

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

DEVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITE EN FRANÇAIS
CHEZ DES APPRENANTS POLONOPHONES
DEBUTANTS EN MILIEU INSTITUTIONNEL

SOMMAIRE

1. Présentation	79
1.1. Les 'époques' de l'enquête	79
1.2. Les informateurs	80
1.3. Le corpus	81
1.4. Le cadre théorique et le modèle d'analyse	82
1.5. Les données	86
2. La temporalité dans la première époque:	88
2.1. Présentation de l'époque	88
2.2. Magda M. (A3)	91
2.3. Ola (A4)	99
2.4. Bartek (A8)	108
2.5. Arek (A11)	116
2.6. Tomek (A9) – LM	124
2.7. Magda K. (A2) – LM	132
2.8. Bilan de la première époque	140
3. La temporalité dans la troisième époque:	152
3.1. Présentation de l'époque	152
3.2. Magda M. (A3)	153
3.3. Ola (A4)	158
3.4. Bartek (A8)	162
3.5. Arek (A11)	166
3.6. Tomek (A9)	170
3.7. Magda K. (A2)	174
3.8. Bilan de la troisième époque	178
Bibliographie	187
Annexe	189

1. PRESENTATION*

Ce travail n'est qu'une tentative de faire un premier bilan d'une recherche en cours. Il s'agit d'une enquête longitudinale, étalée sur 4 ans: 1994-1998¹, dont l'objectif est d'analyser le développement des moyens de donner l'information temporelle dans un récit, chez des apprenants débutants polonophones, en milieu institutionnel. Le présent travail prend en compte les dix premiers mois de recherches effectuées (décembre 1994 – octobre 1995) et tente d'en faire une synthèse.

Ce travail est né d'un intérêt pour les problèmes de l'acquisition du français par des Polonais, vu que la LM n'offre pas aux apprenants de disposition conceptuelle facilitant l'acquisition. Quant au contexte institutionnel, il nous a paru intéressant de prendre conscience des phénomènes acquisitionnels qui accompagnent l'appropriation guidée d'une LE.

1.1. *Les 'époques' de l'enquête*

Expliquons que nous avons convenu de diviser les recherches déjà effectuées, en trois époques consécutives:

– par la *première époque* on comprend ici la période de décembre 1994 à février 1995 (époque de prise de contacts terminée par 'une table ronde' avec les apprenants);

– la *deuxième époque* dure respectivement de février à juin 1995 (suivi de pause – grandes vacances 1995);

* Université Catholique de Lublin–Paris X-Nanterre et Gdr 113 (CNRS).

Le travail présenté ci-dessous est un mémoire du DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) écrit sous la direction de Mme Colette NOYAU et soutenu en juin 1996 au Département des Sciences du Langage à l'Université Paris X-Nanterre. Le premier bilan de la recherche sur laquelle porte ce travail a été également exposé dans une communication (portant le même titre) lors du colloque *Récit et Temporalité en langue première et en langue étrangère: structuration du discours et structuration de la langue* (Université de Paris X-Nanterre, 14-15 juin 1996).

¹ Quatre ans étant en Pologne un cycle normal pour l'enseignement des LE(s) à l'école secondaire (lycée).

– et *la troisième époque* se situe entre octobre 1995 et février 1996.

Le travail portera, comme nous l'avons signalé, sur la période: décembre 1994 – octobre 1995 donc: début de la première – début de la troisième époque de l'enquête.

Dans chaque époque nous avons effectué 2-3 enregistrements par apprenant, avec la périodicité qui allait de 4 à 6 semaines. Avant chaque production du corpus nous donnons une 'position' exacte de l'enregistrement, p.ex: **A3, 24.02.95 (E3)** veut dire qu'il s'agit du 3^e enregistrement de Magda K. (A3, pour le code-apprenant cf. la section suivante), effectué le 24 février 1995.

1.2. *Les informateurs*

(choix des informateurs; homogénéité/hétérogénéité du groupe)

Tout le groupe sélectionné pour participer à l'enquête longitudinale est constitué de 11 élèves (dont 6 ont été retenus pour ce travail) d'une classe d'un lycée. Au début de l'enquête, ils avaient tous entre 15 et 16 ans (décembre 1994) et ils fréquentaient une école secondaire. Depuis septembre 1994 cette école participe à un projet de taille nationale où on essaie de mettre en place un enseignement permettant aux élèves de se présenter à l'examen du DELF au bout de 4 ans d'apprentissage intensif du français dans le cadre institutionnel. La classe où nous sommes allée chercher nos informateurs est donc une classe-pilote regroupant, *a priori*, les apprenants les plus motivés.

Tous les 11 informateurs sont de langue maternelle polonaise et suivent des cours de français à l'école, soit 6 h par semaine. Au début de l'enquête, ils étaient en première année d'enseignement de français (première classe du lycée en Pologne) et préparaient le DELF depuis déjà 3 mois.

Le groupe a été sélectionné dans une classe de ± 30 élèves par l'enseignante de français chargée des cours (et responsable de la préparation au DELF). L'enseignante, voulant constituer un groupe homogène, a désigné avant tout des élèves qui étaient capables de communiquer et dont le niveau était un peu plus avancé que celui du reste de la classe. En fait, avant que l'enquête ne commence, nous avons exposé à l'enseignante de grandes lignes de la recherche à effectuer. Comme l'enquête longitudinale porte sur le développement des capacités narratives des apprenants (construction d'un récit en accord avec les contraintes temporelles de la LC), l'enseignante a sélectionné ceux qui, selon elle, pouvaient, à ce stade de l'enseignement/apprentissage, tenter de produire un récit. Ainsi, une certaine autonomie discursive, dont semblaient disposer (toujours d'après l'évaluation de l'enseignante)

certaines apprenants, a contribué à établir le critère conduisant au choix des informateurs.

Sept des onze élèves sélectionnés étaient des faux-débutants (le français à l'école primaire, cours particuliers de langue, séjours dans les pays francophones) et tous avaient des parcours très différents. De cette manière nous nous sommes retrouvée confrontée à un groupe parfaitement hétérogène dont la seule homogénéité reposait sur les faits que:

- par rapport au reste du groupe-classe leur compétence communicative était jugée plus développée;
- au début de l'enquête (et tout au long) ils étaient exactement au même moment de l'apprentissage, p.ex le 09.12.94 (date du premier enregistrement) = 14^e semaine, après ± 62 heures de cours;
- ils avaient suivi le même enseignement (parcours guidé identique au moins du point de vue des contenus enseignés).

Les six élèves retenus pour ce travail: Magda M. (A3), Ola (A4), Bartek (A8), Arek (A11), Tomek (A9), Magda K. (A2) nous semblaient les plus représentatifs pour le groupe puisque, par rapport à d'autres, ils étaient enregistrés avec une plus grande régularité.

Afin de faciliter certaines notations dans le texte, nous nous sommes permis d'attribuer aux apprenants les codes-chiffres, présentés ci-dessus.

1.3. *Le corpus*

Pour ce travail, il se compose, pour chaque apprenant, de deux récits provenant de deux époques différentes de l'enquête: le récit I, enregistré pendant la 1^{ère} époque et le récit II, produit et enregistré à l'époque 3. Pour la première époque nous disposons des 4 récits en LE et des deux en LM; les récits de la 3^e époque ont été tous faits en LE. Tous les récits ont été produits à partir des planches avec l'*Histoire de l'oiseau* (cf. Annexe).

Pour deux raisons principales nous n'avons pas inséré dans le corpus de productions de la 2^e époque:

- i) nous ne disposons pas d' *Histoire(s) de l'oiseau* produites au cours de cette époque; la comparaison serait donc difficile;
- ii) dans les productions de la 2^e époque nous n'avons pas observé d'évolution assez importante par rapport à l'époque précédente.

Quant au recueil des données qui constituent le corpus de ce travail, il s'est toujours fait de la même manière, c'est-à-dire en entretien face-à-face: informateur–chercheur et en présence du magnétophone. La tâche à accomplir (nous y reviendrons dans 2.1 et 3.1), également, a été toujours la même:

tâche de production/expression guidée ou semi-guidée par l'enquêteur. Les apprenants savaient qu'il s'agissait d'une enquête linguistique.

1.4. *Le cadre théorique et le modèle d'analyse*

Nous allons analyser ici les capacités de l'expression de la temporalité chez des locuteurs non-natifs polonophones adolescents au cours d'apprentissage du français. Il s'agit de mettre en œuvre un modèle d'analyse complexe, tentant de relier les manifestations micro-sémantiques et la macro-structure des textes. Le récit, qui est le texte organisé principalement par la dimension temporelle, se prête très bien à ce genre d'observations.

Nous tenons à signaler que la démarche d'analyse et surtout les fondements théoriques de ce travail se servent du modèle élaboré dans des travaux de C. NOYAU. Ici, nous n'allons que l'exposer très brièvement, en renvoyant au chapitres ou sections particulières de la thèse de C. NOYAU (1991, vol. I).

«Pour ce qui est de la temporalité, on a adopté un modèle componentiel des éléments d'information temporelle qui peuvent être portés par des énoncés, dont la nature est triple:

- a) les **relations temporelles**², qui nécessitent ancrage à un repère et spécification de la relation à ce repère;
- b) la **perspective temporelle**, qui détermine la relation entre l'intervalle associé à une situation et l'intervalle sur lequel porte l'assertion;
- c) enfin les **caractéristiques temporelles inhérentes** aux situations auxquelles réfère l'énoncé.» (NOYAU 1991:9-10)

Pour décrire les relations temporelles on a besoin avant tout des trois types d'intervalles temporels:

- le moment de la parole (**MP**), instant repère sur l'axe temporel,
 - le moment de la situation (**MS**), intervalle temporel associé à la situation,
 - le moment en question (**MQ**), intervalle temporelle sur lequel porte l'assertion, il est distinct du MS dans un nombre limité de cas;
- et du repère à partir duquel est calculé la localisation sur l'axe de temps; ce dernier peut être:
- **déictique**, le repérage s'effectue à partir du MP,
 - **anaphorique**, le repérage s'effectue à partir d'un MS énoncé dans le contexte,

² Souligné dans le texte, idem dans b) et c).

– ou **autonome** - il n'est pas lié ni au MP, ni à un MS énoncé. (cf. NOYAU 1992:II.3.2.1.)

«On distinguera deux types de relations temporelles entre l'intervalle associé à une situation et un intervalle pris comme repère: les **relations d'ordre**, qui concernent les relations entre intervalle repéré et repère par rapport à la directionnalité de l'axe du temps, et les **relations topologiques**, qui concernent la coïncidence, l'inclusion d'un intervalle par rapport à l'intervalle pris comme repère ou son voisinage.» (NOYAU 1991:48)

Les relations avant (AV) et après (APR) sont des relations d'ordre. (cf. NOYAU 1991:II.3.2.2)

La relation de contact, de coïncidence partielle ou totale, CONT, est la relation de base parmi les relations topologiques.

Les relations: adjacent (\pm ADI) et proche de (+PROX), sont deux relations topologiques de voisinage qui s'opposent à CONT. (cf. NOYAU 1991:II.3.2.3)

Quant aux phénomènes d'aspect permettant de fournir les informations sur la **perspective temporelle**, il nous faut retenir deux catégories: imperfectif lorsque l'événement est vu de l'intérieur et/ou on n'envisage pas ses bornes; perfectif lorsque l'événement est vu comme un tout, vu de l'extérieur. (cf. NOYAU 1991, II.3.3)

Enfin, indépendamment de la localisation temporelle toute situation possède une temporalité interne: les **caractéristiques inhérentes aux situations** (propriétés temporelles inhérentes des procès). Voici les traits temporels retenus pour l'analyse:

– la durée (DUR), +DUR si la situation comporte une notion de durée; -DUR si la situation exclue la notion de durée (cf. NOYAU 1991:II.3.4.1);

– le changement (CHG), si la situation n'est pas identique à tous les instants de l'intervalle concerné par le procès; on notera (+CHG) le changement simple qui n'implique pas l'atteinte d'une limite et (+DIST) le passage à un état distinct, l'atteinte d'une frontière (cette frontière constitue une clôture de droite) (cf. NOYAU 1991:II.3.4.3);

– la clôture ou non des procès: +/-clos à gauche: \pm CLO G, +/-clos à droite: \pm CLO D (cf. NOYAU 1991:II.3.4.4).

«Ce modèle permet de décrire indépendamment des moyens linguistiques mis en œuvre l'information temporelle évoquée par l'énoncé chez l'interprétant, et de la mettre en relation avec les différents aspects du répertoire linguistique et plus largement des moyens de communication associés à cette information dans un discours. D'où l'on peut reconstituer les hypothèses sur les liens formes-sens dans le domaine temporel sous-jacentes à ce lecte et

caractériser le potentiel de mise en discours de la temporalité, et ce à des moments successifs de l'évolution linguistique.» (NOYAU 1991:10)

Quant au **récit** (récit de fiction, ici: la reprise de récit raconté et matérialisé dans une suite d'images), on le comprendra comme une suite d'énoncés, chacun référant à une situation (action, événement état) et situables dans le temps. Les énoncés forment la structure centrale, la trame, constituée d'événements successifs et ils peuvent aussi construire des structures secondaires, composantes facultatives dont des relations avec les événements de la trame sont diverses.

On considère que dans tout récit, le locuteur doit: *i*) ancrer son discours dans le temps, *ii*) insérer dans le temps le situation à laquelle réfère chaque énoncé (par un moyen direct ou indirect), *iii*) éventuellement, introduire une aspectualisation: indiquer la relation entre l'intervalle en question dans l'énoncé et l'intervalle de la situation référée.

La trame et d'autres éléments facultatifs (arrière-plan, retour en arrière, discours rapporté) forment ensemble la structure discursive du récit.

Pour ce qui est de la structuration narrative, nous reprenons le modèle de LABOV (LABOV 1978, ADAM 1984) qui repose sur la série de macropropositions narratives répondant à des question implicites du destinataire:

Résumé: de quoi s'agit-il?

Orientation et ses Indications: qui? quand? quoi? où?

Complication et Développement-Action: et après, qu'est-ce qui s'est passé?

Résolution/Résultat-Conclusion: comment cela s'est-il fini?

Evaluation: et alors?

Chute (Coda): écarte toute nouvelle question en montrant que les précédentes n'ont plus de raisons d'être.

Nous allons donc observer, dans les productions de nos informateurs, la présence/l'absence de ces composantes, qui assurent, normalement, la cohérence d'un texte narratif.

Enfin, pour compléter l'exposition du cadre théorique dans lequel nous allons travailler, nous proposons une brève typologie des moyens de donner l'information temporelle.

Le locuteur peut établir la référence temporelle par des moyens spécialisés (lexico-syntaxiques ou morphologiques), il utilise alors les moyens directs, ou par des moyens non-temporels qui permettent d'indiquer la référence temporelle par inférence. Dans ce dernier cas, le locuteur a recours aux moyens indirects.

Parmi les **moyens directs**, on distingue généralement trois types:

– les **moyens lexicaux** (le répertoire d'unités lexicales); le plus souvent des locutions adverbiales spécialisées - *après, et après, aujourd'hui* et/ou des unités ou des syntagmes nominaux construits autour d'unité du calendrier: *à midi, lundi, en octobre* mais aussi *(x) ans, jours heures, mois...*

– les **moyens lexico-syntaxiques**; le plus souvent les syntagmes prépositionnels autour et au-delà des expressions des unités du calendrier: *pendant (x) jours, semaines*, (la durée); *à (x) heures, ça fait (x) jours, semaines* (la localisation de procès); *pour mois, chaque mois* (l'aspect itératif du procès); aussi que les adverbes et les expressions adverbiales de temps: *demain, déjà, pas encore l'année prochaine* (la localisation déictique), *la première fois, d'abord, un mois après* (la localisation anaphorique), *le soir, il y a des fois* (la localisation autonome), *toujours, toute la nuit, beaucoup de fois* (la durée ou la répétition du procès).

On y classe également l'emploi particulier de *parce que* qui permet souvent d'introduire des retours en arrière (conséquence avant cause) ou des commentaires d'arrière-plan. Enfin, les contrastes présent/passé (forme nue du radical [*parl, rest, travaj*] / formes en *-e* et en *-i* [*parle, reste, travaille*]).

– les **moyens morphologiques**; le système des temps grammaticaux, le répertoire de marqueurs spécifiques spécialisés dans l'expression de certaines valeurs (phrases d'une complexité syntaxique plus développée plus les articulateurs spécialisés comme p.ex. *après que, avant que, quand*).

Il est à signaler que durant les premiers stades de l'acquisition (chez des adultes) des moyens linguistiques directs sont limités face à l'importance des **moyens pragmatico-discursifs** (moyens indirects).

Des **moyens indirects** de référence temporelle reposent d'une part sur des effets pragmatiques, d'autre part sur des configurations discursives (cf. NOYAU, VASSEUR 1986:113).

Quant aux configurations discursives à travers lesquelles des relations temporelles sont exprimées, il s'agit surtout de l'exploitation de la linéarité pour ordre chronologique – cf. KLEIN (1989:165) «principe de l'ordre naturel» (PON) et de la structuration du discours en contraste (la mise en contraste de situations temporelles). Selon le PON: «l'ordre dans lequel les événements sont mentionnés correspondent à leur ordre de succession dans la réalité, sauf mention contraire», et la mise en contraste de situations temporelles se manifeste par des couples comme *avant/après, avant/maintenant, après/mais avant* et d'autres, insérés dans un énoncé ou dans deux énoncés qui se suivent. L'emploi temporel des connecteurs non temporels (p.ex. *et* pour *puis, ensuite*) ou des connecteurs spécialisés dans des relations logiques (*parce que* pour

effectuer un retour en arrière) relève aussi de l'organisation discursive permettant de donner l'information temporelle sans moyens linguistiques directs.

Les deux moyens pragmatiques exploités régulièrement sont: l'appui sur les propriétés aspectuelles des procès et situations relatés (duratif/ ponctuel, présence des bornes, rapport cadre englobant/situation incluse, etc.) et la référence temporelle indirecte fondée sur d'autres domaines référentiels (surtout, l'espace associé à une époque pour un individu donné).

Les moyens auxquels recourt l'énonciateur l'aident à référer au temps (en autre), c'est à dire à exprimer les relations temporelles permettant de localiser les procès et à envisager leurs caractéristiques temporelles inhérentes.

Le cadre d'analyse conceptuel retracé ici nous permettra d'étudier de façon privilégiée la construction de la temporalité dans le discours narratif. Les relations temporelles, la temporalité inhérente aux situations et la perspective temporelle, exprimées explicitement ou non, par des moyens directs ou indirects, nous donneront une idée sur le répertoire des moyens de donner l'information temporelle dont peut disposer un apprenant débutant à deux moments différents de l'acquisition du français L2.

1.5. *Les données*

(*conventions de transcription, segmentation, 'toiletage'*)

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION utilisées dans la présentation des données

do domu	séquence en polonais
<i>à la maison</i>	glose en français
[el aporte]	séquence transcrite phonétiquement
(rire)/(geste)	commentaire du transcripateur, explication sur la ligne principale
+ ++ +++	pause courte, moyenne, longue
[eee]/[euh]	pause phatique
(?)	segment peu perceptible
...?....	segment incompréhensible
nnn....	mot laissé inachevé
nn-nn-nn	séquence prononcée en détachant les syllabes
nn- <u>nn</u> -nn	syllabe plus accentuée
(>)nnn(<)	chevauchement
il / il va	auto-interruption
↑ ou ↓	intonation montante / descendante

pour certains signes phonétiques:

[ʃ] = **chat**

[Z] = **manger, je**

LES ABREVIATIONS

E (l'E dans le texte) = enquêtrice

A_x (l'A_x dans le texte) = apprenant:

A2 Magda K.

A3 Magda M.

A4 Ola

A8 Bartek

A9 Tomek

A11 Arek

LM (L1) langue maternelle

LE (L2) langue étrangère

LS langue source

LC langue cible

IL interlangue

Chaque production est segmentée en propositions minimales dotées de localisation temporelle (d'après l'interprétation que l'on peut faire et non, d'après la présence de telle ou telle forme linguistique).

Les lettres de l'alphabet ajoutées aux chiffres signalent, le plus souvent, qu'il s'agit toujours du même énoncé qui soit reste entrecoupé (par des sollicitation d'aide p.ex.), soit est une construction syntaxique difficilement dissociable en deux segments distincts (p.ex. les subordonnés avec *qui/que*)

Pour chaque segment on donnera:

i) les traits temporels qui caractérisent la situation dénotée par l'énoncé,

ii) les moyens (directs ou indirects) par lesquels le trait est exprimé ou reconstructible:

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1 Sur un grand arbre il y a + le nid	CONT MF	présent dans 'il y a'

L'objectif de ce travail étant de suivre l'évolution de la temporalité dans des lectures des apprenants, nous avons, le plus souvent, reproduits des données 'telles quelles', c'est à dire avec des segments non-pertinents pour la temporalité. Il nous semblait que le nombre des séquences latérales en LM, des recherches lexicales, des hésitations et des pauses phatiques qui diminue dans la 3^e époque, pouvait être significatif dans l'observation du processus acquisitionnel.

2. LA TEMPORALITE DANS LA PREMIERE EPOQUE

L'histoire de l'oiseau
(cf. planches – Annexe)

2.1. Présentation de l'époque

L'histoire de l'oiseau (cf. HICKMANN 1982) a été sollicitée auprès des apprenants, et enregistrée, pour la première fois le 17 février (A8, A9, A11) et le 24 février (A2, A3, A4) 1995, donc à la fin de ce que nous avons convenu d'appeler 'la première époque'³. Au moment de l'enregistrement les informateurs étaient au 6^e mois d'apprentissage et plus précisément après (+/-) 100 h de cours de français.

Comme ils étaient (et ils le sont jusqu'à présent) en apprentissage guidé, il nous semble important de signaler que:

(i) cette première tentative de produire/d'obtenir un récit structuré du point de vue temporel a été entreprise un mois après que les règles de la formation et de l'emploi du passé composé ont été données et expliquées en classe;

(ii) une brève série de cours sur la formation et l'emploi de l'imparfait et sur des différences d'emploi du passé composé et de l'imparfait a eu lieu juste quelques jours avant l'enregistrement (cf. à titre d'exemple *Le Nouveau Sans Frontières 1* – livre du professeur, p. 107, livre de l'élève, p. 130; *Le NSF* est le manuel utilisé en classe);

(iii) il serait possible de constituer une liste des moyens directs de référence temporelle fournis aux apprenants par l'enseignant et/ou par le manuel tout au long de ces 6 premiers mois d'apprentissage (nous allons y revenir dans la section 'Bilan de la première époque').

³ Rappelons que toute l'enquête s'est déroulée de décembre 1994 à février 1996; la première époque occupe respectivement la période du 9 décembre 1994 au 24 février 1995.

Comme nous allons le voir, même à la fin du premier cycle le discours des informateurs est encore très dépendant de l'étayage apporté par l'enquêtrice. Par ailleurs l'enquêtrice, en occurrence l'auteur de ce travail, avoue ressentir encore à cette époque-là quelques difficultés à mener les interactions face aux informateurs restant assez peu 'bavards'. Généralement, tous encore très intimidés par le processus d'expérimentation (la présence du magnétophone, une personne autre que l'enseignante devant qui il faut s'exprimer en français, des tâches inhabituelles), elle cherchait surtout à les faire parler, parfois, c'est vrai, par des sollicitations peut-être trop spécifiques.

Enfin, quant à ce stade-là, il nous était impossible d'obtenir des productions 'au premier degré' – narrations spontanées et non-préparées. En fait, chaque fois que nous avons sollicité une production, celle-là a toujours été précédée par *a*) les négociations sur le vocabulaire, *b*) une réflexion souvent sans paroles et 'dans la tête' uniquement, *c*) une pré-production effectuée à voix basse, 'pour soi', sans que nous y ayons vraiment accès. Ce temps de préparation occupait le plus souvent 2-3 minutes et était fréquemment indispensable pour calmer l'énerverment, facilement repérable, qui malheureusement accompagnait la série de premiers enregistrements.

Ainsi pour *L'histoire de l'oiseau*, pratiquement dans tous les cas, les dénominations des protagonistes, «l'oiseau (les oiseaux),» «le chien», «le chat» et le mot «le nid» ont été sollicitées pendant la phase *a*. Les mots écrits sur une feuille à part:

l'oiseau – les oiseaux
le chien – pies
le chat – kot
le nid

étaient disponibles à tout moment de la séquence mais les informateurs ont préféré les répéter deux, trois fois à l'oral en écho de l'enquêtrice pour les apprendre 'par cœur' (ce qui, nous allons le voir ci-dessous, n'a pas toujours donné de résultats souhaités). Il semble que les apprenants ont choisi la forme orale des mots nouveaux pour ne pas être confrontés, au milieu de la production, au problème de la lecture d'unités peu connues. Remarquons seulement que l'orthographe du mot 'l'oiseau' peut effectivement s'avérer compliquée pour un débutant.

