau du passé simple, les élèves de 5è ont une meilleure maîtrise que ceux de CM2 où l'acquisition de cette compétence linguistique est en phase de structuration.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. AMR H. I., QOSSAI, R. & ABDELLATIF, S., 2003, "Reformulations grammaticales en Arabe" Dans MARTINOT Claire & AMR H. Ibrahim : *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris, Editions KIME.
2. BEDOU-JONDOH, E. & NOYAU, C., 2003, "Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du sud-Togo". Dans MARTINOT Claire & AMR H. Ibrahim : *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris, Editions KIME.

3. FAYOL, M., 1985, "Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive". Neuchâtel-Paris ; Delachaux et Niestlé.
4. FAYOL, M., 1986, «Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans ». Pratique, n°49.
5. GEROLIMICH, S., 2003, "Etude comparative des processus de reformulation chez des italophones de 5 à 12 ans dans une perspective interlangue", Dans MARTINOT Claire & AMR H. Ibrahim : *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris, Editions KIME.
6. BREST, J., 1991, "Le temps, outil de cohésion", *Langages N°104*, Paris, Larousse.
7. KLEIN, W., & STUTTERHEIM, C., 1989, «Referential movement indescriptive and narrative discourse". Dans R. Dietrich et C.F Grammann (eds) *Language processing in social context*. Amsterdam : Elsevier Science Publishers B.V
8. MARTINOT, C., 2000, "Les acquisitions tardives en français langues maternelle". *Langages N° 104*
9. MARTINOT, C. (2000), "Acquisition et reformulation", *Langages N°140*, Paris - Larousse.
10. MARTINOT, C., & AMR H. I., 2003, "La reformulation : un principe universel d'acquisition. Dans MARTINOT Claire & AMR H. Ibrahim : *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris, Editions KIME.
11. NICOLESCA, E., 2003, "Reformulation des procès verbaux dans le rappel des récits de fiction chez des enfants roumains de 5 ans et demi à 12 ans" Dans *La Reformulation : Un principe universel d'acquisition*. Paris, Editions KIME
12. NOYAU, C., 1990, "Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère", *Langages N° 100*, Paris, Larousse.
13. NOYAU, C., 1996, "Introduction au colloque organisé par le G.R.A.L.-DIR « Récit et temporalité en langue première et en langue étrangère : structuration du discours et structuration de la langue ». Université Paris X Nanterre, 14-15 juin 1996.
14. NOYAU, C., 1998, "L'appropriation du français en situation diglossique et la genèse du bilinguisme chez les enfants scolarisés au Bénin et au Togo : fondements théoriques et méthodologiques de la recherche". Colloque International du LABOREL. Lomé Université du Bénin.
15. PAPROCKA-PIOTROWSKA, U., 2003, "La macro-structure du récit et la référence temporelle dans le conte Deux amis malheureux, restitué par des enfants polonophones". Paris, Editions KIME.
16. PHILIPPE, G., 2000, "L'ancrage énonciatif des récits de fiction", in *Langue française* 128, Paris, Larousse.