La seule chose que nous pouvons supposer à propos de la phase *b*, c'est qu'il est probable qu'elle soit effectuée en LM et qu'elle fournisse soit le

scénario de base de l’histoire qui va être racontée, soit l’histoire-même qui, dans la phase *c*, va être ‘traduite’ en LE. Ces suppositions se fondent uniquement sur des fragments du discours qui nous parvenaient, parfois, pendant les phases *b*, *c*. De plus ce que nous avons pu observer, toujours dans la phase *b*, c’est p.ex. le parcours rapide des images accompagné des murmures en polonais, du type: ‘l’oiseau *uhm* les petits *uhm* le chat, manger, le chien *uhm*...’.

Ce qui peut se révéler caractéristique pour la phase *c*, c’est l’intervention de sollicitations d’aide mais venant cette fois-ci au fur et à mesure que le récit ‘au premier degré’ avance (contrairement à la phase *a* où les sollicitations précédaient toute production). De cette façon le verbe «monter» a été le plus souvent demandé devant les mots «queue» ou «ver de terre», et les verbes comme «s’enfuir», «poursuivre» venaient seulement à la fin. Il n’est pas difficile de deviner, surtout en regardant le support, que ces appels à l’aide correspondaient à la progression du récit que l’apprenant était en train de préparer. En narrant le dessin pour lui-même (nous restons toujours dans la phase du récit «pour soi»), l’apprenant se rendait compte de ses lacunes lexicales ou lexico-syntaxiques et il essayait de les combler grâce au système des questions-réponses entre lui et l’enquêtrice, dont la position d’expert se trouvait ici pleinement reconnue. La forme de ces appels d’aide restait variable mais ils étaient tous formulés en polonais. Il en y avait en principe de trois types:

(i) les questions-questions: *Comment dire en français?* + un mot ou une structure lexico-syntaxique, p.ex. ‘Jak jest ogon’ *Comment dire la queue?* ou ‘Jak jest, że mama odleciała?’ *Comment dire que la maman s’est envolée?*;

(ii) les questions-phrases complètes, sans formule interrogative, p.ex. ‘Ugryzł go’ *Il l’a mordu*. ‘Wchodzi na drzewo’ *Il monte sur l’arbre*.:

(iii) les questions-mots: substantifs comme ‘robaczek’ – *petit ver de terre*, ‘ogon’ *la queue* mais aussi les formes verbales, les infinitifs p.ex. ‘wchodzić’ *monter*, ‘latać’ *voler*, et/ou les formes fléchies (en polonais et privées de contexte!) ‘złapał’ *il a attrapé(?)*, ‘ucieka’ *(il) s’enfuit(?)*.

Il est à souligner que d’une part ces trois types de questions sont pour nous la seule trace et le seul indice de ce qui pouvait se passer dans la phase de pré-production, d’autre part chez certains sujets les sollicitations d’aide lexico-syntaxique se répétaient tout au long du temps de la préparation – phases *a*), *b*), *c*). De plus, il est pratiquement impossible de savoir dans quelle mesure les réponses données par l’enquêtrice comblaient vraiment les lacunes et si elles s’inséraient à juste titre dans ce récit dont nous n’avons que des traces (pour cela nous avons parlé du non-accès au discours du

‘premier degré’). Enfin, il ne reste qu’à remarquer que nous allons retrouver les mêmes types de sollicitations même au sein de ‘vraies’ productions enregistrées.

En ce qui concerne la présentation de la tâche, nous avons demandé aux informateurs de regarder les planches et de construire à partir d’elles une histoire que l’on pourrait raconter à un enfant de 4-5 ans (à une petite sœur ou à un petit frère) p.ex. avant qu’il se couche. La consigne habituelle était donc: ‘tu racontes cette histoire à un enfant pour l’endormir’. Le souhait d’écouter ‘une histoire’ et non pas la description des dessins nous semblait assez bien mis en valeur.

Quant aux productions enregistrées, elles ont été toutes réalisées en présence permanente du support. Parmi les enregistrements retenus pour être analysés dans cette section il y en a deux en langue maternelle (en polonais). En fait, il nous a paru intéressant de comparer la compétence de nos sujets face à une tâche identique mais accomplie par quatre informateurs (A3, A4, A8, A11) en langue étrangère – en français et par deux autres (A2, A9) en langue maternelle – en polonais. Dans les sections suivantes nous en allons exposer les résultats.

2.2. Magda M. (A3)

L’histoire de l’oiseau est la troisième production enregistrée de Magda (A3). Pendant la séance de prise de contact, elle a parlé des habitudes alimentaires des Français (*Comment mangent les Français?* – 09.12.94) et au cours du deuxième entretien elle a raconté son dernier week-end (*Comment tu as passé le week-end?* – 23.01.95). Les deux premiers enregistrements ne présentent pas de grand intérêt pour notre analyse et nous y reviendrons seulement ponctuellement. *L’histoire de l’oiseau*, par contre, est un premier pas vers la construction d’un récit et elle mérite une analyse détaillée.

Analyse de récit

Pendant la première époque Magda est la seule à se sentir plus ou moins indépendante et à ne pas avoir peur de parler. Pourtant, comme tout le monde, elle n’échappe pas aux trois phases de préparation. Pourtant, à cette période-là, son discours reste à l’opposé d’autres productions basées sur les échanges ‘question-réponse’. Le passage analysé ci-dessous contient seule-

ment deux séquences en LM, celle entre 11a et 12, qui est d'ailleurs reformulée en 12 en LE, et celle entre 13-14, qui constitue le seul appel à l'aide explicite: 'a ogon to nie wiem' *et la 'queue', je ne le sais pas (dire)*.

A3, 24.02.95 (E 3)

L'histoire de l'oiseau I

- A3: Sur un [grăn] arbre on voit
to znaczy ja mam opowiadać, że widzę, czy dziecku mam opowiadać?
alors, je dois dire ce que je vois ou je raconte à un enfant
- E: **dziecku masz opowiadać**
tu racontes cela à un enfant
- 1: Sur un grand arbre il y a + le nid
 2: et dans le nid il y a trois [peti lwazo]
 3: et un grand [nwazo], c'est, c'est la maman de, de trois enfants.
 4: Et, le grand [lwazo] est parti chercher + quelque chose à [mō]/manger pour les petits
 5: et tout à coup le chat est venu.
 6: Et le chat, il aime beaucoup des [lwazo],
 6a: il aime manger des [lwazo].
 7: Alors il monte sur l'arbre
 8: et il veut, il veut [eee] faire tomber le nid.
 9: Et/mais dans ce moment le chien est venu.
 10: Et il regarde ce qu'il se passe.
 11: Lui, il aime [lwazo],
 11a: c'est un ami de [lwazo], il ++ il, il
nie wiem, zdejmuję, spróbuje
je ne sais pas, il enlève, il essaie
- 12: il veut arrêter le chat
 13: et il ++ tire ↑
 E: oui, très bien
 A3: **a ogon to nie wiem**
et la 'queue' je ne sais pas
 E: la queue
- 14: il tire [eee] le chat par la queue.

- 15: Le chat est tombé
 16: et la maman [ev]/la maman [de lwazo] est venue.
 17: [el a porte] des choses à manger pour [le ptit].
 18: Tout [se fini] très bien,
 19: le chat est + parti
 20: et le chien est /
 19a: le chat est parti
 20a: et le chien [sove] [le peti lwazo].

Ce premier récit a été commencé à deux reprises. Après la première phrase ‘Sur un grand arbre on voit’, au lieu de continuer Magda a renégocié la tâche et a recommencé par ‘Sur un grand arbre il y a le nid’ (voir ci-dessous). Ce double commencement manifeste pour nous une tentative de changement de stratégie. En fait, ‘on voit’ de la première phrase marque plutôt la mise en route de la stratégie descriptive tandis que le vrai début pourrait être la marque de la stratégie narrative – le présent du verbe «avoir» dans l’expression «il y a» aurait pu être le Présent de la narration.

2.2.1. Structure du récit

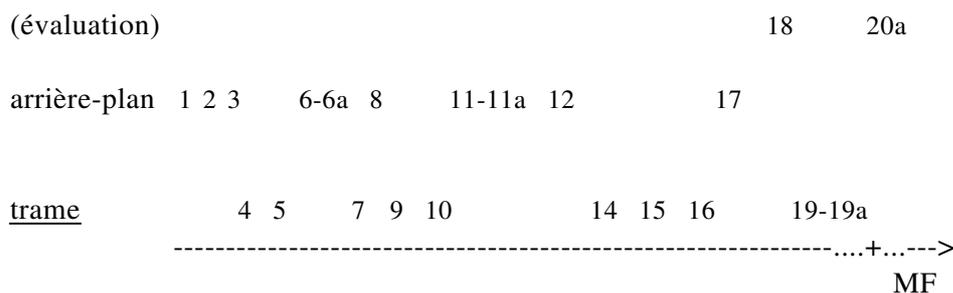
La structuration narrative du récit permet de distinguer trois parties:

- a) 1-2-3: le cadre (l’orientation) ou la situation initiale qui constitue en quelque sorte un avant-texte et correspond parfaitement à la situation statique présentée par la planche numéro 1;
- b) 4-17: la suite chronologique d’actions quasi-linéaire et fortement influencée par la présence permanente du support;
- c) 18: la fin (la ‘coda’⁴) marquée par la formule ‘Tout [se fini] très bien’ et développée dans 19-20-19a-20a.

Quant à la structure discursive du récit, elle reste très simple: les événements de la trame: 4-5-7-9-10-14-15-16-19(19a) sont complétés par les informations relevant de l’arrière-plan: 1-2-3, 6-6a, 8, 11-11a, 12, 17; dans le segment 18 on peut voir la coda (évaluation au niveau de l’appréciation de faits, en dehors de la structure temporelle du texte) et dans 20a la présentation de la situation finale (qui ne se situe pas non plus au niveau de la structure événementielle mais constitue une évaluation psychologique des événements).

⁴ Cf. FAYOL 1985:136.

Cette structure se laisse déjà représenter sous forme d'un diagramme où les segments successifs seront disposés à la fois selon leur localisation temporelle sur l'axe du temps, et selon leur localisation sur le plan discursif (l'axe vertical)⁵.



2.2.2. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1 Sur un grand arbre il y a +le nid	CONT MF	présent dans 'il y a'
2 et dans le nid il y a trois [peti lwazo]	CONT MS 1	cohérence thématique
3 et un grand [nwazo], c'est, c'est la maman de,de trois enfants.	CONT MS 1	cohérence thématique 1-2-3 = cadre large
4 Et, le grand [lwazo] est parti chercher + quelque chose à [mō]/manger pour les petits	IN MS 1-3 et -DUR	cadre / sit. incluse p. comp. du verbe
5 et tout à coup le chat est venu.	CONT MS 4	continuité discursive + 'tout à coup' idiosyncr. de par les images
6 Et le chat, il aime beaucoup des [lwazo],	CONT MS 5 +DUR -CHG	détails sur protagoniste de 5, cohérence discours.
6a il aime manger des [lwazo].	CONT MS 5 +DUR -CHG	explications sur 'aimer' de 6
7 Alors il monte sur l'arbre	APR +PROX MS 5 et (+DUR) -CLO D	connecteur 'alors' idiosync. sémantisme du verbe
8 et il veut, il veut [eee] faire tomber le nid.	CONT MS 7 +DUR -CLO D	cohérence thématique l'intention (durable?)

⁵ Cf. NOYAU 1991 vol. I:145.

9 Et/mais dans ce moment le chien est venu.	MS 9 IN MS 8	'dans ce moment' idiosyncrasique
10 Et il regarde ce qu'il se passe.	APR +ADJ MS 9	infce pragmatique + 'et'
11 Lui, il aime [lwazo],	CONT MS 10 +DUR	détails sur nouveau protagoniste
11a c'est un ami de [lwazo], il ++ il,il	CONT MS 10 +DUR	sens de 'aimer' de 11, cohérence discursive
12 il veut arrêter le chat	APR MS 10 -CLO D	infce pragmatique: conséquence de 11-11a
13 et il ++ tire↑		prédicat incomplet
14 il tire [eee] le chat par la queue.	APR MS 10 +DUR -CLO D	continuité discursive MS 10=dernier év. spécifié de par nature du procès
15 Le chat est tombé	APR +ADJ MS 14	infce pragm.
16 et la maman [ev]/la maman [de] [lwazo] est venue.	APR MS 15	continuité discursive PON
17 [el a porte] des choses à manger pour [le ptit].	CONT MS 16	cohérence thématique
18 Tout [se fini] très bien,	-	marque de la fin, début de 'coda'
19 le chat est + parti	APR MS 17	continuité discursive
20 et le chien est /		prédicat incomplète
19a le chat est parti	APR MS 17	reprise de 19
20a et le chien [sove] [le peti lwazo].	CONT19/19a	infce: 20a vient du fait que 19-19a

Les moyens linguistiques mis en œuvre dans ce récit sont assez riches et montrent une autonomie discursive assez développée chez la locutrice. Pourtant la structure globale du texte, du point de vue des contraintes temporelles, reste assez simple.

Malgré la tentative d'échapper à la stratégie descriptive (cf. ci-dessus les remarques sur le double début), les conséquences de la présence du support narratif restent repérables et influencent la structure temporelle:

(i) le récit se compose essentiellement des situations à narrer co-présentes dans le support, ainsi p.ex. les trois premiers segments (1-2-3) sont 'figés' comme l'arbre, l'oiseau et le nid de la planche 1;

(ii) la linéarisation des situations narrées correspond à la succession chronologique d'images sauf dans (4) et (9); la progression 'dans le temps' se fait donc aussi d'une manière linéaire.

En fait, quand dans le segment (4) (début de l'histoire) Magda parle de l'oiseau qui est parti chercher qqch à manger, elle fait déjà intervenir, rétrospectivement, la situation de l'avant-dernière planche où l'on voit l'oiseau revenant avec un ver de terre. Et puis, dans (9) elle place l'arrivée du chien à l'intérieur de l'intervalle temporel où le chat veut faire tomber le nid ('dans ce moment') tandis que sur la planche 4 le chien arrive avant que le chat ait atteint le nid (et cette relation AV n'est nullement marquée).

Enfin, les enchaînements entre les segments (et en même temps entre les dessins à raconter) se font surtout à l'aide du coordonnant 'et' qui introduit pratiquement tous les événements et assure la progression temporelle du récit. Cette dernière est en plus marquée explicitement par le connecteur spécialisé 'alors' (7) et par l'emploi de l'expression idiosyncrasique 'dans ce moment' (9).

2.2.3 Information temporelle

A. Relations temporelles

En ce qui concerne les relations d'ordre, dans le récit de Magda c'est la relation APR (après) qui est systématiquement mobilisée. Elle se réalise à l'aide du connecteur non-spécialisé 'et' (6, 10, 13, 16) qui est un des moyens lexicaux d'expression; cette même relation reste aussi facilement repérable grâce au principe discursif de 'l'ordre naturel' (PON) appliqué à la quasi-totalité de la séquence. Quant à la localisation AV (avant), elle n'apparaît pas (bien qu'il reste évident qu'elle doit être parfaitement conceptualisée).

Parmi les relations topologiques, à part la relation de base, relation de contact (CONT), nous avons repéré également deux occurrences de la relation spécifique IN (à l'intérieur de) qui est une sous-classe de CONT, et les relations de voisinage s'opposant à CONT: ADJ (adjacent) et PROX (proche de).

La relation CONT peut être surtout inférée, du principe de la cohérence thématique (1-2-3, 6-6a, 8, 11-11a, 16-17), déduite de la mise en relation causale (20a du fait que 19/19a) ou marquée par une expression idiosyncrasique, comme dans (5) où d'après l'image 2 'tout à coup' possède la valeur de simultanéité.

Enfin, la relation spécifique MS 4 IN MS 1-3 peut être inférée de la stratégie discursive: MS 4, à partir duquel commence la chaîne événementielle à l'intérieur du cadre large tracé par MS 1-3.

La relation: MS 9 IN MS 8, s'effectue à l'aide de l'expression idiosyncrasique 'dans ce moment'.

Le connecteur idiosyncrasique ‘alors’ (qui sert normalement à indiquer la relation de CONT) (7) met en place la seule occurrence de la relation PROX tandis que le coordonnant ‘et’ introduit le relation ADJ (10). Cette dernière reste encore dans 14-15 déduite par inférence pragmatique.

Ni les relations d’ordre, ni les relations topologiques, dans cette production de Magda, ne sont exprimées par des moyens syntaxiques.

B. Perspectives temporelles

Une caractéristique, peut-être la plus intéressante, de ce récit est l’emploi particulier du contraste Présent/Passé Composé.

Le paradigme morphologique de l’accompli (du PComp. en occurrence) semble être acquis. Parmi les 8 occurrences du PComp. il y en a 6 qui sont correctement construites: auxiliaire être + participe passé marqué en /e/ – tombé, [a porte], en /i/ – parti et en /u/ – venu, de plus, un autre lexème à la forme: V-[e], [sove], est très probablement, une forme du PComp. où l’auxiliaire ‘avoir’ fait défaut. Enfin, le lexème [se fini] peut être également interprété comme {s’est fini}⁶, forme a-grammaticale en français et peut-être interférée du polonais (LM) où le verbe *kończyć* (*finir*), surtout dans le contexte accompli, prend la forme pronominale *skończyć się* {*se finir*}.

Mais, dans le récit de Magda, où le PComp. est le temps de base, l’opposition Prés/PComp ne traduit pas la distinction présent vs passé (cf. la non-présence de la relation AV).

Et puis, malgré le fait que l’aspect accompli se manifeste comme une catégorie morphologisée, il nous semble que le contraste Prés./PComp. ne sert pas non plus à la mise en place de la différenciation aspectuelle: non-perfectif vs perfectif, au moins de la manière qu’on la conçoit en français.

Selon notre hypothèse, dans le récit de Magda, le Prés. exprime les procès (actions) non-limités dans le temps et il assume d’une certaine manière le rôle de l’Imparfait (connu mais apparemment non-approprié). Ainsi tous les procès qui pourraient être envisagés comme *existants mais en tant que non-complets et non-terminés* (et souvent occupant un intervalle temporel étendu) sont exprimés par les formes verbales du Présent, par contre toutes les actions qui peuvent être envisager comme *complètes et terminées* (donc occupant un intervalle du temps limitées et souvent non-durables), possèdent la forme (+/- fléchie) du PComp. On ne peut pas donc parler d’une différencia-

⁶ Nous sommes tout à fait conscient des difficultés que représente l’interprétation de [se] dans les lectures des débutants.

tion aspectuelle *stricto sensu*. Ce qui nous permet de supposer que l'opposition perfectif vs non-perfectif (Passé Composé/Imparfait) caractéristique pour le récit au passé en français n'est pas encore mise en place chez la locutrice.

Pourtant, une autre hypothèse, selon laquelle Magda conceptualise et joue sur le contraste perfectif/non-perfectif, reste envisageable. En effet on pourrait admettre que la distinction perfectif/non-perfectif s'effectue chez Magda à la base du système de sa LM où les verbes dits 'accomplis' ne possèdent pas de formes du Prés. et s'emploient directement au passé (ou au futur). Et si on se rend compte du fait que, généralement, pour les apprenants débutants le PComp est un temps du passé (et non pas du présent), ainsi toutes les formes verbales au PComp serviront à exprimer les faits 'révolus', souvent AV MP, ('accomplis' comme on dit en polonais), et les formes au Présent – les procès 'non-révolus', souvent CONT MP/MF ('non-accomplis').

Dans ces conditions-là, il nous est difficile de parler de la vraie différenciation de la perspective des situations relatées.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Le seul trait de constitution temporelle qui se trouve exprimé dans le premier récit de Magda est +DUR. La durée est marquée essentiellement par le sémantisme des verbes utilisés (durée de par nature du procès):

- 7: (...) il monte sur l'arbre
- 8: (...) il veut faire tomber le nid.

Aucune indication explicite de la durée n'apparaît. La séquence ne possède pas non plus de notions de durée exprimées par des bornes qui pourraient la délimiter.

Les situations dotées du trait -CLO D (8), (12) sont limitées d'une façon externe par les liens logiques qui existent entre les événements successifs du récit où, grâce à l'ordre chronologique, les situations postérieures peuvent clore les situations antérieures. Mais souvent cette clôture peut être déduite seulement des inférences rétrospectives (d'un autre niveau d'analyse), ainsi (15) 'Le chat est tombé' clôt à G, rétrospectivement, MS8; (14) 'il tire le chat par la queue' clôt à G, rétrospectivement, MS10 ('et il regarde').

Enfin, le schéma idiosyncrasique marque parfois la clôture de droite par le coordonnant 'et':

- 7: il monte sur l'arbre
- 8: et il veut faire tomber le nid.

2.3. Ola (A4)

Lors de la séance de prise de contacts Ola (A4) a essayé de parler des habitudes alimentaires des Français et puisque même cette tâche, pourtant travaillée déjà en classe, s'est avérée trop compliquée, elle a proposé de décrire l'endroit où l'entretien s'effectuait (09.12.94). Pendant la deuxième séance, elle a entrepris l'effort de raconter comment elle avait passé les fêtes de Noël (20.01.95). Ainsi, tout comme Magda (A3), Ola (A4) a raconté *L'histoire de l'oiseau* lors de sa troisième séance d'enregistrement (24.02.95). Avant que l'enregistrement commence Ola nous a fait part de ses inquiétudes face à la tâche qui semblait, à cette période-là, dépasser largement ses compétences communicatives. Elle a même essayé d'obtenir l'aide non pas au niveau linguistique mais au niveau de la conceptualisation de la tâche: au lieu de 'négociier', elle a simplement constaté *Nie wiem jak zacząć?* (*Je ne sais pas comment commencer?*). Pour réagir à cette sollicitation l'enquêtrice a réexpliquer la tâche sans répondre vraiment à la question posée.

Analyse de récit

Dans toutes les productions de la première époque le discours de Ola s'appuie d'une manière très forte sur l'étayage apporté par l'enquêtrice. La structure en question – réponse de *L'histoire de l'oiseau* laisse l'ensemble de la production quasiment saccadé et le mot 'récit' n'y est pas tout à fait adéquat (pour la cohérence de l'analyse nous nous permettons de le retenir).

A4, 24 février 1995 (E3)

L'histoire de l'oiseau I

- 1: Sur la [limaZ] [eee] je vois [eee] l'oiseau est sur l'arbre/sur [labr]/[larbr]+
- 2: et [tut a kup] [eee] il ++
- 3: **jak to powiedzieć, że nagle się pojawił kot**
comment dire que soudain le chat apparaît
E: le chat arrive
- 4: arrive
E: uhm, et l'oiseau ↑

- 5: A4: uhm, hm et [lazwo] ++ il ++
 E: il reste ou il s'en va ↑
- 5a: Il s'en va
 E: Uhm
 A4: +++
 E: Et puis ↑
- 6: Et puis, le, le chat+il [asi] à coté l'arbre
 U: Uhm
- 7: Et il voit
- 7a: **jak jest gniazdo** ↑ *comment on dit le nid ?*
 E: le nid
- 7b: le/il voit la/le nid
 E: uhm, et à ton avis il veut faire quoi ↑
- 8: Il + il veut + [entr] sur le/sur l'arbre, sur l'arbre
 E: uhm, pour faire quoi ↑
 A4: +++
 E: Il veut manger les petits oiseaux ↑
 A4: oui
 E: Et alors qu'est-ce qui se passe ↑
- 9: ++ et ensuite il, il va le chien
 E: uhm
- 9a: A4: il++ (geste)
 E: il tire
- 10: il tire [eee] le chat
 U: uhm
- 11: ++ parce que il,il veut peut-être + [mõZ] [se] [l/lwa/lwazo] /[lwazo]
- 12: et [tut a kup] +
przylatuje (très bas)
 E: revient
- 13: revient [lwazo], leur mère ++
- 14: et il,il [asi] sur l'arbre
- 15: et à coté [sõ] les enfants
- 16: Et, et +le chat+il [e]/ il court +
 je ne sais pas où (rires)
- 16a: et le chien avec ++ avec le chien/avec le chat.

L'histoire de l'oiseau racontée par Ola est un exemple de la construction du récit en interaction⁷.

Le premier segment (1), produit d'une manière autonome, marque l'emprise de la stratégie descriptive et la concentration sur le support narratif ('Sur l'image je vois...'). Le segment (2) est aussi autonome mais déjà (3) est une sollicitation d'aide (cf. 2.1 ci-dessus) '*jak to powiedzieć?*' (*comment le dire?*) exprimée en LM et/ou une tentative d'avancer le récit même en polonais ('*nagle pojawił się kot*' soudain, le chat est arrivé). Ensuite le (4) ouvre une suite de reprises-répétitions (4, 5, 5a, 6) où l'apprenante se limite à redire en écho des modèles offerts par l'enquêtrice:

- E: le chat arrive
 4 A4: arrive
 E: uhm, et l'oiseau ↑
 5 A4: uhm hm et [lazwo] ++ il ++
 E: il reste ou il s'en va ↑
 5a A4: il s'en va
 (...) E: Et puis ↑
 6 A4: Et puis, le / le chat (...).

Le (6) fait repartir de nouveau des segments presque autonomes (7-7b), séparés par (7a) – une demande d'aide lexicale. Ensuite (après 7b) c'est l'enquêtrice qui, par les questions trop spécifiques, fait avancer le récit jusqu'au avant (9) où elle pose la question classique '*qu'est-ce qui se passe?*'

A partir de ce moment-là Ola semble être plus sûre d'elle: du (9, arrivée du chien) au (16, fin), elle essaie de construire son histoire toute seule. Il n'en reste pas moins qu'à deux reprises elle sollicite l'aide lexicale (tirer, revenir) mais cette fois-ci elle réinvesti tout de suite, dans des énoncés qu'elle complète elle-même, les lexèmes proposés par l'enquêtrice:

- A4: il ++ (geste)
 E: il tire
 10 A4: il tire le chat
 11 ++ parce que (...)

⁷ Cf. NOYAU, VASSEUR 1986:107.

- 12 A4: et [tut a kup] przylatuje
 E: revient
 13 A4: revient [lwazo], leur mère ++.

2.3.1. Structure du récit

Il faut remarquer que dans le cas d'une telle construction on ne peut pas parler d'une véritable structure narrative. Le premier segment met en place le cadre de l'histoire et la fixe dans la matérialité du support ('Sur la [limaZ] je vois...'). Ola entreprend donc la stratégie descriptive, au moins pour le début qui, rappelons-le, lui posait quelques problèmes.

Si on considère seulement les segments +/- autonomes (c'est-à-dire pas ceux qui ont été repris en écho) on peut quand même observer une sous-division en 3 parties, chacune marquée par l'introduction d'un nouveau protagoniste et par un autre actant:

d'abord le chat: 3-4-6-7

puis le chien: 9-10-11

enfin l'oiseau: 12-13-14.

Ce que l'on pourrait éventuellement prendre pour trace d'une stratégie narrative, c'est le marquage, dans (15) de la présence du narrateur. Par 'je' ('je ne sais pas où') Ola voulait, peut-être, se mettre en position de conteur qui signale au narrataire/locuteur qu'il (elle) construit lui-même son histoire. Vu les CP et les explications concernant la tâche (cf. 2.1 ci-dessus) nous nous autorisons à avancer cette hypothèse.

Si on superpose la production de Ola au support narratif, on s'aperçoit que l'autonomie de l'apprenante s'éveille +/- au milieu de l'histoire: après la 3^e planche (il y en a 6) et après le 8^e segment (la production en compte +/-16). Ainsi les segments 9-16 racontent les situations à narrer présentées sur les planches 4, 5, 6:

planche 4: (9) il va le chien

planche 5: (10) il tire le chat

(11) parce que il, il veut...

(12) et tout à [kup]

(13) revient [lwazo].....

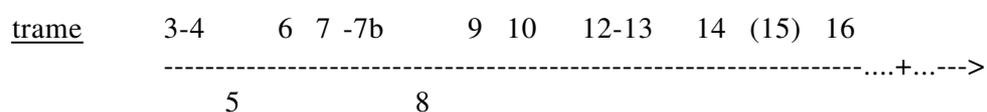
planche 6: (14) et il [asi]

(15) Et le chat il court....

(16) et le chien avec

Sommes-nous autorisée donc à constater que Ola a produit un ‘demi-récit’? Serait-il trop de dire que les segments 9-16 constituent un récit minimal-suite d’événements en ordre chronologique sans retour en arrière ni informations d’arrière-plan? La structure discursive envisageable serait ainsi réduite au minimum et constituée par une simple séquence d’événements de la trame ce que l’on peut présenter comme ceci:

(nous essayons de prendre en compte seulement des segments autonomes et pas ceux repris en écho ou sollicités par l’enquêtrice – ces derniers seront mis en bas du schéma)



2.3.2 Analyse de la temporalité dans le récit

La construction dialogique du récit implique la construction dialogique de la temporalité. Ainsi nous avons quand même essayé d’analyser, de point de vue de la temporalité *L’histoire de l’oiseau* produite par Ola.

N.B. Les segments donnés par Ola - même seront analysés selon le schéma normal: segment – traits temporels – moyens linguistiques; les segments venant de l’interaction avec l’E ne seront analysés que dans la mesure du possible pour ne pas attribuer à Ola ce qu’elle n’avait pas dit.

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: Sur la [limaZ] je vois yyy l’oiseau est sur l’arbre/sur [labr]/[larbr]+	CONT MP	support évoqué
2: et [tut a kup] il ++	(IN MF)	prédicat incomplète ‘tout à coup’ idiosyncr.? il= chat?
(3) jak to powiedzieć, że nagle się pojawił kot ↑ <i>comment dire que soudain le chat est apparu</i> E: le chat arrive		
4: arrive	reprise incomplète du modèle offert par E	
E: uhm, et l’oiseau ↑		
5: A4: uhm, hm et [lazwo] ++ il ++ E: il reste ou il s’en va ↑		
5a: Il s’en va	choix d’un des deux éléments offerts par modèle	

	E: Uhm		
	A4: +++		
	E: Et puis ↑		
6:	Et puis, le, le chat+ [il asi] à coté l'arbre	APR MS 5a +DUR/-DUR?	'et puis' repris et réinvesti lexème [asi]
7:	Et il voit	APR/CONT? MS 6	contiguïté thématique
7a:	jak jest gniazdo ↑ <i>comment on dit 'le nid'</i>		
	E: le nid		
7b:	le/il voit la/le nid	APR/CONT? MS 6	compensation de MS 7
	E: uhm, et à ton avis il veut faire quoi ↑		
8:	Il + il veut + [entr] sur le/sur l'arbre, sur l'arbre		reprise de la forme verbale en réponse à la question de l'E
	E: uhm, pour faire quoi ↑		
	A4: +++		
	E: Il veut manger les petits oiseaux ↑		
	A4: oui		
	E: Et alors qu'est-ce qui se passe ↑		
9:	++ et ensuite il, il va le chien	APR MS 8	'et ensuite'
	E: uhm		
9a:	A4: il ++ (geste)		
	E: il tire		
10:	il tire le chat	APR MS 9	contiguïté thématique, PON
11:	++ parce que il, il veut peut-être + [mōZ] [se] [l/lwa/lwazo] / [lwazo]	CONT MS 10	lien causal 'parce que' mais il=chat
12:	et[tut a kup] +	(CONT MS 10)	'tout à coup' idiosyncr. de par les images compensation en LM
	przylatuje		
	E: revient		
13:	revient [lwazo], leur mère ++	CONT MS 10	compensation de 12
14:	et il,[il asi] sur l'arbre	APR MS 13 +DUR/-DUR?	infce pragmatique lexème [asi]
15:	et à coté [sō] les enfants	CONT MS 14 +DUR	infce: espace/'temps à coté' + lexème [sō]
16:	Et, et +le chat+il [e] / il court +	CONT MS 14-15 +DUR -CLO D	de par les images sémantisme du verbe
	je ne sais pas où (rises)	-	
16a:	et le chien avec ++ avec le chien/avec le chat	{CONT MS 16}	enoncé incomplète mais contiguïté thématique

L'histoire de l'oiseau montre clairement que pendant la première époque Ola était encore assez loin d'une certaine autonomie discursive. Comme sa capacité narrative est seulement en voie de développement, la structure temporelle de son 'récit' s'avère très peu complexe.

(1) présente la situation initiale et permet de déduire que le MP serait pris comme moment répère. Dans (2) Ola essaie d'introduire le premier événement ('et tout à coup') mais, faute de compétences lexico-syntaxique, elle recourt à la LM. Ainsi dans (3) le verbe '*się pojawił*' possède la forme: {se apparaître - pronom conjoint 'se' + apparaître, 3: S, PAST, PFV⁸} donc équivalente du Passé Simple en français. Il reste évident que l'E ne pouvait pas proposer à l'apprenante cette forme-là (qui probablement ne serait même pas reconnue), l'E offre comme modèle une forme du Prés. qui est immédiatement reprise en (4). A partir de ce moment-là, le Prés. s'établira dans la production comme temps de base et dans (5a) Ola va également le reprendre, en écho de l'E. Ainsi le lexème [asi] de (6) interprété comme 'est assis' ou 's'assoit serait donc un Prés. raté⁹ (la co-existence des événements narrés écarte plutôt l'hypothèse d'un PComp. manqué: 's'est assis').

(7) et sa reprise plus complète (7b) mentionnent, toujours au Prés. et cette fois-ci correctement construit, le fait de voir le nid (par le chat); vu les deux hypothèses interprétatives possibles du lexème [asi], deux relations différentes peuvent s'instaurer entre MS 6 et MS 7-7b: si MS 6 [asi] = 'est assis', alors l'action de voir (MS 7-7b) peut être considérée comme simultanée à la position assise du chat (MS 7-7b CONT MS 6) et cette situation-là est suggérée par la planche 3, mais si MS 6 [asi] = 's'assoit' (l'action non-présentée par les planches qui montrent: 2 – le chat à quatre pattes, 3 – le chat assis) alors le fait de voir viendrait plutôt après le fait de s'asseoir (MS 7-7b APR MS 6). Il nous est d'autant plus difficile de trancher que d'une part l'importance du support (cf. 1: sur [limaZ] je vois) et une sorte de 'fidélité aux dessins' propres à tous nos informateurs à cette époque nous font pencher vers l'hypothèse de la simultanéité (situation de la planche 3 'racontée'), d'autre part

⁸ Pour la glose des formes en LM (polonais) cf. 2.7 et 2.8.

⁹ Remarquons ici que le verbe 's'asseoir' pose énormément de difficultés à tous les apprenants polonais qui, le plus souvent, n'arivent pas à distinguer (à conceptualiser la différence) entre 's'asseoir' et 'être assis'. En polonais nous disons:

(on) siedzi {siedzieć, 3SG, Prés., non-accompli} – il est assis (être assis)

(on) siada {siadać, 3SG, Prés., non-accompli} – il s'assoit (s'asseoir)

(on) usiadł {usiąść, 3SG, Past., accompli} – il s'est assis (s'asseoir)

pour 'conjuguer' des actions et des aspects différents nous utilisons donc *trois* verbes contre *deux* verbes employés en français d'où peut-être les difficultés.

dans son lecte de base Ola se limite à mentionner d'une manière linéaire des événements à narrer (contiguïté thématique, PON) ce qui nous fait plutôt penser à la succession qu' à la coïncidence: s'asseoir à coté de l'arbre *puis* voir le nid. Enfin, nous ne pouvons pas non plus dire si 'il voit' de (7-7b) est idiosyncrasique, 'il voit = il regarde' (cf. la planche 3), ou pas.

(8) reprend et reinvestit le Prés. proposé par l'E.

(9), en réponse à la question de l'E ('et alors qu'est-ce qui se passe?'), active encore une fois le Prés. et la relation 'après'. Il est à remarquer que la relation APR ('et ensuite') est retenue en dépit du modèle proposé par l'E, ('et alors', APR +ADJ).

(10) vient après (9), (PON); dans (11) 'parce que' est employé avec sa valeur logique (effet: il tire *parce que* cause: il veut manger). Il faut noter pourtant le changement d'actant car le premier 'il'[il tire] désigne le chien tandis que le deuxième [il veut manger] indique le chat; ceci montre clairement qu'une analyse des productions de cette époque n'est possible qu'avec la prise en compte constante des éléments apportés par le support.

(12) introduit une expression idiosyncrasique de temporalité ('tout à coup') et se trouve compensé d'abord par une forme verbale en LS *przylatuje* {arrive en volant, 3:S, PRES, IPFV} puis en (13) par une forme du Prés. du LS proposée par l'E après la sollicitation implicite de A4. La suite 12-13-14-15 n'avance le récit que par (13), qui mentionne le retour de la mère (toujours au Prés.), et éventuellement encore par (16) où 'le chat, il court' pourrait être une expression idiosyncrasique voulant dire que le chat s'en va.

Il serait très tentant de prendre le 'et' des segments 12-14-15-16-16a pour le marqueur de la relation APR. En fait, la fin du récit d'Ola n'est pas une suite d'événements successifs introduits par 'et' mais plutôt le compte-rendu de la situation représentée par les deux dernières planches du support où le 'et', purement additif, aide à passer en revue tous les protagonistes:

12-13-14: l'oiseau – mère
 15: les oisillons
 16: le chat
 16a: le chien.

On voit que l'analyse de la production de A4 sans prise en compte du support (planches 5 et 6) peut s'avérer trompeuse.

Notons enfin que le lexème [asi] apparaît de nouveau dans (14) avec la même que dans (6) difficulté de trancher entre *est assis/s'assoit*.

2.3.3. Information temporelle

A. Relations temporelles

A cette phase Ola mobilise avant tout les relations APR (relation d'ordre) et CONT (relation topologique). La relation APR est exprimée deux fois par des connecteurs temporels spécialisés:

- (6) et puis (repris en echo après l'E),
- (9) et ensuite;

une fois elle peut être déduite du PON (10) et une fois – inférée des connaissances du monde (14): le fait de s'asseoir vient après le fait de revenir.

A deux reprises (2, 12-13) l'expression temporelle 'tout à coup' est employée avec sa valeur idiosyncrasique (vu les images) pour marquer la relation de CONT. Cette même relation est doublement signalée dans (11): par le connecteur logique 'parce que', employé avec sa valeur causale, et par l'emploi du verbe 'vouloir'. Dans (15) la relation de CONT est suggérée par le lexème [sō] et peut être également déduite par inférence espace/temps: 'à côté [sō] les enfants'. Dans (16-16a) elle est inférée de par les images.

En ce qui concerne les difficultés à interpréter les relations temporelles entre les segments 6-7/7b, liées à leur tours à l'interprétation du lexème [asi] (cf. la section ci-dessus), nous pouvons dire quand même que:

- si nous admettions la relation APR, elle serait déduite du PON (de par la contiguïté thématique);
- si nous admettions la relation de CONT, elle serait inférée de par les images (notamment la planche 3).

B. Perspectives temporelles

On ne trouve pas de traces de configurations permettant de parler des perspectives temporelles.

Le Présent reste le temps de base (la différenciation aspectuelle Imparfait/Passé Composé ou présent/passé totalement absente) et, comme nous l'avons déjà mentionné, certaines de ses formes posent à l'apprenante encore quelques problèmes, cf. la structure *il veut + infinitif* ou le paradigme du verbe *s'asseoir*.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Parmi les traits de temporalité inhérente, c'est seulement la durée que l'on peut trouver exprimée dans cette production de la première époque. Elle n'y

est jamais marquée par des mentions explicites et vient soit de la nature du procès (6, 14) – [assi] = *est assis?*, (16) – *courir*, soit du caractère duratif propre au sémantisme des verbes comme *vouloir* (11) ou *être* (15).

Ni l'intention durable de (11) – *il veut*, ni l'activité de (16) – *il court*, ne possèdent pas de clôtures, et sont ainsi toutes les deux marquées du trait -CLO D. D'ailleurs, dans tout le récit n'apparaît aucune notion de bornes et les situations, en accord avec le PON, peuvent être éventuellement limitées selon le schéma: Sit n -1 CLO G Sit n et Sit n +1 CLO D Sit n.

Dans le cas du segment 5a on pourrait parler du trait +CHG +DIS (changement + état distinct): être sur l'arbre/ne plus être sur l'arbre, mais comme l'énoncé *il s'en va* a été repris en écho après l'E, il nous est difficile de l'attribuer à la seule compétence de Ola.

Avant de passer à l'apprenant suivant il faut encore une fois souligner que l'analyse du récit d'Ola a été effectuée en fonction des planches à partir desquelles il a été conçu. Il nous semble que sans prendre en compte l'importance dont jouissait le support dans cette production, on pourrait être ramené à des résultats d'analyse bien différents.

2.4. Bartek (A8)

Dans sa première production enregistrée (13.01.95) Bartek a essayé de raconter comment il avait passé Noël. Un mois après, lors de la deuxième séance d'enregistrement, il a été demandé de raconter *L'histoire de l'oiseau*, toujours à partir des planches.

Comment tu as passé les fêtes de Noël? – un des sujets 'fétiches' de l'enseignement des langues en Pologne, a été travaillé en classe et pendant la séance de prise de contacts Bartek a juste tâché de reproduire son récit (mais sans l'avoir 'révisé'). *L'histoire de l'oiseau* est donc sa deuxième production et la première tentative de répondre à la sollicitation du récit à partir d'un support.

Analyse de récit

Bartek, tout comme Ola (A4), avait encore à cette époque-là beaucoup de difficultés à s'exprimer librement. De nature timide, il parlait toujours très bas et comme s'il n'était jamais sûr de sa phrase. Ses productions étaient très succinctes et souvent très courtes. Pour cela, l'E a essayé parfois de provoquer des relances de son discours par des sollicitations spécifiques.

A8, 17.02.95 (E2)**L'histoire de l'oiseau I**

- 1: Dans les arbres il y a le nid,
- 2: dans le nid il y a [lez]/ [lezwa]↑
 U: l'oiseau
 A8: [lwazo]
- 3: Aussi il y a beaucoup [petit lwa-zo].
- 4: Et, euh + tout à l'heure [ale] le [Jo]/le chat
 U: Uhm
- 5: Euh, il + [eee] + il veut,
 5a: peut-être il veut manger les [ptit lwazo]
 U: Uhm
- 6: Euh, euh + il regarde sur l'arbre le nid
 U: Uhm
- 7: [eee] [il ale] sur les arbres... +++
 U: Pour faire quoi ↑
- 8: Euh,il, il veut manger euh, euh +[le petit]
 U: Uhm, et puis ↑
- 9: Puis [ale] ++ le [Jve] (chien)
 U: le chien
 A8: [Jvã] +
- 10: il, il veut le [Je] (chat) euh
- 11: euh, et il + **ugryźć** (très bas)
mordre
 U: a mordu
- 11a: il, [il a mordy] [le Je]
 U: Uhm

- 12: + Tout à l'heure il +++ **goniŋ** (plus bas)
 U: il l'a poursuivi
- 12a: [il la purs...]
 U: poursuivi
- 12a': [purswivi]
- U: Uhm, et qu'est-ce qui se passe avec le, la maman l'oiseau
- 13: Le/la maman l'oiseau ++
 U: Elle revient ↑
- 13a: Elle revient + dans le nid
 U: Uhm
- 14: parce que elle, elle veut + manger/**nakarmić**
 U: elle veut donner à manger
- 15: donner à manger [le petit lwazo].
 U: Uhm

Le passage ci-dessus contient deux *incitations*¹⁰ de la part de l'E. La première: *Pour faire quoi?* provoque le recours à un lien causal (peut-être non-désiré par A8), la deuxième: *Et qu'est-ce qui se passe avec la maman l'oiseau?* opère un changement de protagoniste et force la progression du récit. Ces deux *incitations* sont assez contraignantes mais la première, introduite après une pause longue dans (7), semblait aider l'apprenant à avancer dans son histoire; la deuxième, ajoutée après le dernier segment plus au moins spontané (12a'), semblait être encore utile pour aider A8 à relancer la production qui, sans cela, apparemment aurait été terminée avec 12a'.

Puisqu'il serait difficile de faire une comparaison sur la macro-structure de la totalité du récit de A8, nous avons décidé que l'analyse ne portera que

¹⁰ Cf. PERDUE 1995:36.

sur des segments 1-12a¹ et que la séquence (8) ne sera pas non plus prise en considération.

2.4.1. Structure du récit

La structure narrative du récit de Bartek s'est avérée assez intéressante.

Le cadre des événements est donné dans les segments 1-2-3 qui rendent la perspective (de vue) de plus en plus étroite et la focalisent progressivement:

(1): l'arbre - le nid	ARBRE
(2): l'oiseau (mère)	NID
(3): les oisillons	OISEAU OISIL- LONS

ce qui fait penser à un véritable zoom de caméra sur la planche numéro 1 et marque inévitablement l'emprise de la stratégie descriptive (au moins pour ce qui est le début de l'histoire). Viennent ensuite deux séquences, chacune orientée autour d'un seul protagoniste dont l'apparition est suggérée par les planches:

le chat: 4-5/5a-6-7(planches 2, 3, 4)

le chien: 9-10-11/11a-12/12a (planches 4, 5, 6).

Ces deux séquences sont construites pratiquement de la même manière:

le chien

le chat

l'entrée en scène du protagoniste

4: [ale] le chat

9: [ale] le chien

l'intention du protagoniste

5/5a: il veut manger les [ptit lwazo]

10: il il veut le chat

les (deux) actions successives du protagoniste

6: il regarde sur l'arbre...

11/11a: [il a mordy] le chat

7: [il ale] sur les arbres

12/12a: [il la purswivi]

D'ailleurs, le même schéma de construction est appliqué à la séquence sollicitée sur l'oiseau-mère: le retour de l'oiseau (entrée en scène) est suivi de l'exposition de sa volonté (intention) de nourrir les oisillons.

En effet, après avoir établi le cadre large (Orientation), Bartek reproduit deux fois la séquence: *apparition – intention – action* (Développement-Action) et après l'incitation de l'E, il y ajoute la suite: *apparition – intention* (Développement).

Cette structure, plus que séquentielle, paraît *épisodique* – les séquences sont des *épisodes* consécutives. Elles ont des longueurs comparables, elles se construisent de la même manière (apparition-intention-action(s)), et possèdent des structures lexico-syntaxiques quasi-identiques. De plus, elles surgissent à chaque fois qu'un nouveau protagoniste entre en action (chat/chien/oiseau) et restent toutes 'mono-actant' (à l'intérieur de l'*épisode* un seul actant agit).

L'impression de la structure en *épisodes*, ou du retour de la *séquence épisodique*, est d'autant plus forte qu'après deux séquences produites plus ou moins spontanément, Bartek, sollicité, allonge son récit justement avec la troisième séquence qui reproduit le modèle des deux séquences précédentes¹¹.

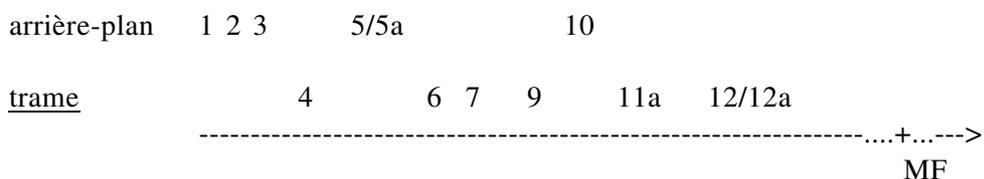
Il paraît donc que, peu sûr de son autonomie narrative, Bartek a eu recours à une stratégie qui lui permettait de construire son *Histoire de l'oiseau* (de résoudre la tâche) de la manière la plus rapide et la plus économique possible¹².

Quant à la structure discursive du récit de Bartek, elle découle de la stratégie narrative propre à A8.

Le cadre large marqué par les segments 1-2-3 se situe à l'arrière-plan. Ce dernier est complété par les deux segments: (5-5a) et (10), comportant l'unité 'il veut' à caractère intentionnel (plutôt qu'événementiel).

(4) constitue le premier événement de la trame et avec 6-7-9-11a-12/12a forme le fil du récit.

Ceci peut être déjà représenté sous forme de diagramme suivant:



¹¹ Dans ce cas, l'intervention de l'E après l'énoncé (7) ne fait que s'insérer entre deux *épisodes* du récit et la sollicitation spécifique après (12a') ne fait que provoquer le retour de la séquence 'apparition/intention'.

¹² Cf. FRAUENFELDER, PORQUIER 1980:69.

2.4.2. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: Dans les arbres il y a le nid,	CONT MF	présent dans 'il y a'
2: dans le nid il y a [lez]/ [lezwa]↑ U: l'oiseau A8: [lwazo]	CONT MS 1	cohérence thématique
3: Aussi il y a beaucoup[petit lwa-zo].	CONT MS 1-2	cohérence thématique 1-2-3= cadre large
4: Et, euh + tout à l'heure [ale] le [fo]/le chat	IN MS 1-3	premier év. mentionné à l'intérieur du cadre 'tout à l'heure' idiosyncr.
5: Euh, il + [eee] + il veut, 5a: peut-être il veut manger les [ptit lwazo]	CONT MS 4 +DUR -CLO D	intention = duratif
6: Euh, euh + il regarde sur l'arbre le nid	APR MS 4	continuité discursive + PON
7: [eee] [il ale] sur les arbres... +++ U: Pour faire quoi ↑	APR MS 6	PON
8: Euh,il, il veut manger euh, euh +[le petit] U: Uhm, et puis ↑		
9: Puis [ale] ++ le [fve] (chien) U: le chien A8: [fvã] +	APR MS 7	'puis' repris et reinvesti
10: il, il veut le [fe] (chat) euh	CONT MS 9 +DUR -CLO D	intention = duratif
11: euh, et il + ugryzć (très bas) <i>mordre</i> U: a mordu		prédicat incomplète, compensation en LM
11a: il, [il a mordy] [le fe]	APR MS 9	continuité discursive + support
12: + Tout à l'heure il +++ gonif U: il l'a poursuivi	APR 11a	'tout à l'heure' idiosyncr. compensation en LM: gonif=passé imperfectif
12a: [il la purs...] U: poursuivi		
12a': [purswivi]		

Vu la structure globale du texte, et surtout le soucis de résoudre la tâche d'une façon la plus économe, on peut présupposer que les contraintes temporelles n'y seront pas très fortes.

Le cadre temporel large de l'histoire est fourni par l'apprenant: c'est le temps fictif ('il y a interprétable ici comme 'il était une fois') où le MF

(moment de la fiction) est pris comme moment repère. MS 4 (le premier événement mentionné) est situé à l'intérieur de ce cadre (IN MS 1-3) et cette localisation se fait déduire par inférence pragmatique. Pour la suite chronologique d'événements postérieurs au MS 4, le cadre reste le même (principe d'organisation discursive).

La linéarisation stricte des situations narrées (MS i+1 APR MS i) se trouve interrompue seulement par les unités 'il veut...' (5/5a, 10) à valeur intentionnelle plutôt qu'événementielle, apportant les informations relevant de l'arrière-plan.

En ce qui concerne les deux *épisodes* distinguées dans le récit de Bartek, la postériorité du deuxième (9-12a'), et réciproquement l'antériorité du premier, est marquée explicitement par le connecteur 'puis'.

Ni formes verbales, ni locution spécialisée 'tout à l'heure' ne peuvent être considérées comme indices fiables de la temporalité. En fait, l'emploi de 'tout à l'heure' se présente comme idiosyncrasique et le choix des formes verbales paraît assez aléatoire. D'un côté il y a trois occurrences du lexème [ale] interprétable soit comme PComp. où l'auxiliaire fait défaut, soit comme Imparfait. Et cette deuxième hypothèse est plus probable, vu que les formes et l'emploi de l'Imparfait avaient été travaillés en classe seulement quelques jours avant que l'enregistrement ne soit fait; de l'autre, à l'intérieur de la première séquence, à côté de cet Imparfait très probable, nous trouvons des formes 'il veut', 'il regarde' qui sont des formes fléchies du Présent (mais qui ne servent nullement à marquer l'opposition présent/passé). Enfin, dans la deuxième séquence les compensations en LM: *ugryżć* {préfixe *u-* + infinitif = infinitif perfectif (INF PFV) *avoir mordu*} et *gonił* {*poursuivre*, 3:S, PAST, IPFV = poursuivait?} suggèrent une forme du PComp. et une de l'Imparfait. Les deux unités offertes par l'E ont eu la forme du PComp. pourtant elles ont été reprises telles quelles: {a mordu} pour *ugryżć* et {il l'a poursuivi} pour *gonił*¹³.

Tous cela nous fait penser qu'à cette époque-là, Bartek n'a pas encore mis en place ni opposition présent/non-présent, ni différence aspectuelle accompli/non-accomplis. Il reste quand même à remarquer qu'au moment où l'apprenant (A8) a produit son *Histoire de l'oiseau*, il avait déjà travaillé en classe l'opposition PComp./Imparf.

¹³ L'analyse de l'interaction nous permettrait de dire que l'apprenant en tant que non-expert reprend le plus souvent sans discussion les formes qui lui sont offertes par l'enquêteur-expert.

2.4.3. Information temporelle

A. Relations temporelles

Les relations APR (relation d'ordre) et CONT (relation topologique) mobilisées dans le récit de Bartek sont le plus souvent déduites des principes d'organisation discursives et rarement explicitées par des connecteurs temporels spécialisés.

Le PON permet d'établir la relation APR entre 4-6-7: MS 6 APR MS 4 et MS 7 APR MS 6; idem pour la suite 9-11/11a-12/12a où MS 11/11a APR MS 9 et MS 12/12a APR MS 11/11a. La relation APR entre les segments (7) et (9) est exprimée à l'aide du connecteur 'puis' mais il est repris en écho après la question de l'E: 'et puis?'.

Deux occurrences de l'expression temporelle 'tout à l'heure' montrent bien sa valeur idiosyncrasique (vu les images). Dans (4) 'tout à l'heure' de l'IL de A8 traduit probablement l'unité 'tout d'un coup' de la LC; dans (12) 'tout à l'heure' de l'IL serait l'équivalent de 'plus tard/ensuite/et puis' de la LC. Ainsi la relation MS 4 IN MS 1-3 dans (4) est avant tout déduite par inférence pragmatique: le premier événement mentionné - à l'intérieur du cadre établi auparavant, et l'hypothèse interprétative: 'tout à l'heure'(IL, A8) = 'tout d'un coup' (LC) confirme seulement le rapport d'inclusion entre MS 1-3 et MS 4 (MS 4 inclus dans MS 1-3). Du même, si 'tout à l'heure' de (12) peut être interprété comme 'ensuite, plus tard', la relation MS 12 APR MS 11/11a y sera marquée.

B. Perspectives temporelles

A ce stade, Bartek ne dispose pas encore des moyens pour marquer les perspectives temporelles. Comme nous avons mentionné auparavant, même les oppositions: passé vs non-passé et/ou PComp. vs Imparf., bien que travaillées en classe, ne semblent pas être appropriées.

Trois occurrences du lexème [ale] témoignent probablement l'émergence des formes de l'Imparf.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Les seules segments dotés du trait +DUR, et en même temps -CLO D, sont 5/5a, (8), 10, (14) où la duré et l'absence de clôture de droite sont exprimées par l'unité 'il veut' (elle veut, 14). Aussi bien la durée que la non-clôture viennent de la nature du procès (*vouloir*) et ne sont jamais explicitées.

(5/5a) et (10) mis à part, le premier récit de Bartek ne comporte pas d'autres segments où la temporalité inhérente aux situations soit marquée.

2.5. Arek (A11)

Arek (A11) a été enregistré seulement une fois avant de donner sa version de *L'histoire de l'oiseau* (17.02.95). Tout comme Bartek (A8), lors de la première rencontre avec l'E, Arek a parlé des fêtes de Noël (20.01.95).

L'histoire de l'oiseau d'après Arek, a été enregistrée dans les conditions de production un peu différentes par rapport aux autres enregistrements de cette époque-là. Vu les difficultés des apprenants à conceptualiser la tâche et à la réaliser en LE, nous avons demandé aux deux informateurs (A9 et A2) de construire leurs récits en LM (nous allons les analyser ci-dessous en 2.6 et 2.7). À une de ces productions en LM, nous avons fait assister Arek. En effet, avant de produire son propre récit, il (A11) a écouté *L'histoire de l'oiseau* racontée en polonais par Tomek (A9).

Cette façon de procéder a apporté deux conséquences facilement repérables:

(i) quant à la conceptualisation de la tâche: Arek a décidé de raconter son histoire sans support, c'est-à-dire sans avoir constamment devant lui les planches;

(ii) quant à la construction du récit: pour commencer son histoire il a sollicité l'unité *il était une fois*, l'expression spécifique, propre aux récits de fiction.

Il serait donc possible d'avancer que l'histoire écoutée en LM a aidé l'apprenant, d'abord à conceptualiser la tâche et ensuite à chercher des moyens linguistiques adéquats pour l'accomplir. Même si finalement, pendant sa production, Arek a regardé les planches, il n'y était pas très attaché et il semblait plutôt s'appuyer sur la version polonaise de l'histoire donnée par son camarade. Ainsi le segment *il était une fois* (*Był sobie raz...*) a été très probablement demandé en écho de la première séquence du récit en polonais (de A9) *Był sobie ptaszek* {°il s'était un petit oiseau°}.

Analyse de récit

A11, 17.02.95 (E2)

L'histoire de l'oiseau I

1: il était une fois [le/le zo]

- 2: et il avait [pepit/petit] [le zje]
 E: l'oiseau
 A11: [le zwo] +
- 3: Après + [il ale] le chat
- 4: et [il regarde] sur les [petit] les[wa]
 E: Le chat regardait les petits, oui ↑
 A11: Oui
 E: Mais pourquoi il a regardé ↑Parce que l'oiseau, il a fait
 quoi ↑
- 5: [il ve] manger les petits
 E: Uhm, le chat veut manger les petits. Et l'oiseau...
- 6: Il + [il ve] ++
 E: par... ↑Il est parti, oui ↑
 A11: Oui
 E: Et puis ↑
- 7: Le chat, [il e ale] à [petit]
- 8: mais [il arive] le [jie]
- 9: et il + [il vule] manger le chat
 E: Bon, uhm
- 10: Après, il ++ **ugryzł, jak jest ugryzł** ↑
a mordu, comment dire 'a mordu'?
 E: l'a mordu
- 11: oui, et il/[il ve lamordu] le chat et,
- 12: et le chat + partir [el ?] à la...**do domu**
 E: Bon, à la maison, et l'oiseau ↑
- 13: L'oiseau + [e arive] avec [diner]
 E: Très bien, et l'oiseau est arrivé avec le dîner
- 13a: **Albo** déjeuner, **nie wiem**
Ou avec le déjeuner, je ne sais pas
 E: Uhm
- 14: Et il+++**to chyba już koniec jest**
c'est peut-être la fin
 E: **To powiedz, że koniec** (très bas)
Alors dis que c'est la fin
- 15: C'est tout.

Deux choses paraissent caractéristiques pour le passage reproduit ci-dessus: l'alternance codique intra-énoncé, chez A11, et la façon dont l'E fournit l'étayage (la façon dont l'E mène l'interaction). Les deux, bien qu'elles ne relèvent pas de la temporalité sont assez importantes pour la structure du récit de A11.

A l'époque de ce premier enregistrement, et surtout dans les conditions de production décrites ci-dessus, Arek se sentait assez autonome pour produire le récit sans que l'aide de l'E lui soit indispensable. Les incitations de l'E, qui se voulait collaboratrice, se sont finalement avérées plutôt contraignantes pour la production.

Seulement dans (10) Arek a explicitement sollicité l'aide en demandant *jak jest ugryzł?* {c'est comment (il) a mordu?}. En ce qui concerne d'autres moments où apparaissent les unités de la LM, on voit qu'Arek a eu recours au polonais à chaque fois qu'une unité en français lui faisait défaut. De plus, l'écoute attentive de l'enregistrement a permis de constater que les interventions en LM ne se distinguent pas par des marques spécifiques (intonation montante/voix basse/geste) qui chez d'autres apprenants signalaient des demandes d'aide implicites (cf. 13 dans la production de A3; 9a et 12 chez A4; 11 et 12 chez A8). Chez Arek, les interventions en LM jouent le rôle de véritables compensations où les alternances codiques servent non seulement à se faire comprendre mais avant tout à avancer la production. Face à l'E (pour lui bilingue), Arek était peut-être le seul à mobiliser les deux répertoires linguistiques afin de construire son histoire, et non, comme les autres pour chercher l'aide de l'expert.

2.5.1. Structure du récit

La structure narrative du récit, malgré les incitations contraignantes de l'E, est visiblement organisée en deux séquences, chacune à son tour orientée autour d'un protagoniste:

3-7, la chat

8-11, le chien.

S'il est possible de distinguer une troisième séquence, consacrée au retour de l'oiseau-mère (13-13a), il faut remarquer qu'elle apparaît seulement après la question 'et l'oiseau?' de la part de l'E.

Ces trois séquences d'événements (3-13a) se placent entre un cadre et une coda, le récit est donc, du point de vue de la structuration narrative, limité. Le cadre établi dans (1-2) ouvre l'histoire par l'expression spécifique *il était une fois*, tandis que la fin se trouve signalée à deux reprises: en LM dans (14) et, après la consigne *alors dit...*, en LC dans (15).

Cette structure, assez complexe vu d'autres productions de la même époque, témoigne déjà la mise en route de la stratégie narrative (et non pas descriptive appuyée sur les dessins).

La macro-structure discursive du récit de A11 se laisse difficilement analyser à cause des sollicitations des informations spécifiques de la part de l'E. On remarquera quand même que les événements sont narrés en ordre chronologique: (3), (4)/(7), (8), (11), (12), (13) appartiennent à la trame, et que le fil de l'histoire est suspendu seulement pour donner quelques informations qui relèveraient de l'arrière-plan: (1-2), (5)/(9).

Vu la construction dialogique du récit, il faudra la présenter sous forme de schéma plutôt que de diagramme, celui-là permettra mieux de rendre compte des orientations du récit provoquées par l'E:

premier mouvement: autonomie discursive de A11 (segments 1-4)

{1-2: arrière-plan // 3: premier événement mentionné// 4: second év. mentionné}

↓

deuxième mouvement: interaction, conduite à tort, par l'E (échanges E-A11 de 4 à 7 + segments 5, 6)

{incitation + suggestion de la réponse 'oui'// réponse de A11// recours au lien causal 'pourquoi?'// tentative du changement du protagoniste: chat > oiseau //5: réponse de A11 à la question de E – retours au protagoniste chat// reprise, par E, de la réponse de A11+ deuxième tentative du changement chat > oiseau // 6: prédicat incomplète 'il [ve]' //incitation + suggestion de la réponse 'oui'// réponse de A11// relance neutre 'et puis' }

↓

troisième mouvement: autonomie discursive + alternance codique (segments 7-12)

{7: év. mentionné// 8: év. mentionné// 9: arrière-plan// 10-11: év. mentionné// 12: év. mentionné }

↓

quatrième mouvement: sollicitation spécifique de E (échanges E-A11 de 12 à 15 + segments 13, 13a, 14, 15)

{incitation: changement du protagoniste, chat > oiseau // 13:év. mentionné// reprise par E de 13// 13a: infos complémentaires// 14-15: coda}.

2.5.2. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: il était une fois [le/le zo]	CONT MF	'il était une fois'
2: et il avait [pepit/petit] [le zje]	CONT MS I	'il avait'

3:	Après +[il ale] le chat	IN MS 1-2	'après' idiosyncr.–tentative d'introduction d'un repère temp. nouveau
4:	et [il regarde] sur les [petit] les [wa]	APR MS 3	cf. support et version en LM par A9 (ci-dessous)
	E: Le chat regardait les petits, oui ↑		
	A11: Oui		
	E: Mais pourquoi il a regardé↑		
	Parce que l'oiseau, il a fait quoi ↑		
5:	[il ve] manger les petits	CONT MS 4 +DUR -CLO	retour au actant de 4 il veut
	E: Uhm, le chat veut manger les petits. Et l'oiseau...		
6:	Il + [il ve] ++		prédicat incomplète
	E: par... ↑Il est parti, oui ↑		
	A11: Oui		
	E: Et puis ↑		
7:	Le chat, [il e ale] à [petit]	APR MS 3	continuité discursive: év. nouveau après le dernier év. mentionné
8:	mais [il arive] le [ie]	APR MS 7	lien logique + PON
9:	et il + [il vule] manger le chat	CONT MS 8 +DUR -CLO	cohérence thématique lexème [vule]
10:	Après, il ++ ugryzł, jak jest ugryzł ↑ <i>a mordu, comment dire 'a mordu' ?</i>	APR MS 9 (-DUR +CLO)	après compensation en LM ugryzł=perfectif, accompli
	E: l'a mordu		
11:	<u>oui</u> , et il/ [il ve lamordu] le chat et,	= MS 9 CONT MS 8 +DUR -CLO	reformulation de 10 en structure <i>il veut +inf.</i> vouloir
12:	et le chat + partir [el ?] à la... do domu	APR MS 10	infce pragmatique: partir après être mordu
	E: Bon, à la maison, et l'oiseau ↑		
13:	L'oiseau + [e arive] avec [diner]	-DUR +CLO D	lexème [e arrive]
13a:	Albo déjeuner, nie wiem <i>Ou avec le déjeuner, je ne sais pas</i>		
14:	Et il +++ to chyba już koniec jest <i>c'est peut-être la fin</i>		
E:	To powiedz, że koniec (très bas) <i>Alors dis que c'est la fin</i>		
15:	C'est tout.		

Il est difficile de dire sur quel temps de base repose la temporalité du récit de Arek. Le premier segment, où s'insère l'expression 'il était une fois', introduit sans doute les contraintes temporelles liées aux temps du passé mais tout au long de la production deux types de formes verbales se font concurrence

V-[e], 6 occurrences: 1, 2, 3, 4, 8, 9;

Aux-V-[e], 2 occurrences: 7, 13;

auxquelles s'ajoutent

les unités: [il ve] – 3 occurrences, 5, 6, 11; c'est – 1 occurrence, 15

l'infinif: 1 occurrence, le chat *partir*, 12.

Les expressions 'il veut' et 'c'est' ont la forme fléchie du présent mais ce sont, avant tout, des *unités apprises* – des marques d'appropriation de la langue en milieu institutionnel, acquises et employés telles quelles (nous allons y revenir dans le Bilan, 2. 8). Par contre, l'interprétation temporelle en contexte permet de voir dans la concurrence des formes V-[e]/Aux V-[e] l'émergence de l'opposition Imparf./PComp.

Les segments (1) et (2) comportent les formes de l'Imparfait, 'il était' (sollicitée dans la phase de préparation) et 'il avait' (construite par A11) – leur emploi est conforme aux contraintes temporelles de la construction du récit en LC. Dans la paire [il ale] (3)/[il regarde] (4), si la présence du lexème [ale], identifiable également comme un Imparf., se justifie seulement par l'emploi idiosyncrasique du verbe 'aller' auquel Arek attribue probablement: *a*) le sens de 'venir/se faufiler/s'approcher à pas de loup', *b*) peut-être aussi la valeur durative et non-accomplie (cf. aussi la forme verbale dans (2) dans la version en LM), le maintien de l'Imparf. dans (4) [il regarde] reste de nouveau acceptable par les contraintes de la LC.

L'intervention de l'E après (4) nuit à la poursuite de la construction autonome du récit par l'apprenant. En réponse aux incitations de celle-là, il insère dans (5) et (6) [il veut]. Ce recours à l'unité apprise, procédé par lequel l'apprenant 'diminue le risque', est provoqué probablement par l'attitude de l'E qui, dans son intervention, d'une manière très maladroite, d'abord reprend Imparf. proposé par A11 (A11: [il regarde]/E: le chat regardait les petits, oui ?), pour passer ensuite au PComp. (pourquoi il a regardé?; il a fait quoi?, il est parti, oui?).

Pour les mêmes raisons, il est difficile de trancher si le PComp. dans (7): le chat [e ale] à petit, vient à l'initiative de l'apprenant, s'il apparaît plutôt sous l'influence des formes verbales employées antérieurement par l'E. Très probablement ces deux facteurs se sont joints et l'apprenant a réinvesti le modèle offert par l'E justement là, où il en avait besoin: (7) interprété

comme une action ponctuelle et accomplie, non-durative, s'oppose à (8) où le chien 'était en train d'arriver/s'approchait/passait'. Si le verbe arriver' [il arive le chien], comme 'aller' de (3), est employé d'une manière idiosyncrasique, la forme présupposée de l'Imparf. y est tout à fait acceptable.

Dans (9) la forme apprise 'il veut' se voit remplacée par la variante [il vule] où il est facile de reconnaître une nouvelle forme apprise, cette fois-ci adaptée au contexte.

La compensation en LM dans (10) remplace le verbe 'mordre' au PComp. L'apprenant, face à l'unité offerte par l'E mais qu'il n'avait apparemment pas comprise, essaie de la transformer (le 'oui' accentué de 11) en structure déjà connue et utilisée: il veut + infinitif, d'où la suite [il ve lamordy] (11), plutôt a-temporelle.

L'apparition dans (12) de l'infinitif 'partir' est difficilement explicable hors l'hypothèse du moindre effort – faire tout pour terminer le plus vite possible; en effet la séquence 13-15 vient seulement après une incitation de la part de l'E. Dans cette même suite il est intéressant de noter une autre occurrence de la forme Aux-V-[e]: l'oiseau [e arive], laquelle s'applique de nouveau à une action 'accomplie', non-durative (une des valeurs du PComp.?).

Le récit est terminé par l'unité 'c'est tout', libre par rapport aux contraintes temporelles de la production.

Les contraintes temporelles auxquelles obéit le récit d'Arek sont déjà assez complexes. Pourtant la distribution des formes verbales, comme nous l'avons montré, reste encore souvent idiosyncrasique. Elle reste propre à un état d'IL de A11.

2.5.3. Information temporelle

A. Relations temporelles

Les relations temporelles mobilisées dans le récit d'Arek ne le font pas distinguer des productions d'autres apprenants. APR, la relation d'ordre, et CONT, la relation topologique, y jouent le rôle principal.

La relation APR, repérée deux fois, dans (10) est explicitée à l'aide du connecteur 'après' et dans (7) découle de la continuité discursive, mais aussi de l'information contextuelle, notamment de l'étayage de l'E qui relance la production de A11 par 'et puis?'. L'inférence pragmatique, le chat se sauve après être mordu par le chien, contribue à établir la relation APR entre (10) et (12).

En ce qui concerne la localisation temporelle de MS1, la structure 'il était une fois' le situe dans un temps de la fiction que la morphologie verbale (Imparf. du verbe 'être') déplace avant le MP. On aurait donc à faire à une première occurrence, dans les productions de la première époque, de la relation AV (avant) exprimée à l'aide d'une forme verbale fléchie.

La relation topologique de base, CONT, se voit le plus souvent introduite à l'aide des jonctifs: 'et' dans (2), (4), (9), 'mais' dans (8).

Dans (5) et (9), elle est marquée par 'il veut' et sa variante 'il voulait', à valeur intentionnelle.

Enfin la relation spécifique IN (le premier év. mentionné à l'intérieur du cadre établi auparavant), déduite par inférence pragmatique, s'impose dans (4) où le connecteur 'après' ne peut être qu'un moyen idiosyncrasique d'un repérage temporel (après = plus tard ou peut-être 'un jour', comme dans la version polonaise)

B. Perspectives temporelles

L'alternance entre les schèmes Aux-V-[e] et V-e manifeste des germes de différenciations aspectuelles PComp./Imparf. morphologiquement marquées. Etant donné que le schème Aux-V-[e] s'applique à des situations closes (non-duratives et singulatives) comme: (7): [il e ale] à [petit]; (13): l'oiseau [e arive]; on pourrait y voir l'émergence de la perspective perfective. D'autres lexèmes, à la forme V-e, marquent, dans le contexte, des situations localisées dans le passé dotées des traits {+duratif}, {+ouvert}. Mais il est intéressant de remarquer qu'ils servent tantôt à la mise en place du cadre (1-2), tantôt à noter les événements (états) simultanés (3-4, 8-9) relevant de la trame (3,4,8) ou de l'arrière-plan (9).

Enfin, la séquence:

7: le chat [e ale] à [petit]

8: mais [il arive] le [jie]

oppose explicitement PComp à l'Imparf. selon le modèle connu en français pour certains couples de situations: événement ponctuel vs événement duratif (par contre on ne peut pas y voir de situation classique pour l'opposition PComp./Imparf., c'est-à-dire cadre – événement inclu).

Etant donné la diversification des formes verbales et leur distribution dans le récit, on peut considérer que l'apprenant connaît l'existence de l'opposition aspectuelle (il en était question en classe) mais qu'il essaie seulement les principes de son emploi.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Le trait de temporalité inhérente mobilisé ici est la durée. Souvent, les situations exprimées à l'aide des formes verbales V-e, (Imparf.=duratif) sont dotées du trait + DUR (3, 4, 8), idem pour les unités apprises [il ve]/[il vule]. Par contre, les événements lexicalisés par le schème Aux-V-e (PComp.= ponctuel, 'accompli'), disposent du trait -DUR. Dans tous les cas, la constitution temporelle +DUR/-DUR découle de la forme des lexèmes verbaux employés.

Quant aux clôtures des séquences analysées, des situations closes à droite sont des situations ponctuelles, -DUR (7 et 13), considérées comme 'accomplies' et les situations dotées du trait +DUR ne possèdent pas de clôtures.

Comme dans d'autres productions de cette époque, aussi bien la durée que les clôtures ne sont pas exprimées par des moyens spécifiques (aucune notion de borne à droite ou à gauche n'apparaît).

2.6. Tomek (A9) – LM

Lors de la première rencontre avec Tomek l'E a engagé, à partir de l'image d'un magasin, une conversation sur les voitures, permis de conduire etc. Vu les difficultés d'autres apprenants à construire un récit en LE et à conceptualiser la tâche avant tout, au cours du deuxième entretien (17.02.95) l'E a proposé à Tomek de raconter *L'histoire de l'oiseau* en polonais et en présence d'un autre apprenant (A11, cf. sa production analysée en 2.5). Son histoire, Tomek l'a donc racontée non plus pour l'E (destinatrice habituelle des productions) mais pour son camarade qui, par la suite, devrait la re-raconter en français. La consigne donnée à Tomek: «tu racontes ton histoire en polonais mais de telle manière qu'Arek (A11) puisse la reproduire sans regarder les planches», était ainsi légèrement différente de la consigne type (cf. 2.1 ci-dessus).

Nous avons eu recours à ce changement des conditions de production (modification sur la consigne et surtout sollicitations des productions en LM) pour deux raisons:

(i) vérifier les capacités narratives de nos informateurs dans leur LM afin de les comparer avec celles en LE;

(ii) aider les apprenants à mieux comprendre la tâche afin de provoquer peut-être le transfert de compétences et/ou de diminuer le blocage (préparation à trois phases, pré-production).

Enfin, nous avons compté sur certaines observations sur la conceptualisation de la tâche et sur l'organisation globale du matériel narratif.

Si nous allons comparer ci-dessous les tâches similaires en LM et LE, nous avons déjà signalé, dans 2.5, comment *L'histoire de l'oiseau* racontée en polonais par Tomek (A9) avait aidé Arek (A11) à accomplir sa tâche.

Analyse de récit

Les productions en LM seront accompagnées d'une double ligne de **glose**; la première apportera des explications sur la(les) forme(s) verbale(s) du segment analysé, selon le codage suivant¹⁴: 1, 2, 3 = première, deuxième, troisième personne, INF=infinitif, IPFV=aspect imparfait, FEM=féminin, MASC=masculin, NEUT=neutre, PAST=passé, PFV=aspect perfectif, P=pluriel, PRES=présent, PRO=pronominal, S=singulier, la deuxième ligne de glose donnera la version française du segment complet.

A9, 17 février 1995 (E2)

L'histoire de l'oiseau I (LM)

A9: **Mówić «pierwszy rysunek» czy nie?**

Dire «l'image un» ou non?

1: Był sobie ptaszek,

être-PFV-PAST-MASC-3:S / se/ petit oiseau

Il était une fois un oiseau

1a: który miał malutkie ptaszki

qui / avoir-PFV-PAST-MASC-3:S / très petits / oisillons

qui avait des petits

2: Pewnego dnia do gniazdka jego skradał się kot.

certain / jour / vers / nid / son / s'approcher (à pas de loup)-IPFV-PAST-MASC-3:S + PRO / chat

Un jour, vers son nid, un chat s'approchait à pas de loup

3: I się tak rozglądał,

et / PRO / comme ça / regarder (autour de soi)-IPFV-PAST-MASC-3:S /

Et il regardait, comme ça, autour de lui

3a: przyglądał

observer- IPFV-PAST-MASC-3:S

il observait

¹⁴ Cf. WEIST 1989:113.

- 4: W końcu zaczął się wdrapywać na drzewo
 enfin / commencer-PFV-PAST-MASC-3:S +(PRO)+ grimper-PRO-INF-IPFV /
 sur / arbre
Enfin il a commencé à grimper sur l'arbre
- 5: I już miał chwycić te mniejsze ptaszki
 et / déjà /avoir-PFV-PAST-MASC-3:S + attraper-INF-IPFV / ces / plus
 petits / oisillons
et il a déjà voulu attrapé les oisillons / il a déjà eu l'intention d'attraper les oisillons
- 6: kiedy zobaczył to pies
 quand / voir-PFV-PAST-MASC-3:S / cela / chien
quand le chien a vu cela
- 7: i chwycił go za ogon
 et / attraper-PFV-PAST-MASC-3:S / lui / par / queue
et l'a attrapé par la queue
- 8: W tym samym czasie nadleciała matka z jedzeniem dla tych ptaszków
 dans / ce / même / temps / arriver (en volant)-PFV-PAST-FEM-3:S / avec/
 nourriture / pour / ces / oisillons
Pendant ce temps-là la mère est revenue avec de la nourriture pour ces oiseaux
- 9: Kot zaczął uciekać przed psem
 chat / commencer-PFV-PAST-MASC-3:S + fuire-INF-IPFV / avant (devant)
 / chien
Le chat s'est mis à fuire le chien
- 10: a matka nakarmiła ptaszki
 et (disjonctif) / nourrir-PFV-PAST-FEM-3:S / oisillons
alors que la mère a donné à manger à ses petits
- 11: i skończyło się szczęśliwie
 et / se terminer-PFV-PAST-NEUT-3:S + PRO / heureusement
et tout s'est bien terminé

Ce qui frappe dans la production de Tomek, c'est l'autonomie complète avec laquelle il accomplit la tâche. Il semble n'éprouver aucune difficulté ni au niveau conceptuel, ni au niveau discursif. Simplement, avant de commencer, il se limite à négocier la stratégie. Dans:

Mówić ‘pierwszy rysunek’ czy nie?

Dire ‘l’image un’ ou pas?

il demande en fait s’il doit mettre en route la stratégie descriptive ou pas; on peut donc supposer qu’il fait déjà une distinction entre ces deux manières d’organisation du matériel narratif. Rappelons seulement que des productions en LE de nos informateurs étaient précédées non seulement des sollicitations d’aide lexico-syntaxique mais aussi des négociations sur la tâche même (cf. Magda M. – A3 ou Ola – A4). Ceci montre bien les difficultés ressenties en LE au niveau discursif mais surtout conceptuel: organisation du matériel narratif en fonction d’une interprétation générale de l’histoire-support.

2.6.1. Structure du récit

La structure narrative du récit de Tomek contient les cinq macropropositions canoniques du noyau narratif complet¹⁵:

Orientation: 1, 2

Complication: 2, 3, 3a

Action: 4, (5)

Résolution: 6, 7, (8)

Résultat: 9, (10)

il se termine en plus par une

Evaluation: 11.

Parmi les productions en LE nous n’avons pas noté de récit dont la structure narrative serait si complète et complexe.

La structure discursive du même récit reste pourtant assez simple. Les événements de la trame, 2, 4, 6, 7, 9, 10, sont complétés par les informations relevant de l’arrière-plan, 1-1a (cadre), 3-3a et 5 (intention). Néanmoins, il faut noter la présence d’un retour en arrière, 8, qui est la première et d’ailleurs la seule, occurrence de cet effet discursif dans toutes les productions de la première époque. En effet, placé après les événements (6) et (7) qui avancent le récit, (8), par l’expression ‘pendant ce temps-là’, le fait revenir au moins au MS 7 (cf. support, planche 5) sinon à l’intervalle occupée par 6-7, puisque lexicalement *ce temps-là* ne spécifie pas exactement quel intervalle il re-couvre.

Cette structure peut être représentée par le diagramme suivant:

¹⁵ Cf. la définition et la règle de ‘narrative sequencing’ de LABOV ET WALETZKY, in ADAM 1984.

(évaluation)										11
retour en arrière							8			
arrière-plan	1-1a	3-3a	5							
<u>trame</u>		2	4		6	7		9	10	
	-----+----->									MF

La simplicité relative de cette construction discursive ne se laisse pas remarquer grâce aux enchaînements forts entre tous les segments, effectués à l'aide des connecteurs/locutions spécialisés, propres, dans ce cas, à la construction du récit en polonais, p.ex. *był sobie* (il était une fois), *pewnego dnia* (un jour...), *i już gdy....* (est il est presque arrivé *ceci* que *cela*).

L'histoire de l'oiseau racontée par Tomek permet de constater que sa capacité, voir l'autonomie, discursive en LM est assez bien développée, aussi bien au niveau conceptuel qu'au niveau des moyens lexicaux.

Si nous admettons de retrouver le même niveau des compétences en LM chez tous nos informateurs, le problème de non-transfère des compétences de la LM à la LE lors de la première étape de l'enquête (ce qui veut dire aussi: pendant la première période d'appropriation d'une L2 en milieu institutionnel) serait une question intéressante à étudier mais elle n'entre pas dans le champ de notre investigation.

2.6.2. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: Był sobie ptaszek, <i>Il était une fois un oiseau</i>	AV MP	ancrage anaphorique: express. spécialisée + forme verbale
1a: który miał malutkie ptaszki <i>qui avait des petits</i>	CONT MS 1	construction syntax. avec 'qui' + morph. verb.
2: Pewnego dnia, do gniazdka jego skradał się kot. <i>Un jour, vers son nid, un chat s'approchait à pas de loup</i>	AV MP et IN MS 1-1a +DUR -CLO D	ancrage autonome: express. spéc. + morph. verb. cadre-év. inclu sémantisme + forme non- accompli du verbe
3: I się tak rozglądał, <i>Et il regardai, comme ça, autour de lui</i>	CONT MS 2 +DUR -CLO D	jonctif 'et'+ cohérence thématique

3a:	przyglądał <i>il observait</i>	CONT MS 3 +DUR -CLO D	sémantisme du verbe
4:	W końcu zaczął się wdrapywać na drzewo <i>Enfin il a commencé à grimper sur l'arbre</i>	APR MS 3-3a et CLO G MS 2-3a et +DUR-CLO D	'enfin' infce pragmatique + support: grimper = cesser d'observer commencer à...
5:	I już miał chwycić te mniejsze ptaszki <i>et il a déjà voulu attrapé les oisillons / il a déjà eu l'intention d'attraper</i>	APR MS 4 et CLO G MS 4 +DUR +CLO D	infce pragmat.: atteindre le nid après avoir grimpé intention (mais anéantie)
6:	kiedy zobaczył to pies <i>quand le chien a vu cela</i>	CONT MS 5	connecteur 'quand'
7:	i chwycił go za ogon <i>et l'a attrapé par la queue</i>	APR + ADJ MS 6	jonctif 'et'+ continuité discursive
8:	W tym samym czasie nadleciała matka z jedzeniem dla tych ptaszków <i>Pendant ce temps-là la mère est revenue avec de la nourriture pour ces oisillons</i>	CONT MS 6-7	'pendant ce temps-là' + support
9:	Kot zaczął uciekać przed psem <i>Le chat s'est mis à fuire le chien</i>	APR MS 7 +DUR -CLO D	retour à l'ordre chrono se mettre à...
10:	a matka nakarmiła ptaszki <i>alors que la mère a donné à manger à ses petits</i>	CONT MS 9	a:jonctif (de simultanéité)
11:	i skończyło się szczęśliwie <i>et tout s'est bien terminé</i>	—	coda (évaluation)

Du point de vue des contraintes temporelles du polonais le récit de Tomek est satisfaisant et constitue une véritable petite histoire. Le passé fictif reste son temps de base et elle se bâtit sur les contrastes accompli/non-accomplis exprimés par des moyens lexicaux et lexicaux -syntaxiques.

Les deux premiers segments (1-1a) établissent le cadre temporel: le passé fictif, révolu et avant MP; il est introduit explicitement par l'expression spécifique *był sobie* (il était une fois).

(2) pose un nouveau repère temporel: *pewnego dnia* (un jour) et la cohérence thématique (cadre-événement inclu) nous autorise à le placer à l'intérieur du cadre établi dans 1-1a (MS2 IN MS1-1a). Les deux actions décrites dans 3-3a (*regarder, observer*) ont la forme du passé non-accomplis et pour cela elles peuvent être interprétées comme, d'une part duratives, d'une autre contemporaines (ou mêmes simultanées) à (2). (4) qui introduit l'événement nouveau possède la forme du passé accompli (*a commencé à grimper*) et,

constituant le point suivant sur l'axe du temps, fait avancer le récit (et clôt à D 3-3a).

(5) à l'aide d'une expression spécialisée, présente le chat sur le point d'attraper les oisillons; le polonais exige ici, à cause de la construction idiomatique, un passé accompli *już miał złapać* {déjà il a eu attraper = il a déjà eu l'intention d'attraper}, soutenu d'ailleurs dans (6) *zobaczył* (il a vu) et (7) *chwycił* (il a attrapé). Cette succession d'actions accomplies est continuée dans (8) mais sur un autre plan temporel, puisque (8) effectue un retour en arrière formant ainsi une 'pause' dans la poursuite normale du récit (par des moyens exclusivement lexicaux, le polonais ne possédant pas de temps grammatical pour exprimer le passé dans le passé). Le support permet d'interpréter (8) comme contemporain à (7) (MS 8 CONT MS 7).

L'ordre chronologique du récit est repris dans 9-10, également à l'aide des formes non-duratives; (9) et (10) se voient attribuer la forme du passé accompli (9 – a commencé à fuir; 10 – a donné à manger) ce qui permet de les placer immédiatement après (7).

Le segment (11), coda, reste a-temporel.

2.6.3. Information temporelle

A. Relations temporelles

À côté de la relation APR qui est mobilisée dans 4, 5, 7 et 9, surtout à l'aide des moyens lexico-syntaxiques, il faudra noter deux occurrences de la relation AV. Aussi bien (1) que (2) lexicalisent la relation AV MP par des moyens plus ou moins 'sophistiqués' – dans (1) c'est l'expression spécialisée, propre aux récits de fiction, contenant une forme verbale du passé accompli *był sobie* {il s'est été}; dans (2) c'est la construction lexico-syntaxique: l'expression temporelle 'un jour' + la forme verbale du passé non-accompli.

Rappelons seulement que dans aucun récit en LE la relation AV ne se trouvait exprimée par des moyens lexico-syntaxiques. De plus dans (2) la relation d'ordre, AV MP, se trouve combinée avec la relation topologique IN: le nouveau moment repère se place avant MP et à l'intérieur du cadre temporel établi dans 1-1a, ce que l'on peut noter comme MS 2 IN MS 1-1a.

En ce qui concerne la relation topologique de contact, CONT, comme dans des productions en LE, elle est mise en place surtout à l'aide des moyens syntaxiques (1a, 3, 3a) ou lexico-syntaxiques (6, 10).

Les relations temporelles qui existent entre les segments successifs du récit rendent la production de Tomek très 'compacte': les enchaînements entre les

événements/états sont assez forts pour la rendre différents des productions en L2 qui, souvent, donnaient l'impression d'être peu ordonnées et comme 'décousues'.

B. Perspectives temporelles et caractéristiques inhérentes aux situations

Nous pouvons admettre qu'en tant que locuteur natif et élève d'une école secondaire, Tomek maîtrise bien les phénomènes d'aspect et qu'il les mobilise pour construire son récit. Effectivement il met en jeu surtout l'opposition: événement ponctuel/événement duratif (qui en polonais, le plus souvent, traduit l'opposition aspectuelle: accompli/non-accomplis, bien qu'il existe des formes accomplies des verbes duratifs); il emploie aussi des moyens spécifiques pour différencier la perspective des situations relatées.

Les événements narrés sont placés à l'intérieur du cadre temporel donné dans 1-1a où les deux formes du passé accompli (*był, miał* – il a été, il a eu) montrent que la perspective adoptée pour raconter la totalité de l'histoire (présenter la macro-structure du texte) est perfective.

Dans la suite du récit les oppositions aspectuelles marquées d'une manière morpho-lexicale, entretiennent le plus souvent la relation: cadre large-événement inclu, où les événements successifs de la trame (passé accompli des verbes dits 'semelfactifs': non-itératifs et non-répétitifs)¹⁶ sont présentés sur le fond tissé par les actions/intentions duratives (passé non-accomplis des verbes dits 'duratifs')¹⁷. De plus, les phénomènes d'aspect (perspective) se combinent dans ce récit avec des phénomènes de phases (caractéristiques inhérentes aux situations). En effet à deux reprises le récit focalise cette portion de déroulement d'une situation qui contient sa clôture de gauche, ce qui correspond à la phase inchoative. Dans (4) et (9) l'inchoativité est exprimée au moyen du verbe *zacząć* (commencer-INF-PFV):

(4) W końcu zaczął się wdrapywać na drzewo
(il) a commencé à grimper

(9) Kot zaczął uciekać przed psem
(la chat) a commencé à fuir

qui aussi bien en polonais qu'en français aide à construire le schème conceptuel de la phase inceptive.

Encore, la clôture de droite des situations précédentes (4) est soulignée par l'expression *w końcu* (à la fin, enfin); on pourrait même y voir marquée la

¹⁶ En polonais *czasowniki jednokrotne*, cf. BAK 1987:178-179.

¹⁷ En polonais *czasowniki trwałe*, cf. *ibid.*

phase terminative (la fin des activités: s'approcher, regarder, observer) des situations décrites dans 2-3-3a.

Quant aux caractéristiques inhérentes des situations narrées, d'une manière générale des actions non-accomplies sont dotées du trait +DUR (2, 3, 3a). D'autre part il faut noter que l'intention durable, contenue dans (5), se voit exprimée non-pas par le verbe 'vouloir' (si fréquent dans des productions en LE) mais à l'aide d'un schème périphrastique propre au polonais: *i już miał* = et + déjà + avoir (l'intention) + infinitif.

Les situations 2, 3, 3a dotées du trait +DUR sont limitées à gauche (CLO G) par (4) où la notion de borne apparaît clairement (*enfin* + il a commencé à faire autre chose); l'action de grimper (4) est par contre clôturée par (5), seulement explicitement puisque la seule inférence pragmatique impose la suite logique: attraper les oisillons = atteindre le nid = cesser de grimper, d'où MS 5 CLO G MS 4. (5) bien que considéré comme duratif (intention) reste immédiatement limité à G par la morphologie verbale (passé accompli et achevé). Si MS4 qui focalise le début d'une situation reste limité à D (commencer à) et à G (par MS5), on peut envisager MS9, construit selon le même schéma périphrastique (commencer à) comme clos à G mais non-borné à D.

L'analyse de ce corpus en LM, loin d'être exhaustive, fait ressortir les différences entre les moyens linguistiques et conceptuels mis en œuvre pour la construction d'un récit en LM et ceux qui étaient jusqu'à présent mobilisés par nos interlocuteurs pour concevoir un récit en français.

Pour ne pas baser nos conclusions sur une seule production en polonais, pour comparer les résultats et approfondir notre réflexion, nous analyserons ci-dessous un autre récit produit en LM.

2.7. Magda K. (A2) – LM

L'histoire de l'oiseau (en polonais) est la troisième production enregistrée de Magda qui a d'abord (séance de prise de contacts) parlé de ses projets pour le week-end, puis (deuxième séance) elle a raconté comment elle avait passé la journée qui précède l'enregistrement. Si Magda a construit son récit en LM, elle l'a fait dans des conditions de production (CP) semblables à celles des enregistrements en LE – elle a raconté son histoire pour l'E, et non pas pour un camarade comme Tomek (A9), et à partir de la consigne habituelle: 'Tu racontes cela comme à un enfant...' (cf. Introduction), consigne qui normalement nous aidait à solliciter des récits en LE. Il paraît que la reprise des CP du départ, donc entre autres l'existence d'un double destinataire (destinataire fictif – enfant et destinataire de fait – E), a déstabilisé l'apprenante,

même pour la production en L1. D'ailleurs, les signes de cette perturbation sont comparables avec ceux qui proviennent des situations d'enregistrements en L2. Mais il y avait peut-être un autre facteur qu'il faut prendre en compte: Magda, étant préparée à raconter son histoire en français, donc à confronter une tâche difficile, face à la consigne donnée en polonais et surtout à la sollicitation d'un récit en polonais, a trouvé la tâche très facile (voir même banale). Pour cela, peut-être non sans raison, sa production nous paraît un peu 'relâchée'. Et nous pouvons supposer seulement que la production en LM avait pour l'apprenante les apparences d'un 'travail gratuit', non-évaluatif (l'enquête portait sur les productions en LE), elle l'a donc effectué avec le moindre effort possible.

Analyse de récit

Pour la glose cf. la production de Tomek (A9) dans 2.6. Nous reproduisons ici le codage auxquels nous ajoutons (pour les formes verbales du présent de par leur sémantisme): PONC=ponctuel, DUR=duratif; ITER=itératif} 1, 2, 3 = première, deuxième, troisième personne, INF=infinitif, IPFV=aspect imperfectif, FEM=féminin, MASC= masculin, NEUT=neutre (pas de marque masculin/féminin), PAST=passé, PFV=aspect perfectif, P=pluriel, PRES=présent, PRO=pronominal, S=singulier.

A2, 24 février 1995 (E3)

L'histoire de l'oiseau I (LM)

- 1: Jest drzewo,
être-DUR-PRES-NEUT-3:S / arbre
il y a un arbre / est un arbre/
- 2: na drzewie jest gniazdo,
sur / arbre / être-DUR-PRES-NEUT-3:S / nid
sur l'arbre il y a (est) le nid
- 3: w gniedździe jest mama i troje, nie i trzy ptaszki, małe.
dans / nid / être-DUR-PRES-NEUT-3:S / maman / et / trois / non / et /
trois / oisillons / petits
dans le nid il y a (est) la maman et trois, non, et trois oisillons, petits
- 4: Mama leci, po jakieś pożywienie, po coś do jedzenia,
maman / voler-DUR-PRES-NEUT-3:S / pour / certain / nourriture/ pour/
quelque chose / a manger

la maman s'en va (vole) pour chercher de la nourriture, à manger

- 5: i koło drzewa przychodzi kot,
et / près / arbre / arriver-ITER-PRES-NEUT -3:S / chat
et à côté de l'arbre arrive le chat
- 6: siada
s'asseoir-DUR-PRES-NEUT-3:S
il s'assoit
- 7: i się patrzy na ptaszki
et / PRO + regarder-DUR-PRES-NEUT-3:S / sur / oisillons
et (il) regarde les oisillons
- 8: później zaczyna wchodzić, na drzewo,
plus tard / commencer-DUR-PRES-NEUT-3:S + entrer-INF-IPFV / sur / arbre
plus tard il commence à monter, sur l'arbre,
- 9: ale przychodzi pies
mais / arriver-ITER-PRES-NEUT-3:S / chien
mais le chien arrive
- 10: i łapie go za ogon
et / attraper-DUR-PRES-NEUT-3:S / lui / par/ queue
et il l'attrape par la queue
- 11: i go ściąga
et / lui / enlever-DUR-PRES-NEUT-3:S
et il l'enlève
- 12: i wtedy przylatuje mama z pożywieniem
et / alors / arriver (vers, en volant) -DUR-PRES-NEUT-3:S / maman / avec
/ nourriture
et alors arrive la maman avec de la nourriture
- 13: i... kot ucieka,
et / chat / (s')enfuir-DUR-PRES-NEUT-3:S
et... le chat s'enfuit
- 14: pies go goni
chien / lui / poursuivre-DUR-PRES-NEUT-3:S
le chien le poursuit
- 15: a mama przylatuje i ... (rire)
et (disjonctif) / arriver (vers, en volant) -DUR-PRES-NEUT-3:S / et

et la maman arrive et...

- 16: i, i tak się wszystko kończy.
 et / et/ comme ça / se / tout / terminer-PRO + DUR-PRES-NEUT-3:S
et, et ainsi tout se termine

Chose intéressante: même en polonais, donc face à une tâche entendue comme facile, l'apprenante adopte la stratégie descriptive (à faible risque)¹⁸, très semblable à celle qu'avaient adoptée ses camarades pour leurs productions en LE. En effet, l'organisation du matériel narratif, dans le récit en L1 chez Magda et dans certains récits en L2 chez d'autres apprenants, reste la même: les situations à narrer sont co-présentes et elles demeurent comme figées dans la matérialité du support. Contrairement à Tomek (A9), Magda ne savait pas ou plutôt ne se donnait pas la peine de se détacher suffisamment des planches. Pourtant on pourrait voir dans sa production (et pas dans celle de Tomek) le souci d'une organisation du matériel narratif en fonction d'une représentation générale de l'histoire à partir de laquelle son texte a été produit. Dans (4) Magda signale que la maman-oiseau s'en va pour chercher de la nourriture et elle (A2) ne peut le faire qu'en 'rétroaction' car c'est seulement les planches 5-6 qui représentent l'oiseau revenant avec un ver de terre. Remarquons que cet exemple de la structuration planifiée et globalisante était rare dans les productions en LE (sauf chez Magda M.-A3).

2.7.1. Structure du récit

Magda a construit son récit d'une manière complètement autonome. La structure narrative de son histoire se base sur la série quinaire des macropropositions (de Labov) ce qui montre de nouveau la différence entre le niveau des compétences de nos informateurs en LE et en LM.

L'Orientation (et Indications) donnée(s) dans les segments 1-2-3, correspond(ent) parfaitement à la description de la planche 1 (avec l'arbre, le nid, la maman et les oisillons et où la perspective de vue devient progressivement de plus en plus étroite, cf. le même type de procédé en LE chez A8) suivie de la Complication: 4 + 5-6-7 (planches 2-3, départ de l'oiseau-mère, arrivée du chat), déclenchent l'Action (Développement) qui d'abord fait agir le chat (8) et ensuite met en scène le chien (9) (planche 4). La Résolution (10-11) reste focalisée sur les actions du chien (planche 5) mais déjà le Résultat-

¹⁸ Cf. FRAUENFELDER, PORQUIER 1980.

Conclusion (12-13-14-15) passe en revue tous les protagonistes de l'histoire (planche 6). La Chute (non-évaluative) marquée dans (16) s'effectue à l'aide d'une formule caractéristique pour le récit en polonais *i tak się wszystko kończy* (et c'est comme ça que tout se termine).

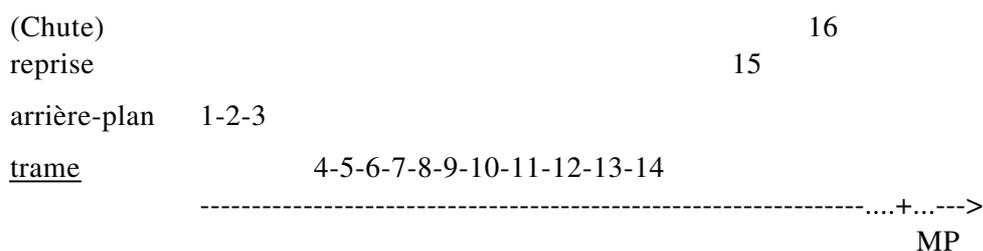
Si la structure narrative du récit de Magda s'est avérée assez complexe, de point de vue de la construction discursive, *L'histoire de l'oiseau* donnée par cette apprenante reste très simple (pour ne pas dire trop simple – cf. les remarques sur son attitude face à la tâche en LM). Les situations à narrer, co-présentes et dérivées directement des planches-support forment un récit linéaire construit presque entièrement d'événements. Le cadre large donné dans 1-3 apporte les seules informations d'arrière-plan; le segment (4) qui marque le premier événement de la trame ouvre en même temps toute une série, d'événements successifs, racontés en ordre chronologique: 4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14 et si (15) répète l'information donnée déjà dans (12), c'est plus une simple reprise, provoquée probablement par la présence du support qu'un véritable retour en arrière (la dernière planche où on voit tous les personnages/les derniers segments qui passent en revue les activités finales de tous les protagonistes). Curieusement, le récit de Magda se compose de deux parties distinctes:

(i) les informations relevant de l'arrière-plan: 1-2-3;

(ii) les événements de la trame: 4-14

auxquelles s'ajoute la formule de la chute (16).

Le diagramme ci-dessous présente la structure discursive du récit de Magda:



Une des caractéristiques de cette production, peut-être difficilement repérable dans la version française, est le tempo assez rapide de l'histoire. L'absence de l'alternance trame/arrière-plan, plus le Présent comme temps de base, donnent l'impression d'assister à la relation directe d'un bref épisode plutôt que d'écouter une histoire complète.

2.7.2. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: Jest drzewo, <i>il y a un arbre</i>	CONT MP	présent du verbe
2: na drzewie jest gniazdo, <i>sur l'arbre il y a le nid</i>	CONT MS 1	cohérence thématique
3: w gnieździe jest mama i troje, nie i trzy ptaszki, małe. <i>dans le nid il y a la maman et trois, non et trois oisillons, petits</i>	CONT MS 1-2	cohérence thématique: 1-2 cadre large
4: Mama leci, po jakieś pożywienie, po coś do jedzenia, <i>maman s'en va pour chercher de la nourriture, pour chercher qch à manger</i>	IN MS 1-3	premier év. de la trame
5: i koło drzewa przychodzi kot, <i>et à côté de l'arbre arrive le chat</i>	APR MS 4	PON
6: siada <i>s'assoit</i>	APR MS 5	PON
7: i się patrzy na ptaszki <i>et il regarde les oisillons</i>	APR MS 6 +DUR -CLO	PON de par nature du proc.
8: później zaczyna wchodzić, na drzewo, <i>plus tard il commence à monter, sur arbre</i>	APR -ADJ MS 7 +CLO D MS 7 et +CLO G	'plus tard' infce pragm. monter = cesser de regarder commencer à
9: ale przychodzi pies <i>mais arrive le chien</i>	CONT MS 8	jonctif 'mais'
10: i łapie go za ogon <i>et il l'attrape par la queue</i>	APR +ADJ MS 9	'i'(et), ici marque de succession rapide
11: i go ściąga <i>et il l'enlève</i>	APR +ADJ MS 10	jonctif 'i'
12: i wtedy przylatuje mama z pożywieniem <i>et en ce moment revient la maman avec de la nourriture</i>	SIMULT MS 10-11	'i wtedy'= et en ce moment
13: i... kot ucieka, <i>et...le chat s'enfuit</i>	APR MS 11 + DUR (-CLO D)	continuité discursive de par nature du proc.
14: pies go goni <i>le chien le poursuit</i>	SIMULT MS 12	infce pragm. si l'un s'enfuit l'autre le poursuit
15: a mama przylatuje i ... (rire) <i>et la maman revient et...</i>	CONT MS 12-13	'a' ici: jonctif de coïncidence
16: i, i tak się wszystko kończy. <i>et, et ainsi tout se termine.</i>	–	la coda

Le récit de Magda est entièrement construit au présent, les seules oppositions aspectuelles envisageables dans ce cas, seraient donc des oppositions découlant des types de verbes utilisés: verbes duratifs et verbes itératifs – en polonais par définition non-accomplis // verbes ponctuels – en polonais, accomplis par excellence.

Les trois premiers formes verbales contiennent toutes la même forme du verbe ‘être’ – *jest* (est = il y a) et, posant le cadre temporel, marquent bien que le moment repère est ‘ici et maintenant’ de l’apprenante-locutrice; le repère est donc déictique. La série 4-5-6-7: s’en va (l’oiseau)-arrive-s’assoit-regarde (le chat), constitue une suite d’actions non-achevées, exprimées à l’aide des verbes dits ‘duratifs’ (de par leurs sémantismes). (8) introduit un nouveau moment repère ‘plus tard’, focalise le début d’une action (commencer à) et par inférence pragmatique borne l’action précédente.

Dans (9) le jonctif *ale* (mais) permet de supposer que les intervalles temporelles occupées par (8 – le chat commence à monter) et (9 – le chien arrive) se couvrent au moins partiellement. Par contre les intervalles temporels occupés MS 10 et MS 11 doivent être postérieurs au MS 9; dans une telle construction syntaxique le jonctif *i* (et) marque une succession rapide de deux ou plusieurs actions, non-séparées par un intervalle temporel¹⁹. Dans (12) *i wtedy* (et en ce moment), l’expression de simultanéité, peut concerner seulement (11) mais si l’on considère (10) et (11) comme adjacents, le retour de la mère (12) serait plutôt simultané aux deux actions du chien.

Comme dans le cas de certaines productions en LE, les derniers segments de l’histoire (13-14-15) passent en revue les activités (finales) des protagonistes. Ces actions sont donc co-présentes et peuvent être considérées comme contemporaines: les intervalles temporels qu’elles occupent coïncident au moins partiellement (cf. la planche 6).

2.7.3. Information temporelle

A. Relations temporelles

Les deux relations de base du récit de Magda sont la relation d’ordre – après (APR) et la relation topologique de contact (CONT).

La relation de CONT est soit déduite de la morphologie verbale (le Présent grammatical) comme dans 1-2-3, situations co-présentes formant le cadre, soit

¹⁹ *Przyjechał i wyjechał* (il est arrivé et il est reparti) est un exemple de cette construction où la phrase sous-entend: il n’est pas resté longtemps, il est tout de suite reparti.

déduite de la morphologie verbale et en même temps inférée du support; ce dernier cas se présente dans la suite 13-14-15 où en plus (14), par inférence pragmatique, peut être même interprété comme SIMULT à (13) (simultané, relation spécifique de contact). Cette même relation spécifique, marquée cette fois-ci par l'expression spécialisée 'en ce moment', relie (12) au (10-11), MS 12 SIMULT MS 10-11. C'est également les moyens lexicaux, le jonctif *ale* (mais), qui nous permettent d'établir la relation de CONT entre MS 8 et MS 9.

Le PON fait que la relation APR s'instaure dans la suite (4)-5-6-7 et l'inférence pragmatique fait déduire son existence dans la série (9)-10-11-13. Dans (8) l'adverbe *później* (plus tard) est une marque lexicalisée de la même relation, APR. De plus, dans (10) et (11) la relation de base APR se combine avec la relation spécifique de voisinage +ADJ (adjacent) puisque, comme nous l'avons déjà signalé, la construction syntaxique avec le jonctif 'i' permet de déduire que MS 9-MS 10 et MS 10-MS 11 ne sont séparés par aucun intervalle temporel.

Une autre relation de voisinage, -ADJ, on pourrait également la reconnaître combinée dans (8) où *później* (plus tard) marque explicitement l'éloignement dans le temps entre MS 7 et MS 8.

Enfin, comme dans plusieurs versions de *L'histoire de l'oiseau*, le premier événement de la trame (4) est placé à l'intérieur du cadre (1-3); la continuité discursive (et inférence pragmatique) nous font penser à la relation topologique IN (à l'intérieur de) entre (4) et (1-3).

B. Perspectives temporelles et caractéristiques inhérentes aux situations

Aucune notion de la durée n'apparaît dans cette production. Tous les verbes ont la forme grammaticale du Présent, obligatoirement donc (en polonais au moins) les actions qu'ils traduisent sont non-achevées (duratives) et leur aspect reste non-accompli²⁰. Pourtant il n'y a que trois *situations* dotées du trait +DUR. Toutes les trois, duratives quand même de par nature du procès: MS (7) *regarder*, MS 13 *s'enfuir* et MS 14 *poursuivre*. MS 7 est limité à droite par MS 8 *grimper* (inférence pragmatique mais peut-être aussi le modèle: MS i+1 CLO D MS i), MS 13 et MS 14 n'ont pas de clôtures.

²⁰ De plus, comme nous avons marqué dans la glose, Magda dans son récit n'emploie que des verbes dits 'duratifs' – sémantiquement 'durables' et dotés du trait +DUR à l'infinitif déjà (en polonais, le jeu des préfixes et des suffixes le permet) ce qui pourrait conduire même à une confusion.

Une seule occurrence de phase inchoative, se trouve dans le segment (8) qui focalise le début de l'action de monter sur l'arbre; MS 8 est ainsi limité à gauche (où commencer à... marque la limite de gauche).

Quand aux perspectives temporelles, il est difficile d'en parler dans la cas où aucune opposition aspectuelle ne se laisse pas repérer.

2.8. Bilan de la première époque

2.8.1. Moyens de donner l'information temporelle

Après avoir analysé en détails les productions de six apprenants (quatre en LE, plus deux en LM) nous allons essayer de répertorier dans cette section les moyens d'expression de la temporalité propres à notre groupe-témoin, qui, n'oublions pas, fait partie d'un groupe-classe. Ainsi nous pourrons voir de quels moyens, discursifs et linguistiques, de donner l'information temporelle en français (dans un récit) disposent les apprenants débutants après 6 mois d'apprentissage dans le milieu exclusivement institutionnel.

A. Moyens indirects d'expression de la temporalité

Comme chez tous les locuteurs aux premières étapes de l'appropriation d'une L2, on trouve chez nos informateurs le recours à des moyens pragmatico-discursifs de référence temporelle. L'appui apporté d'une part par des effets pragmatiques, d'autre part par des configurations discursives complète le plus souvent, comme nous avons déjà signalé dans les analyses des corpus, le répertoire lexico-syntaxique et morphologique de moyens exploités par les apprenants (disposant des lectures peu avancés).

Parmi les **moyens pragmatiques**, nous avons repéré chez nos informateurs:

(i) L'appui sur des connaissances supposées communes (connaissances générales sur le monde et connaissances partagées).

L'inférence pragmatique privilégie surtout certain type de suites logiques où, si l'on admet l'ordre naturel des choses, un événement j ne peut se produire qu'*après* un événement i:

regarder *après* venir, tomber *après* être tiré (Magda M., A3),

s'asseoir *après* revenir (Ola, A4),

partir *après* être mordu (Arek, A11)

ou même en LM:

atteindre le nid *après* avoir grimpé (Tomek, A9).

Certaines implications temporelles peuvent être également inférées d'une relation causale entre procès. Dans le récit de Magda M. (A3) si 'le chien est un ami de l'oiseau' *après* il empêche le chat de manger les petits (11-11a-12) et il sauve les oisillons puisqu'il a fait partir le chat (19-19a-20a). Chez Ola (A4) le lien causal (10- parce que à valeur causal -11) met en contact une action (tirer) et une intention (vouloir).

Parmi les connaissances partagées, par l'E et ses informateurs, nous devons classer sans doute des planches avec l'histoire de l'oiseau. Rappelons seulement que d'une part l'information temporelle (voire même la structure temporelle) contenue dans les récits des apprenants était très souvent dérivée de l'appui fort sur le support (correspondance exacte entre l'ordre des planches et la succession des événements narrés, 'stratégie descriptive'), d'autre part le recours au support donnait, à l'auteur de ce travail, la seule possibilité de reconnaître, et d'avancer ensuite des hypothèses interprétatives (de par des images) sur des idiosyncrasies lexicales des informateurs, p.ex.:

- A3 5: et tout à coup le chat est venu = pendant ce temps-là
 9: dans ce moment = à ce moment-là
- A4 2: [tut a kup] = soudain
 12: [tut a kup] = pendant ce temps-là
- A8 4: tout à l'heure = ? plus tard
 12: tout à l'heure = ? tout de suite après

Enfin, la reprise en LE du récit entendu en LM donnait à un apprenant (A11) la possibilité de s'appuyer sur la structure temporelle du récit déjà entendu, donc connu. Nous sommes d'avis que l'ancrage anaphorique, opéré dans la production d' Arek grâce à l'expression spécialisée 'il était une fois', s'appuie sans doute sur le début de l'histoire racontée en polonais, autrement dit sur les contraintes spécifiques à 'une histoire' (connaissances générales) et non pas à une langue (compétence linguistique)²¹.

(ii) L'appui sur les propriétés aspectuelles des procès et situations relatées. Dans tous les récits analysés le rapport: cadre englobant (le plus souvent donné dans les trois premiers segments)/situation incluse (premier événement

²¹ On peut supposer qu'après avoir écouté l'histoire en polonais, Arek s'est au moins rappelé la structure globale d'un récit de fiction et qu'il a repéré le début caractéristique *był sobie...*

mentionné de la trame) reste déduit de l'opposition: caractère duratif des lexèmes exprimant le cadre/caractère ponctuel du lexème traduisant l'événement 1 de l'histoire, cf.:

MAGDA (A3)

- | | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1 | Sur un grand arbre il y a +le nid | 1-2-3 = cadre large |
| 2 | et dans le nid il y a trois[peti lwazo] | |
| 3 | et un grand [nwazo], c'est, c'est la maman de, de trois enfants. | Présent dans 'il y a' sit. durative |
| 4 | Et, le grand [lwazo] est parti chercher + quelque chose à [mō]/manger pour les petits | IN MS 1-3
et cadre / sit. incluse est parti – Pcomp. év. ponctuel |

de plus, dans la suite de son histoire tous les verbes ayant la forme du présent (p.ex. *il aime, il regarde, il monte*) sont duratifs de par leur nature.

BARTEK (A8)

- | | | |
|---|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Dans les arbres il y a le nid, | présent dans 'il y a' |
| 2 | dans le nid il y a [lez]/ [lezwa] | |
| 3 | Aussi il y a beaucoup[petit lwa-zo]. | 1-2-3= cadre large |
| 4 | Et, euh + tout à l'heure [ale] le [o]/le chat | IN MS 1-3
premier év. mentionné à l'intérieur du cadre 'tout à l'heure' idiosyncr. |

où [ale], interprétable soit comme PComp où l'auxiliaire manque, soit comme Imparf employé idiosyncrasiquement, doit de toute manière traduire l'apparition (fait ponctuel = est venu?) du chat.

AREK (A11)

- | | | |
|---|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | il était une fois [le/le zo] | 'il était une fois' |
| 2 | et il avait [pepit/petit] [le zje] | 'il avait' |
| 3 | Après +[il ale] le chat | IN MS 1-2
'après' idiosyncr.-tentative d'introduction d'un repère temp. nouveau |

Le même que chez A8 lexème [ale], interprétable par inférence comme 'est venu', peut être opposé en tant que ponctuel aux caractères durables de 'il était' et 'il avait'.

Il faut souligner que dans tous les cas mentionnés ci-dessus, les traits sémantiques des verbes et non pas la morphologie verbale étaient considérés comme indices fiables de la temporalité. Ajoutons encore qu'assez souvent

le 'sémantisme du verbe' employé par l'apprenant nous permettait d'attribuer caractéristique +DUR -CLO D à certaines situations liées, p.ex.:

A3:	7/ Alors il monte sur l'arbre	+DUR -CLO D	sémantisme du verbe
	8/ et il veut, il veut [eee] faire tomber le nid	+DUR -CLO D	l'intention (durable)
A4:	16/ Et, et +le chat+il [e] / il court +	+DUR -CLO D	sémantisme du verbe
A8:	5a/ peut-être il veut manger les [ptit lwazo]	+DUR -CLO D	intention=duratif

(iii) La référence temporelle indirecte fondée sur d'autres domaines référentielles, avant tout l'information temporelle inférée d'une information sur l'espace.

Dans tous les récits où dans le cadre les MS successifs étaient reliés par la relation temporelle de CONT (A3, A8 en LE et A2, A9 en LM), celle-là était déduite de l'information spatiale contenue dans ce cadre: 'être sur le même arbre et dans le même nid' (l'oiseau-mère et les oisillons) implique la co-existence et la co-présence dans le même intervalle de temps; autrement dit, l'espace associé à un individu donné peut informer sur l'époque (intervalle temporel) associée à cet individu placé dans l'espace mentionné. Ainsi Ola (A4), non pas dans le cadre, mais à l'intérieur de son récit peut donner comme indice de la temporalité:

14:	et il,il [asi] sur l'arbre		
15:	et <u>à coté</u> [sō] les enfants	CONT MS 14	infce: espace/temps' à coté' + lexème [sō]

Parmi des **configurations discursives** exploitées par les apprenants on retrouve avant tout l'exploitation de la linéarité pour l'ordre chronologique, *principe de l'ordre naturel* (PON):

«L'ordre dans lequel les événements sont mentionnés correspond à leur ordre de succession dans la réalité, sauf mention contraire» (KLEIN 1989:165). Ce modèle d'organisation discursive régit la totalité des récits analysés. Les interruptions de la linéarité et de l'ordre chronologique des événements narrés sont pratiquement inexistantes, aussi bien en LE qu'en LM. Ainsi nous avons repéré une seule occurrence de retour en arrière chez A9, dans sa production en L1 et seulement deux tentatives d'une interprétation globale de l'histoire à raconter. Magda M. (A3) en français et Magda K. (A2) en polonais sont les seules à attribuer un sens à la situation représentée par la planche 2, en

fonction de la planche 5 donc en fonction d'une représentation générale du matériel narratif à organiser.

Magda M. (A3)

4: Et, le grand [lwazo] est parti chercher +quelque chose à [mō]/manger pour les petits

Magda K. (A2)

4: Mama leci, po jakieś pożywienie, po coś do jedzenia,
maman s'en va pour chercher de la nourriture, pour chercher qch à manger

L'utilisation temporelle de connecteurs non-spécialisés ou connecteurs spécialisés dans des relations logiques est un autre moyen discursif permettant à nos informateurs de référer au temps.

Nous pouvons noter ici surtout l'emploi du jonctif 'et' pour relier des situations coïncidentes dans le temps et dont l'actant est le même:

AREK (A11)

1: il était une fois [le/le zo]

2: **et** il avait [pepit/petit] [le zje]

OLA (A4)

6: Et puis, le, le chat+il [asi] à coté l'arbre

7: **Et** il voit (le nid)

MAGDA (A3)

12: il veut arrêter le chat

13: **et** il ++ tire

Le même jonctif sert pourtant ailleurs à marquer une succession rapide d'événements:

MAGDA (A3)

9: Et/mais dans ce moment le chien est venu.

10: **Et** il regarde ce qu'il se passe.

OLA (A4)

2: **et** tout à [kup] il ++

(3) jak to powiedzieć, że nagle się pojawił kot
comment dire que soudain le chat est apparu

AREK (A11)

3: Après +[il ale] le chat

4: **et** [il regarde] sur les [petit] les [Jwa]

Le même type de configuration discursive, nous l'avons retrouvé dans les productions en LM:

MAGDA K. (A2)

9: ale przychodzi pies

mais arrive le chien

- 10: **i** łapie go za ogon
et il l'attrape par la queue
- 11: **i** go ściąga
et il l'enlève

TOMEK (A9)

- 6: kiedy zobaczył to pies
quand le chien a vu cela
- 7: **i** chwycił go za ogon
et l'a attrapé par la queue

En outre, le connecteur logique 'mais' à deux reprises (A11-8, A3-9) aide les apprenants à indiquer un changement dans l'action: passage d'une situation durative à une situation ponctuelle (A3) ou juste le contraire (A11).

Notons enfin l'absence frappante de *parce que* à valeur non-causale (exploité pour les retour en arrière), omniprésent normalement dans les lectures de base.

B. Moyens directs

Il paraît évident qu'au bout de 6 mois d'apprentissage en milieu institutionnel les apprenants doivent disposer d'un répertoire assez complexe de moyens directs d'expression de la temporalité. Dans cette section nous allons d'abord faire l'inventaire des moyens directs effectivement mis en œuvre par les apprenants dans leurs productions pour le comparer ensuite avec la liste des moyens dont ils devraient disposer, puisqu'ils les ont vus en cours de langue en classe.

– Moyens lexicaux

Dans des données dont nous disposons, le répertoire d'unités lexicales utilisées normalement par LC pour donner l'information temporelle reste assez restreint; souvent des locutions adverbiales spécialisées sont employées d'une manière idiosyncrasique:

- Magda M.: tout à coup (idiosyncr.)
alors
dans ce moment (idiosyncr.)
- Ola: tout à coup (deux occurrences)
puis
ensuite
- Bartek: tout à l'heure (deux occurrences, idosyncr.)
puis
- Arek: après (deux occurrences)

Ces moyens lexicaux sont utilisés avant tout pour indiquer les relations entre les événements p.ex la relation APR – par les connecteurs appropriés ‘après’, ‘puis’ et ‘ensuite’, mais aussi par l’emploi idiosyncrasique de ‘tout à l’heure’, ou la relation de CONT par l’expression non-appropriée ‘tout à coup’.

Nous pouvons compléter la liste des moyens mis en œuvre par les moyens lexicaux retrouvés dans les productions de la même époque non-retenues pour l’analyse. A côté des expressions spécialisées dans l’indication du temps nous y remarquons encore des unités ou des syntagmes nominaux construits autour d’unités du calendrier:

- (la) samedi, dimanche (Magda K.)
- le matin, à midi, le soir (Magda M.)
- (la) 24 décembre, Noël, ce jour, ce soir (Ola)

qui aident à localiser les procès/actions/états dans le temps.

– Moyens lexico-syntaxiques

En général, dans les productions retenues pour l’analyse nous trouvons relativement peu d’énoncés non-verbaux (marque saillante d’appropriation de la langue en milieu institutionnel où la structure canonique S-V-O est rigoureusement exigée pour toute construction de l’énoncé). Pourtant, le répertoire des verbes ou lexèmes verbaux retrouvés dans les productions analysées reste souvent assez réduit et change selon les apprenants. Bartek (A8) en emploie seulement 5, Ola (A4) – 8, Arek (A11) – 9 et Magda M. (A3) déjà 17; au total, pour raconter *L’histoire de l’oiseau* les apprenants ont mobilisé 23 verbes différents (dont 11 utilisés seulement par A3 qui à cette époque possède le vocabulaire le plus étendu); pour comparer, dans les productions en LM: Magda K. (A2) - 14 et Tomek (A9) - 12, ce qui fait au total 22 verbes différents.

Parmi les formes verbales répertoriées nous pouvons noter l’emploi assez régulier des lexèmes [ale] et [asi] ([ale] 3 occurrences chez A8 et 2 chez A11; [asi] 2 occurrences chez A4). Où [ale] peut être sûrement associé à une valeur marquée comme non-présent:

- A 8: 9/Puis [ale] ++ le [[ve] (chien)
- A 11: 3/+Après+[il ale] le chat.

Et où [asi] possède probablement une valeur ‘non-passé’ mais ‘dessert’ en même temps deux formes de la LC: (il) *est assis* et (il) *s’assoit*.

D'une autre part, nous avons remarqué une étonnante fréquence des constructions bâties au-delà du syntagme *il veut*: dans les 4 productions en LE, *il veut* se trouve mobilisé 11 fois! Cet *il veut* reste partout a-temporel, et échappe aux contraintes temporelles propres à chaque récit. Une seule occurrence de [il vule] = probablement *il voulait*, (A11, 9) vient concurrencer son omniprésence. La distribution de la construction *il veut* + *infinitif* dans le contexte nous fait penser qu'elle est considérée par les apprenants comme une 'structure de sécurité': si d'autres moyens lexico-syntaxiques font défaut ou/et si l'apprenant ne veut pas prendre le risque d'une autre configuration syntaxique, il recourt à cette unité stabilisée et sans doute acquise. Remarquons que dans l'échange entre l'E et Arek:

- 10: Après, il ++ ugryzł, jak jest ugryzł ↑
a mordu, comment dire 'a mordu'?
 U: l'a mordu
 11: oui, et il/ [il ve lamordu] le chat et, en

le 'oui' de ce dernier est purement phatique: il indique que l'apprenant a retrouvé le moyen pour résoudre le problème, d'ailleurs il va considérer la forme proposée par l'E comme infinitif et l'insérer dans le moule *il veut* +... Une stratégie semblable reste observable chez Ola (A4) qui fait suivre *il veut* (sécurisant) par des formes courtes [ãtr]/[mõZ] retrouvées après une pause:

- 8: Il+ il veut + [ãtr] sur le/sur l'arbre, sur l'arbre
 11: ++ parce que il, il veut peut-être + [mõZ] [se] [l/lwa/lwazo] / [lwazo]

D'ailleurs, une autre structure assez fréquente, *il y a* + *un objet*, employée surtout pour établir le cadre, souvent reste aussi non-soumise à des contraintes temporelles du récit produit (cf. A8, A3).

Vu les deux dernières remarques, on peut avancer que, d'après les récits analysés, quand les apprenants essaient de mobiliser des moyens lexico-syntaxiques, ils puisent souvent dans leurs réservoirs des formulations stéréotypées – dans des 'unités apprises', connues et appropriées en classe, dont l'emploi diminue considérablement les risques p.ex. de se montrer incapables d'effectuer la tâche. Pourtant, en ce qui concerne l'information temporelle contenue dans les constructions lexico-syntaxiques de ce type, elle est plutôt défaillante. Comme nous l'avons déjà signalé, ces constructions relevant d'une 'stratégie scolaire', sont les plus souvent a-temporelles et non-soumises à des contraintes temporelles spécifiques.

Ajoutons encore que l'information temporelle n'est jamais donnée, dans les récits produits à cette époque, par les constructions subordonnées. Nous n'avons trouvé qu'une seule occurrence de subordination:

Magda (A3), 10: Et il regarde [se kil se passe].

(plus deux occurrences de *parce que* mais dont la valeur reste causale, A8, 14 et A4, 11).

A ce stade nous n'avons pas non plus observé de contrastes présent/passé, ni PComp./Imparf., sauf chez A11:

- 5: [il ve] manger les petits
 9: et il + [il vule] manger le chat
 8: mais [il arive] le [jie]
 13: L'oiseau + [e arive] avec [diner]

ces oppositions ne sont pourtant aucunement stabilisées ni spécialisées pour exprimer des valeurs temporelles ou aspectuelles (même chez A11).

– Morphologie verbale

En ce qui concerne l'acquisition de la morphologie verbale pour l'expression de relations temporelles et caractéristiques inhérentes, il faut noter trois types de formes présentes dans les données analysées:

(i) formes nues du radical (formes courtes):

- [asi], il veut, (il) [ãtr], (il) [mãZ], je vois/il voit, il va, il tire, (ils) [sõ] (A4)
 il veut, il regarde, elle revient (A8)
 il aime, il veut, il monte, il regarde, il tire (A3)
 [il ve] (A11)

souvent reconnaissables comme formes fléchies du Présent grammatical et spécialisées pour les valeurs *a*) non-passé (A4, A8, A3), *b*) durative (A3 surtout).

(ii) formes V- [e]:

- (il) [ale] – 3 occurrences (A8)
 [el aporte], (il) [sove] (A3)
 [il ete], il avait, (il)[ale], [il regarde], [il arive], [il vule] (A11)

dont la plupart se trouve dans la production de Arek, enregistrée quelques jours après le travail en classe sur l'Imparfait, donc interprétables comme Imparfait mais non-spécialisées et indiquant la valeur 'passé' = non-présent.

(iii) formes Aux-V-[e]/[u]/[i]:

est parti (2 occurrences), est venu (3 occurrences), est tombé, [se fini] (A3)

[a mordy], [la purswivi] (les deux repris en écho) (A8)

[e ale], [e arive], [lamordy] (repris en écho)

identifiables comme formes fléchies de PComp., spécialisées pour un passé déictique mais ne permettant pas la mise en contraste actuel/révolu ou l'opposition PComp./Imparf.

On pourrait voir dans la distribution des formes V-[e] vs Aux-V-[e] une forte tendance à attribuer la forme en V-[e] aux procès duratifs et non-achevés et la forme en Aux-V-[e] aux procès plutôt ponctuels, voir 'momentanés'. Ceci étant le premier pas vers l'émergence de l'opposition aspectuelle PComp./Imparf.

Il est à remarquer que la morphologie en tant que telle reste assez développée. Les lexèmes ont le plus souvent des formes fléchies et il n'y a pas de surgénéralisation dans la construction des participes passé ni dans l'emploi des auxiliaires *être/avoir*. Ces marques visibles d'apprentissage en milieu institutionnel, où l'exposition à la langue est fortement influencé par des descriptions systématiques, voir normatives, supposent une démarche pédagogique centrée sur les formes où l'exercice abondamment employé consiste à donner des formes verbales 'correctes' en dehors de situations réelles (ou simulées) de communication (exercice canonique pour les contrôles, devoirs en classe ou partiels sur tables).

Rappelons donc que nos informateurs, à l'époque des premiers enregistrements, étaient déjà 'exposés' aux informations sur le système des temps grammaticaux en français ce qui normalement devrait leur permettre de l'exploiter dans la construction de leurs récits. Si les apprenants mettent en œuvre des formes verbales correspondant à celles de la LC, leur distribution reste quand même le plus souvent idiosyncrasique²², idem pour des marqueurs spécifiques liés de l'indication de temps.

²² Cf. CORDER 1980:19: «[...] la valeur d'un terme dans un système est fonction de l'ensemble des termes de ce système, et puisque, par définition, le *système* est différent, la valeur de tous ses termes est différente (idiosyncrasique) même lorsqu'en surface on constate des formes identiques. Cependant, j'utiliserai désormais le terme de 'phrase idiosyncrasique' pour désigner toute phrase qui, par sa forme, ne fait partie d'aucun dialecte social, ou qui, bien que ressemblant à une phrase faisant partie d'un dialecte social, ne peut recevoir la même interprétation que dans ce dialecte.» (souligné par U.P.)

2.8.2. Competence narrative – etat d'il

Nous sommes d'avis que certains traits linguistiques dégagés dans cette analyse d'une part relèvent d'un contexte pédagogique (processus didactique) qui a rendue leur acquisition possible, et d'une autre, ils exposent le produit de ce contexte: les apprenants et l'état de leurs IL(s) à un moment donné. Ainsi, l'analyse des capacités narratives et plus particulièrement de la manière dont les récits produits par les apprenants véhiculent et transmettent l'information temporelle, nous donne une certaine idée sur le 'niveau de langue' acquis, dans notre cas, par un groupe-témoin faisant parti d'un groupe-classe en 6^e mois d'apprentissage intensif du français dans la cadre des cours de langue dans une école secondaire.

Ce qui frappe à ce stade, c'est l'influence directe du niveau de départ linguistique sur l'extensions des moyens de donner l'information spécifique, temporelle entre autre. Notons seulement que Magda M. (A3) dont le niveau de départ est très développé par rapport au reste du groupe, a utilisé dans son récit beaucoup plus de verbes et formes verbales fléchies que p.ex. Ola (A4) ou Bartek (A8). Soulignons encore qu'à l'époque où *L'histoire de l'oiseau* a été sollicitée les apprenants avaient à leur dispositions au moins une cinquantaine des verbes donnés en classe, parmi lesquels:

monter/ descendre, arriver/partir, entrer/sortir, commencer/finir, s'asseoir, dont l'exploitation dans la construction du récit était envisageable.

Un autre trait caractéristique, repérable dans des lectures de base de nos informateurs, est le non-transfère des compétences, premièrement de la LM à la LE et deuxièmement d'une activité scolaire à une situation de communication réelle; nous pensons ici avant tout aux problèmes conceptuels de représentation de la tâche à effectuer et aux problèmes de planification globale du matériel narratif. En réalité la construction d'un récit à partir des images est un exercice scolaire pratiqué dès l'école maternelle, pourtant tous nos informateurs avaient des difficultés à réussir une reproduction verbale d'une histoire racontée en planches et encore plus à donner un tour personnel au récit dont la version originelle n'existe pas. Nous avons déjà parlé d'une correspondance exacte entre l'ordre des événements narrés et la succession des planches-support, ajoutons encore que rarement les récits comprennent des détails relevant d'une interprétation personnelle de l'histoire à raconter et non pas des images. Nous n'avons trouvé que la coda évaluative chez Magda (A3)

- 18: Tout [se] fini très bien,
20a: et le chien [sove] [le peti lwazo]

et les détails sur le protagoniste (chien)

- 11: Lui, il aime [lwazo],
 11a: c'est un ami de [lwazo], il ++il,il

ou les précisions suivantes chez Arek (A11)

- 12: et le chat + partir [el ?] à la...do domu
 (*à la maison*)
 13: L'oiseau + [e arive] avec [diner]
 13a: Albo déjeuner, nie wiem
Ou avec le déjeuner, je ne sais pas.

Et c'est seulement dans un récit en LM que Tomek (A9) introduit une situation non-représentée par les dessins – le moment où le chien attrape le chat par la queue:

- 5: I już miał chwycić te mniejsze ptaszki
et il a déjà voulu attrapé les oisillons/il a déjà eu l'intention d'attraper
 6: kiedy zobaczył to pies
quand le chien a vu cela
 7: i chwycił go za ogon
et l'a attrapé par la queue.

De plus, déjà en classe de langue (au cour des 6 premiers mois d'apprentissage) les apprenants se sont exercés à faire parler des personnages représentés sur des dessins et/ou de construire de brèves séquences narratives à partir de ces dessins.

Ils ont appris également à:

- localiser en espace
- situer dans le temps
- exprimer la durée et la répétition d'une action
- focaliser une phase de l'action à l'aide des structures périphrastiques: commencer à, s'arrêter de, finir de
- raconter et mettre en œuvre des expressions spécialisées: d'abord, puis, ensuite, tout à coup, alors, enfin, à la fin.

N'oublions pas non plus qu'avant les enregistrements ils ont été déjà confrontés aux problèmes d'oppositions aspectuelles et de la spécialisation des formes du PComp. et de l'Imparf.

Pour conclure, nous constatons que l'analyse effectuée et centrée sur un seul point spécifique, a signalé le décalage entre les moyens mis à dispositions (enseignés) et réellement disponibles (appropriés). En ce qui concerne les moyens de donner l'information temporelle, nous avons observé l'impor-

tance des moyens pragmatico-discursifs face à la mobilisation limitée des moyens directs. En outre nous avons remarqué le recours à toute une gamme de stratégies diverses pour transformer la tâche considérée comme à risque élevé (mobiliser toutes ses compétences pour construire un récit) en une tâche à faible risque (se limiter à raconter les images en leur attribuant certains traits temporels). Enfin, il faut encore une fois souligner que l'analyse des corpus produits de telle manière est absolument impossible sans l'appui du support.

3. LA TEMPORALITE DANS LA TROISIEME EPOQUE

L'histoire de l'oiseau II

3.1. *Présentation de l'époque*

Nous allons analyser dans cette section les productions provenant de la troisième époque de l'enquête²³ et plus précisément du début de la troisième époque (octobre 1995)²⁴. Huit mois après les premières sollicitations de *L'histoire de l'oiseau* (février 1995), nous avons demandé à nos informateurs de nous refaire l'histoire, de nous la raconter encore une fois, afin de pouvoir comparer les deux versions dans une perspective acquisitionnelle.

En ce qui concerne le groupe-classe, il faut préciser que lors de cette troisième série d'enregistrements:

- (i) les apprenants-informateurs étaient déjà en deuxième année d'apprentissage guidé (2^e classe du lycée);
- (ii) en première année, ils ont suivi à l'école au total (septembre 1994 – juin 1995) 203 heures de cours intensif de français;
- (iii) fin mai 1995 ils ont passé avec des résultats positifs un test de contrôle, en conséquent ils se sont trouvés définitivement admis dans la classe-pilote (poids de l'erreur atténué);
- (iv) de la rentrée (1 septembre 1995) jusqu'au moment des enregistrements (analysés ci-dessous) ils ont déjà eu ± 50 heures de cours de français à l'école.

²³ Nous sautons la deuxième série d'enregistrements, cf. la présentation de l'enquête dans 1.

²⁴ La fin étant réservée à l'enregistrement des récits des *Temps Modernes* dont l'analyse dépasse le cadre du présent travail.

La deuxième version de *L'histoire de l'oiseau* a été donc sollicitée après 250 heures de cours de français à l'école et après une série de cours sur l'opposition aspectuelle achevé/inachevé (septembre 1995).

Cette 3^e époque de l'enquête se caractérise également d'un côté par l'élimination complète de la phase de préparation (on est donc arrivé à des données spontanées – sans préparation préalable), d'un autre côté par une gestion de l'interaction: enquêtrice – apprenant, beaucoup moins tendue, le magnétophone n'étant plus l'obstacle à la spontanéité²⁵.

Quant à la tâche, elle est devenue presque habituelle; les apprenants savaient qu'il fallait 'raconter' et/ou 'faire des histoires'. Vu les difficultés liées à la présence du double destinataire (enfant – fictif et enquêtrice – réel), la consigne a été légèrement modifiée: nous avons demandé de nous raconter l'histoire mais comme si nous ne la connaissions pas. De toute manière, dès que les informateurs ont vu (re-vu) les planches, ils ont compris que la tâche consisterait à re-raconter *L'histoire de l'oiseau*. D'ailleurs, le fait de connaître le support les mettait plus à l'aise, ils étaient même contents de refaire l'histoire pour pouvoir montrer leur compétence linguistique plus développée par rapport à celle de la 1^{ère} époque.

En ce qui concerne la construction du récit, comme nous allons le voir, les questions de l'E (solicitations spécifiques) n'étaient plus indispensables pour provoquer les productions. La 3^e époque apporte également des changements au niveau de l'organisation globale du matériel narratif: les récits deviennent beaucoup plus structurés et leur organisation narrative (articulation en macro-propositions narratives) se fait beaucoup plus lisible.

3.2. Magda M. (A3)

Lors de son 7^e enregistrement, postérieur, à quelque jours près, de 8 mois à la première version de *L'histoire de l'oiseau*, Magda la raconte de nouveau. Dans sa production, elle est complètement autonome – elle résout toute seule les difficultés lexico-syntaxiques et ne demande jamais d'aide. Elle parle avec aisance et donne l'impression de ne pas avoir de difficultés à s'exprimer en LE (peu de pauses discursives, relativement peu d'auto-interruptions/corrections).

²⁵ La présence du magnétophone est devenu tellement 'normale' que pendant une séance, c'était un des informateurs qui nous a fait remarquer que le magnétophone ne marchait plus (à fin d'une face de la bande).

A3, 19.10.95 (E7)**L'histoire de l'oiseau II**

- 1: Sur un [grānarbre] il y a un oiseau et trois [peti lwazo]
- 2: [se/se/se] grand l'oiseau [se] peut-être leur mère
- 3: [el/eleta] / elle est allée chercher quelque chose pour / pour la donner manger
- 4: et un chat est venu devant [se/se/set arbre]
- 5: il regarde [le peti wazo]
- 6: peut-être il veut les manger
- 7: mais le chat {?} aime manger [le/le zwazo]
- 8: et il essaie de monter sur arbre
- 9: mais un chien est arrivé
- 10: et il tire le chat par la queue +
- 11: [eee] [il ne] / le chien ne veut pas permettre que
- 11a: le chat mange [le peti lwazo]
- 12: et dans ce moment-là la mère [de wazo] est venu
- 13: [el apporte] / [el lez a porte] quelque chose à manger
- 14: le chat est parti
- 15: et + le chien est un .../ (sauveur?)
- 15a: [eee] / a sauvé [les petit lwazo] /
- 15b: [la sove] les vies [de peti lwazo]
- 16: tout est fini bien
- 17: les/les petits auront quelque chose à manger

Structure du récit

Contrairement à la première version, ce passage se détache beaucoup plus des planches-support. En effet, il combine une suite d'actions des protagonistes suggérées par les images, la trame (3, 4, 8, 9, 10, 12, 14), avec les détails, de l'arrière-plan, dérivés du support (cadre – 1, 5, 13) ou *ajoutés* par

la locutrice (2, 7, 15, 17 – sur les protagonistes; 6, 11-11a – sur leurs intentions).

La structure narrative est complète: une Orientation (1-2) et une Evaluation (16-17) limitent le récit qui va de la Complication (3-4), par le Développement-Action (5-6-7-8) vers la Résolution (9-10-11/11a) qui mène au Résultat-Conclusion (12-13-14-15/15a-b).

Le récit de Magda montre bien une évolution qui s'est produite, par rapport à la première époque, au niveau de la compétence narrative: les planches sont devenues effectivement (au moins dans la cas de ce récit) un *support* narratif et ne constituent plus un *objet* à décrire.

3.2.1. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: Sur un [grānarbre] il y a un oiseau et trois [peti lwazo]	CONT MF	'il y a'
2: [se/se/] ce grand l'oiseau c'est peut-être leur mère	CONT MS 1	'c'est'
3: [el/el eta] / elle est allée chercher quelque chose pour / pour la donner manger	IN MS 1-2	cadre/év.inclu
4: et un chat est venu devant [se/se/set arbre]	APR MS 3	'et' + PON
5: il regarde [le peti wazo]	APR MS 4 +DUR	infce pragmatique: regarder après venir de par nature du procès
6: peut-être il veut les manger	CONT MS 5 +DUR	vouloir = intention durable
7: mais le chat{?} aime manger [le/le zwazo]	CONT MS 6 +DUR	aimer = 6
8: et il essaie de monter sur arbre	APR MS 5 +DUR	continuité discursive 'essayer de'
9: mais un chien est arrivé	CONT MS 8	'mais'
10: et il tire le chat par la queue +	APR MS 9	continuité disc.
11: [eee] [il ne]/le chien ne veut pas permettre que	CONT MS 10 +DUR	'vouloir' intention durable
11a: le chat mange [le peti lwazo]	MQ AV MS 11a?	prospectif? empêcher ce qui pourrait se produire?
12: et dans ce moment-là la mère [de wazo] est venu	SIMUL MS 10	'dans ce moment-là' (idoisyncr.) = MS 10

13:	[el aporte] / [el lez a porte] quelque chose à manger	CONT MS 12	infce pragmatique
14:	le chat est parti	APR MS 12	continuité disc.
15:	et + le chien est un .../		
15a:	[eee] / a sauvé [les petit lwazo] /	CONT MS 14	conséquence de 14
15b:	[la sove] les vies [de peti lwazo]		
16:	tout est fini bien	-	coda
17:	les/les petits auront quelque chose à manger	MQ AV MS 17	prospectif: 'auront'=futur

3.2.2. Information temporelle

A. Relations temporelles

Par rapport au récit de l'époque précédente, nous devons noter avant tout l'apparition de la relation topologique spécifique SIMUL (simultanéité) introduite à l'aide de l'expression 'dans ce moment-là' (12), encore idiosyncrasique, par sa forme (dans = en) mais déjà proche de l'expression de la LC car employée dans un contexte adéquat.

Dans (7) et (9) la relation topologique de base, CONT, est marquée par le jonctif 'mais', donc également par un moyen direct. D'autres occurrences de cette relation sont déduites soit des principes d'organisation discursive (cadre large: 1-2), soit du sémantisme des verbes utilisés (*vouloir*: 6,11; *aimer*: 7), soit, comme dans (15), inférée des connaissances générales (partir, pour le chat = être sauvés, pour les oisillons), or données par des moyens indirects. Enfin, une autre relation topologique spécifique, IN (à l'intérieur de), résulte de la relation discursive: cadre (1-2) / événement inclus (3), n'est donc non plus donnée directement.

Quant aux relations d'ordre, c'est toujours la relation APR qui reste privilégiée; elle est le plus souvent déduite du PON (continuité discursive), curieusement elle n'est jamais marquée par des moyens directs.

On remarquera enfin une alternance intéressante des relations APR et CONT tout au long du récit. Cela s'explique peut-être par la structure discursive du récit où se combinent les éléments successifs de la trame et les informations relevant de l'arrière-plan; de cette façon la relation APR s'établit pratiquement toujours entre les événements de la trame (MSit j après MSit i) et la relation de CONT existe entre un MSit spécifiant un événement et un MSit (qui le suit dans le texte) qui apporte certains détails sur cet événement.

Nous pouvons signaler encore que dans (17) la relation AV s'établit entre le MQ et le MS17, et non entre deux MS successifs du récit, cela entraîne un changement de perspective (cf. section B).

B. Perspectives temporelles

Il est toujours difficile de constater si l'opposition PComp./Prés. est fonctionnelle du point de vue des phénomènes d'aspect. Si le Présent reste la forme neutre et non-marquée aspectuellement, parfois il apparaît là où la LC aurait exigé un Imparf. On peut supposer seulement que le PComp. sert à exprimer des procès 'terminés' donc révolus (sans distinction aspectuelle perfectif/non-perfectif) p.ex. (elle) *est allé* (3) ou (un chat) *est venu* (4). La suite 15-15a-15b semble appuyer cette hypothèse; remarquons que dans (15) le chien *est* un {sauveur}²⁶, le procès est envisagé comme non-terminé/non-révolu, mais dans 15a-b: il *a sauvé* les oiseaux, il a accompli une action, elle est terminée donc peut être envisagée comme révolue.

On notera par ailleurs la présence du schème:

avoir + V[e]: [el a porte], le chien a sauvé

difficilement identifiable dans la première version de l'histoire.

Enfin, dans (17) et peut-être dans (11a), on peut voir quand même les premières occurrences de la perspective prospective; dans (17) le futur grammatical du verbe ('auront') fait distinguer le MQ de MS 17: MQ AV MS 17, ce qui décrit le schème conceptuel de l'aspect prospectif. Le cas de (11a) est plus complexe, (il) 'ne veut pas permettre que' exige normalement un subjonctif à valeur de futur – le [mãZ] de Magda ne l'est probablement pas, mais la valeur de futur, même d'une forme idiosyncrasique, reste envisageable – vu le sens de la subordonnée.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Les situations dotées du trait +DUR sont le plus souvent des états psychologiques des protagonistes exprimés par les verbes 'vouloir' (6, 11) ou 'aimer' (7), mais dans le cas de (5) l'action est durable de par sa nature ('regarder'). Dans (8) par contre nous avons affaire à l'expression 'essayer de + infinitif', qui implique un intervalle occupé par l'action, et que l'on peut considérer comme un moyen direct d'expression de la durée.

²⁶ L'unité lexicale fait défaut mais le contexte la laisse facilement deviner.

Comme dans le récit antérieur, les situations/états durables ne possèdent pas de bornes explicites.

Il est possible d'interpréter (7): 'le chat aime manger les oiseaux' comme une sorte de vérité générale, durative par sa nature mais atemporelle, puisque 'tout chat aime manger les oiseaux'.

3.3. *Ola (A4)*

Contrairement au précédent (première version), le passage analysé ci-dessous est un récit qui reprend l'ensemble de l'histoire-support. Huit mois après l'enregistrement de *L'histoire de l'oiseau I*, lors de son 7^e entretien, Ola fait preuve d'une autonomie discursive croissante (pas de sollicitation d'aide). Nous pouvons déjà signaler que parmi nos informateurs, Ola était celle dont le développement de la compétence linguistique en LE était un des plus visibles.

A4, 19.10.1995 (E7)

L'histoire de l'oiseau II

- 1: L'oiseau [eee] est assis sur l'arbre + avec/avec [le peti lwazo]
- 2: et ensuite [eee] il est allé
- 3: tout à coup [eee] la chat [eee] + le chat a/a/ est arrivé
Uhm
- 4: et il + [eee] il regarde / il a regardé [set lwazo]
- 5: [eee] il [eee] / ce chat [eee] a commencé [eee] [sorti] sur/sur [set larbr]
- 6: et [eee] il est arrivé [eee] le chien
Uhm
- 7: [eee] il/il/il a vu la chat
Uhm
- 7a: qui/ qui [es]/ qui est sorti sur/sur [larbr]

- 8: et il [eee] /il / il +[il a vuly] [eee] + + +
 8a: [il a vuly] [eee] aider [set lwazo]
- 9: et [il + prōd] / [il a prō/ pri] / il a pris [eee] le/[le]/[le]/le chat de l'arbre
- 10: et [eee] puis il/[se/ set lwazo] qui [ede] + qui [ede] [set peti lwazo]
 10a: il/il est arrivé
- 11: et il [eee] + et il a /il a apporté [eee] quelque chose à manger
- 12: et le chat / le chat [a kuru] [eee] pour (rire) [eee] [a/a set]a].

Structure du récit

Après avoir présenté la situation initiale (1), le récit d'Ola énumère des événements successifs, constituant la trame. L'ordre chronologique n'est pourtant pas gardé (cas rare dans les récits de la première version), au moins dans la suite 7-7a:

7: il (le chien) a vu le chat

7a: qui est sorti sur l'arbre = qui était monté sur l'arbre.

L'arrière-plan est limité à (1), (8-8a) et (10-11); (1) – l'exposition de la situation initiale, (8-8a) décrivent les intentions du protagoniste-chat (structure encore très fréquente avec le verbe 'vouloir'), et (10-11) se rapportent au protagoniste-oiseau.

Même si la structure narrative est encore influencée par le support, surtout dans la sélection et la linéarisation de l'information à transmettre, les enchaînements forts entre les macropropositions narratives: Complication (2-3) - Développement-Action (4-5-6-7) -Résolution (8-9), rendent le récit assez dynamique et en général, la production montre moins de l'emprise de la stratégie descriptive (description statique des situations, cf. encore 1. que le récit de la première époque.

3.3.1. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: L'oiseau [eee] est assis sur l'arbre avec/avec [le peti lwazo]	+CONT MF +DUR	'est assi' de par nature du procès

2:	et ensuite [eee] il est allé	APR MS 1 (+CHG +DIST)	ensuite = ne plus être assi
3:	tout à coup [eee] la chat [eee] le chat a/a/ est arrivé	+CONT MS 2	'tout à coup' idiosyncras.
4:	et il + [eee] il regarde / il a regardé [set lwazo]	APR MS 3	'et' + continuité discours
5:	[eee] il [eee] / ce chat [eee] a commencé [eee] [sorti] sur/sur [set larbr]	APR MS 4 +CLO G	continuté discursive 'commencer à sortir'
6:	et [eee] il est arrivé [eee] le chien	APR MS 5	'et'+ continuité discours.
7:	[eee] il/il/il a vu la chat	APR MS 6	infce pragmatique: voir après être arrivé
7a:	qui/ qui [es]/ qui est sorti sur/sur [larbr]	AV MS 7	infce pragmatique (ici, morphologie non- fonctionnelle) cf. MS 5
8:	et il [eee] /il / il +[il a vuly] [eee] + + +		
8a:	[il a vuly] [eee] aider [set lwazo]	CONT MS 7	'vouloir'
9:	et [il + prōd] / [il a prō/ pri] / il a pris [eee] le/[le]/[le]/le chat de l'arbre	APR MS 7	PON: après dernier év. spécifié
10:	et [eee] puis il/[se/ set lwazo] qui [ede] + qui [ede] [set peti lwazo]	(CONT MS 10a) +DUR	détailsurlaprotagoniste + [ede] = aidait?
10a:	il/il est arrivé	APR MS 9	'puis'
11:	et il [eee] + et il a /il a apporté [eee] quelque chose à manger	CONT MS 10a	ince pragmatique
12:	et le chat / le chat [a kuru] [eee] pour (rire) [eee] [a/a set]a]	APR/CONT? MS 10 +DUR	acontinuté discursive de par nature du procès

3.3.2. Information temporelle

A. Relations temporelles

En ce qui concerne les relations d'ordre, l'inventaire des relations mises en œuvre est complété par la relation AV, mobilisée dans 7a. La relation: MS 7a AV MS 7 n'est pas encore marquée par la morphologie verbale de la subordonnée mais elle reste inférable de l'information contextuelle:

5: ce chat a commencé [sorti] sur [set larbr]

(...)

7: il a vu le chat

7a: qui est sorti sur [larbr].

La relation APR reste toujours dominante; dans (2) et (10) elle est lexicalement marquée (et ensuite/et puis), dans d'autres cas elle est déduite des principes d'organisation discursive (PON, continuité discursive).

Curieusement, l'expression 'tout à coup' (3) persiste en tant qu'idiosyncrasique (le contexte inadéquat), et, de part des images, traduit la relation topologique de CONT (comme dans la version I). Cette même relation est mobilisée encore dans 8/8a, où lexème [il a vuly] exprime l'intention contemporaine à MS 7 (voir ce qui se passe – vouloir aider), dans (10) où la subordonnée 'qui [ede]' apporte des précisions sur le protagoniste-oiseau, et dans (11) où la relation de CONT est inférée des connaissances générales (retour de la mère = arrivé de la nourriture pour les oisillons).

B. Perspectives temporelles

En général, le passage contient beaucoup plus de formes fléchies du PComp. que le récit précédent. On peut se demander si la morphologie verbale ne commence à être fonctionnelle, au moins pour le marquage passé/non-passé = révolu/non-révolu.

Si (1) comporte une forme du Présent ('est assis') et signale plutôt une perspective imperfective, (MS 1 CONT MF), le temps grammatical de la suite du récit (quasi-totalité des formes en PComp.) suggère la localisation AV MP (perspective perfective?).

De plus, il faudra mentionner une première opposition: V-[e]/Aux-V-[e]:

10: [set lwazo] qui [ede]

10a: il est arrivé

qui est peut-être une première opposition: Imparf./PComp.

Enfin, (9) illustre assez bien le début d'une sensibilité aux contraintes temporelles de la LC: par une suite d'autocorrections [il prōd] / [il a prō/pri]/ [il a pri], Ola passe d'une forme non-adéquate à la forme fléchie du PComp., acceptable du point de vue des contraintes temporelles de son récit en LE.

Dans la 2^e version de *L'histoire de l'oiseau* nous assistons semble-t-il à l'émergence de l'opposition: révolu/non-révolu morphologiquement marquée, mais peut-être aussi à la mise en place de l'opposition PComp./Imparf., lesquelles constituent des jalons sur la voie vers l'acquisition des oppositions aspectuelles de la LC.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Les situations auxquelles on peut attribuer le trait +DUR sont MS 1, MS 10 et MS 12, mais si dans (1) et (12) les situations comportent une notion de la duré de par leurs natures (être assis, courir), dans (9) c'est le lexème verbal [ede], interprétable comme une forme de l'Imprf., qui suggère une situation durable et non-close. Par ailleurs, si l'état décrit dans MS 1 (être assis) est considéré comme doté du trait +DUR, il est limité à D, implicitement, par MS 2 qui introduit un changement et le passage à un état distinct (= ne plus être assis): MS 2 CLO D MS 1 et MS 2 +CHG +DIST.

Dans tout le récit aucune notion lexicale de bornes n'apparaît; les situations successives (événements de la trame) sont limités les unes par les autres (une Sit.X est suivie d'une Sit.X+1 dont la clôture de gauche constitue sa propre frontière de droite, et/ou précédée par une Sit.X-1 dont la clôture de droite constitue sa propre frontière de gauche), comme c'était souvent le cas des récits de la 1ère époque.

La périphrase verbale *commencer à* employée dans (7), met en place la notion des phases (absente chez Ola et rare chez d'autres apprenants dans la première époque). Même si la réalisation est encore idiosyncrasique (pas de préposition *à*, lexème [sorti] à la place de l'infinitif) on peut déjà y reconnaître le schème conceptuel de la phase inchoative.

3.4. Bartek (A8)

L'histoire de l'oiseau, version II, est la 6^e production enregistrée de Bartek. L'apprenant reste toujours timide et peu bavard, jusqu'à la fin il est très impressionné par le fait de participer dans une enquête linguistique (il se distingue dans la groupe par son sérieux).

Dans le passage analysé ci-dessous il essaie de rester autonome (pour le faire parler les sollicitations spécifiques de l'E ne sont plus indispensables) mais il est quand même ramené à demander de l'aide lexicale.

A8, 20.10.95 (E6)

L'histoire de l'oiseau II

- 1: [syr le tarb] / sur les arbres il y a trois [petit lzwa] et grand [le/le zwa]
- 2: en bas les arbres il y a un chat
- 3: [euh] /il /[euh] [put-etr il e fem]

- 4: [euh] + parce que il voit + sur l'arbre + [petit lezwa] ↓ +
 5: il / [il mōtre] sur les arbres + pour manger [petit]/ trois [petit lezwa]
 6: [euh] + + + **jak jest pies** ↑
 comment on dit le chien
 E: le chien
 7: aussi il y a [le]/le chien
 Uhm
 7a: qui / qui + qui veut + + **przepędzić go** (rire) le chasser
 E: qui veut chasser
 7b: chasser un chat
 Uhm
 8: + + quand [euh] un chat [euh] [mōtre] sur la / sur les arbres
 Uhm
 9: un/un chien [euh] [kase]/ **ugryzł** ↑
 E: mordu/a mordu
 9a: a mordu un chat ↓
 10: + + [eee] + le grand/le grand [leze] [euh] + + + **przynióśł**
 E: aporté
 10a: [aporté] quelque chose pour manger
 Uhm
 11: et + / et un chien + a chassé un chat.
 Uhm

Structure du récit

La structure narrative du récit de Bartek est assez intéressante: d'abord il y a une large Orientation (1-4) qui établit la situation initiale et introduit trois protagonistes (1-oiseau-mère + oisillons, 2-chat), puis on passe à la Complication (5), ensuite au Développement (7-7ab-8) qui en effet présente une deuxième situation et introduit le quatrième protagoniste (il y a un chien qui veut...+ le chat est déjà sur l'arbre), ensuite vient l'Action-Résolution qui se traduit par une seule action du chien (9-9a); enfin, le retour de l'oiseau-mère (10-10a) signale que l'on arrive à la situation finale (troisième situation présentée), et la remarque finale (11) est une Conclusion. De cette façon nous avons affaire à un récit peu dynamique, avec la présentation des trois situa-

tions successives et très peu d'action (dans le sens 'activité des protagonistes').

Ainsi, la distribution de l'information en trame et arrière-plan (structure discursive) fait que la trame se limite aux (5-9/9a-10) et tout le reste du récit apporte les informations secondaires appartenant à l'arrière-plan.

Pourtant nous ne pouvons plus avancer que le récit de Bartek est une simple description des planches-support. Ceci peut révéler qu'à cette époque-là (troisième époque de l'enquête, 2^e année d'apprentissage), les productions reflètent non seulement un niveau de langue (ou plutôt d'IL) mais qu'elles commencent à refléter aussi des variables individuelles, c'est-à-dire la manière dont quelqu'un raconte quelque chose.

3.4.1. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: [syr le tarb] / sur les arbres il y a trois [petit lzwa] et grand [le/le zwa]	CONT MF	'il y a'
2: en bas les arbres il y a un chat	CONT MS 1	il y a + en bas (espase/temps)
3: [euh] /il /[euh] [put-etr il e fem]	CONT MS 2 +DUR -CLO	cohérence thématique 'avoir faim'
4: [euh] + parce que il voit + sur l'arbre + [petit lezwa]↓	CONT MS 3	parce que: la faim provoquée par la vue
5: il / [il mōtre] sur les arbres + pour manger [petit]/ trois [petit lezwa]	IN MS 1-4 +DUR -CLO	cadre/év. inclu 'monter'
6: [euh] + + + jak jest pies ↑ E: le chien		
7: aussi il y a [le] / le chien qui/	CONT/APR? MS5	aussi + 'il y a' mais sit. nouvelle
7a: qui + qui veut + + przepędzić go (rire) E: qui veut chasser 7b: chasser un chat	CONT MS 7 +DUR -CLO	'vouloir'
8: + + quand [euh] un chat [euh] [mōtre] sur la / sur les arbres	APR MS 7	continuité discursive
9: un/un chien [euh] [kase]/ ugryzł ↑ E: mordu / a mordu 9a: a mordu un chat ↓	SIMUL MS 8	'quand'

10:	+ + [eee] + le grand/ le grand [leze] [euh] + + + przyniół		
E:	aporté		
10a:	[aporte] quelque chose pour manger	APR MS 9a	continuité discours.
11:	et + / et un chien + a chassé un chat.	-	Conclusion (= Coda)

3.4.2. Information temporelle

A. Relations temporelles

Parmi les relations topologiques nous remarquons une occurrence de la relation SIMUL (simultané), introduite dans (9) à l'aide du connecteur temporel 'quand'. Soulignons que 'quand' organise l'énoncé (8-9) et montre ainsi que A8 commence à mettre en place les moyens lexico-syntaxiques de donner l'information temporelle.

Une autre relation topologique, celle de CONT, s'établit avant tout entre les segments de la suite (1-4) où l'organisation discursive de la séquence: cadre large/ présentation de la situation initiale, suggère la co-présence des MS successifs.

Enfin dans (7a) la relation de CONT est marquée par la présence du verbe 'vouloir'. Il est quand même à remarquer que dans (7-7a) 'vouloir' se construit avec la pronom relatif 'qui' et ne persiste plus en tant qu'unité figée 'il/elle veut', si courante dans la première époque. Ceci peut vouloir dire que Bartek commence à s'approprier les moyens directs de référer au temps.

Chose intéressante: la relation d'ordre, APR, dans toutes ses occurrences n'est jamais lexicalement marquée et reste toujours déduite des principes d'organisation discursive. Par contre on remarque un nouveau moyen pragmatique permettant d'inférer cette relation-là: les chutes de voix importantes, indiquées par ↓ (après 4 et 9a), marquent la fin d'une séquence et passage à l'épisode suivant; de cette manière le premier segment qui arrive après ↓ possède la localisation APR (après le dernier événement spécifié de la séquence qui vient d'être fermée par ↓).

B. Perspectives temporelles

Même dans la troisième époque de l'enquête Bartek ne semble pas disposer de moyens pour exprimer la différenciation de perspective sur les procès. La morphologie verbale, si commence à être fonctionnelle, n'est pas mobilisée pour des oppositions p.ex. de la perfectivité. Il est également difficile de définir le temps de base du récit – si les segments autonomes sont con-

struits autour des formes du Présent grammatical, les compensations en LM ont la forme du PAST PFV (7a, 9, 10). On note aussi la persistance des lexèmes verbaux et non pas de formes fléchies, et la présences des idiosyncrasies: [il e fem]²⁷ ou [mõntre] pour ‘monter’; d’ailleurs cette dernière forme de laisse difficilement interpréter pour trancher entre: un PComp. sans auxiliaire, un Imparfait ou encore un Plus-que-parfait (raté).

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Les moyens directs d’expression de la durée tardent à s’installer dans IL de Bartek. Dans tous les segments dotés du trait +DUR, la durée découle de la nature du procès:

(3): avoir faim

(5): monter

(7a): vouloir.

D’un autre coté la capacité à exprimer des bornes d’un intervalle ne semble pas être acquise. Les situations durables restent, dans la plupart des cas non-closes (elles peuvent être éventuellement limitées, dans la conduite du récit, par des références rétrospectives, cf. 7a et 11, mais qui relèvent d’un autre niveau d’analyse).

3.5. *Arek (A11)*

L’histoire de l’oiseau II, enregistrée comme 6^e production d’Arek, est entrecoupée par un échange en LM entre A11 et E, initié par l’apprenant qui ‘a oublié comment on conjugue le verbe *essayer*’. De plus, c’est seulement au moment de la réécoute des productions que nous nous sommes rendu compte qu’Arek a bâclé la fin de son histoire, pour des raisons que nous pouvons seulement deviner et qui sont probablement liées justement à l’interaction A11-E. Il nous semble en fait que l’échange où la LM dominait, pouvait mettre en valeur la situation artificielle – raconter une histoire en L2 lorsqu’on partage la même L1, et provoquer le refus de la prolonger. Un seul segment (9) qui résume les événements présentés sur deux planches (5-6) indique qu’Arek a décidé de terminer sa production ‘le plus vite possible’.

²⁷ [il e fem] est peut être dû à l’influence de la LM où on dit effectivement *on jest głodny* {il est (af)famé}.

A11, 19.10.1995 (E6)**L'histoire de l'oiseau II**

- 1: [eee] [le grāt le zje] [eee] / [as] / [eee] / [il asi a le nie]
- 2: il [eee] / [il gar] / [gadt] / [gard] [petit le zje]
- 3: il/il vient pour + chercher [le mǎZ]
- 4: et [hm] dans [set tōp] [venjy] / vient le chat
Uhm
- 5: il [eee] + [il e] / il + +
- A11: **zapomniałem jak się** [saje] **odmienia**
j'ai oublié comment on conjugue [saje]
- A11: il /il
- E: **w jakim czasie?**
à quel temps?
- A11: **no w terazniejszym**
au présent
- E: il s'assoit
- A: il / **to znaczy** [esaje]
ça veut dire [esaje]
- E: il est assi
- A: **no dobrze**
bon, d'accord
- A: il est assi
- E: ah 'essayer'
- A: [esaje]
- E: 'essayer' – **próbować?**
'essayer' – *essayer?*
- A: **tak oui**
- E: ah, il essaie
- 6: ah, il essaie monter sur les arbres et + pour manger [le peti zje]
- 7: mais + + **jak jest pies** ↑
comment on dit 'chien'
- E: le chien
- 7a: le chien voit
- 7b: [keske] chat fait
- 8: et il [eee] + + [il garde peti zje]
- 9: le chat [eee] vient [de lez arbr] ↓

Structure du récit

Malgré le refus de continuer la production, évoqué ci-dessus, le récit reste cohérent. La structure narrative laisse voir d'abord l'Orientation (1-2), puis une suite d'action successives (Complication: 3-4, Développement-Action: {5}-6) qui débouche sur la Résolution (7-8), enfin le Résultat est exposé dans (9). Il n'en reste pas moins que la fin (ce qui aurait pu être raconté à partir des planches 5-6) donne quand même l'impression d'être un peu trop rapide.

Quant à la structure discursive, les actions successives, présentées en ordre chronologique, appartiennent à la trame (3-4-{5}-6-7/7a-8-9); les segments donnant le cadre (1-2) font parti de l'arrière-plan; à l'arrière-plan se situe également le segment (7b).

Une tentative d'échapper à la linéarisation stricte est visible dans (3-4) où l'expression idiosyncrasique 'dans ce temps' indique que les intervalles temporels occupés par (3) et (4) se couvrent partiellement.

Par ailleurs, dans (3) Arek parle du 'grand oiseau qui va chercher à manger', la sélection de cette information se fait en fonction de la planche 5 ou 6 et montre, par rapport à la production I, une gestion plus complexe du matériel narratif à partir duquel le texte est produit.

3.5.1. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: [eee] [le grāt le zje] [eee] / [as] / [eee] / [il asi a le nie]	CONT MF +DUR (-CLO)	'il assi' = il est assis? de par nature du procès
2: il [eee]/[il gar]/[gadt]/[gard][petit le zje]	CONT MS 1 +DUR (-CLO)	'il gadre' de par nature du procès
3: il/il vient pour + chercher [lemāZ]	IN MS 1-2 (+CHG +DIST)	cadre/év. inclu ne plus être assis/ne plus garder
4: et [hm] dans[set tōp][venjy]/vient le chat	CONT MS 3	'dans ce temps'
5: il [eee] + [il e] / il + + (...)		prédicat incomplète
6: ah, il essaie monter sur les arbres et pour manger [le peti zje]	+APR MS 4 +DUR	continuité discursive 'essayer de'
7: mais + + jak jest pies ↑ E: le chien		
7a: le chien voit	CONT MS 6	jonctif 'mais'
7b: [keske] chat fait	SIMUL 7	asyntaxe = subordination

8:	et il [eee] + + [il garde peti zje]	APR +ADJ MS 7ab	infce prag. 7ab=cause 8=conséq. immédiate
9:	le chat [eee] vient [de lez arbr]↓	APR MS 8	infce prag: si 8 alors 9

3.5.2. L'information temporelle

A. Relations temporelles

Le passage analysé n'apporte pas de moyens qui mobilisent de nouvelles relations temporelles (par rapport au récit I). Les seules relations spécifiques sont IN et SIMUL, toutes les deux étant les relations topologiques. IN, mobilisée dans (3) place le MS à l'intérieur de MS 1-2, ceci reste déduit du principe d'organisation discursive incluant un événement à l'intérieur du cadre préétabli. La relation de simultanéité mobilisée dans (7b) est déjà indiquée par un moyen direct – par une subordonnée avec 'ce que' (qui prend la forme idiosyncrasique [keske]).

En ce qui concerne la relation topologique de CONT, il faut préciser que si dans (1-2) elle est déduite des principes d'organisation discursive et appuyée par la morphologie ([il asi]/[il gard]), dans d'autres cas elle est lexicalement marquée (donnée par des moyens directs): dans (4) par l'expression idiosyncrasique 'dans ce temps' et dans (7/7a) par le connecteur (logique) 'mais'.

APR, la seule relation d'ordre mise en œuvre, reste pourtant dans ses trois occurrences (6, 8, 9) inférée de la continuité discursive (PON), les moyens directs n'y interviennent donc point.

B. Perspectives temporelles

La différenciation aspectuelle (Imparf./PComp.), caractéristique pour la LC, est absente dans ce récit dont le Prés. est, apparemment, le temps de base. Cependant on peut se demander si le Présent, temps grammatical, n'a pas été choisi exprès en tant que Présent de la narration. En fait dans une des séquences en LM Arek demande clairement une forme fléchie du Prés. (*w czasie terazniejszym*). De plus dans (4), le premier lexème donné [venjy] pourrait être interprété comme un participe passé (un PComp. 'raté') donc un forme marquée PAST PFV; c'est seulement par l'auto-interruption (autocorrection?) que A11 réétablit le Prés.: 'il vient'.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Le trait +DUR, durée, peut être sans doute attribuer, de par nature du procès, aux MS1 (il est assis) et MS2 (il garde), aux MS 6 (essayer de monter) et MS 8 (garder). Toutes ces situations ne sont pas limitées que d'une façon externe par les relations temporelles qui existent entre les événements successifs du récit (situations postérieures peuvent clore les situations antérieures).

La seule notion de bornes explicites peut être visible dans (4) où l'expression idiosyncrasique 'dans ce temps' implique des limites, à D et à G, de la portion de temps où s'insère l'arrivée du chat; et désigne cette portion (d'une manière implicite) comme /absence de l'oiseau-mère/.

On peut éventuellement considérer que MS3 possède le trait +CHG +DIST, par rapport à MS 1-2, selon l'opposition envisageable: être assis/ne plus être assis et garder les oisillons/ne plus garder.

Le récit d'Arek montre donc que les moyens de la mise en œuvre des caractéristiques internes des situations temporelles commencent à 's'affiner'.

3.6. Tomek (A9)

La deuxième version²⁸ de *L'histoire de l'oiseau*, dans la cas de Tomek, vient d'un entretien où l'apprenant est venu exprès (à l'école avant les cours) pour effectuer son 7^e enregistrement (il était absent lors de la séance avec tout le groupe). Il était pressé. Pour cela peut-être, à trois reprises il a insisté sur le fait de terminer son récit, d'abord dans (8-9) par l'intonation fortement descendante (↓) et l'évaluation 'tout finit bien', puis par la remarque adressée directement à l'E: [se fini], enfin sollicité encore, à la fin de la séquence ajoutée (10-12), il souligne encore une fois: [fini].

A9, 27.10.1995 (E2)

L'histoire de l'oiseau II

1: [õ fwa] [il ete] les oiseaux

1a: qui [ave] [peti zwazo]

²⁸ A vrai dire, c'est une troisième version que nous allons analyser dans cette section: la première, en LM vient de la 1^e époque, au début de la 2^e époque nous avons demandé à Tomek (et à Magda K.) d'en donner une version française. Puisque nous avons décidé de passer directement à l'analyse des productions de la 3^e époque, les 'vraies' versions II ne seront pas vues. Pour simplifier la chose nous allons continuer à appeler les productions de la 3^e époque (les versions III effectives dans le cas de Tomek et Magda) *versions II*.

- 2: soudain [a/a narbre] [sapro]e] le chat
 2a: qui/ qui [vu]/ qui veut + manger petits oiseaux.
- 3: Il / **wdrapać się** ↑(très bas)
 E: il grimpe
 3a: il grimpe à l'arbre +
- 4: et un.../ mais le/ le chien + [se] voit
- 5: il mordre le chat dans le + +
 E: queue
 5a: queue ↓
- 6: Le chat **uciekł** (très bas)
 E: euh, s'enfuit
 6a: chat [sōfwi]
- 7: **a/et le chien + jak to będzie że on go gonit** ↑(très bas) + lui + et/
comment on dira qu'il l'a poursuivi
 E: poursuit
 7a: lui [purswi] +
- 8: [tut se fini] bien ↓
- 9: (très bas à E) [se fini]
 E: uhm, et le/la maman l'oiseau ↑
- 10: **co** ↑
quoi ?
 E: et la maman l'oiseau ↑qu'est-ce qui se passe avec elle ↑
- 11: elle / [el done peti zwazo] **pokarm**
nourriture
 E: à manger
- 11a: [mōZ]
- 12: [fini]

Structure du récit

La structure narrative du récit de Tomek se présente comme une suite linéaire d'événements (2-7a) qui va dès la Complication (2-2a/3-3a) par le Développement (cf. *mais* dans 4)-Action (5) à la Résolution (6-7), suivie

d'une Evaluation (8). L'Orientation, donnant le cadre large établi par le début (1-1a), et l'Evaluation (8), explicitant la fin sont marquées par des formules spécifiques: 'il était une fois' et 'tout finit bien' mais dont la forme reste encore idiosyncrasique ([õ fwa] [il ete] / [tut se fini] bien).

Quant à la séquence (10-12), elle a été sollicitée (après la fin marquée deux fois, dans 8 et 9) et reste de cette manière 'libre' par rapport à la structure du récit autonome.

Du point de vue de la structure discursive, le récit reste très simple et se limite à faire intervenir une seule information relevant de l'arrière-plan (2a) parmi les segments, purement chronologiques, constituant la trame (2-3-4-5-6-7). Comme souvent, l'arrière-plan est complété par les informations données dans le cadre (1-1a).

3.6.1. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: [õ fwa] [il ete] les oiseaux	AV MP (+DUR -CLO)	il était une fois
1a: qui [ave] [peti zwazo]	CONT MS 1-1a (et AV MP)	subordonnée = qui avait (?)
2: soudain [a/a narbre] [sapro]e] le chat	IN MS 1-1a (AV MP)	'soudain' idiosyncr. s'approchait?
2a: qui/ qui [vu]/ qui veut + manger petits oiseaux.	CONT MS 2 +DUR -CLO	qui + vouloir
3: Il / wdrapać się ↑ E: il grimpe		Sollicitation d'aide en LM: INF PFV + se
3a: il grimpe à l'arbre +	APR MS 2	acontinuité discursive
4: et un.../ mais le/ le chien + [se] voit	CONT MS 3a	'mais' + [se] voit
5: il mordre le chat dans le + + 4	APR +ADJ MS 4	conséq. immédiate de
5a: E: queue queue ↓		
6: Le chat uciekł E: euh, s'enfuit		Compensation en LM, PAST PFV
6a: chat [sõfwi]	APR MS 5	infce pragm. (lexème repris)
7: a/et le chien lui + jak to będzie że on go gonit ↑+ lui +		Sollicitation d'aide en LM: que, il, le, poursuivre: PAST, IPFV, 3:S

7a:	E: poursuit lui [purswi] +	CONT MS 6a	infce prag: s'enfuir/poursuivre
8:	[tut se fini] bien ↓	-	Evaluation
9:	(très bas à E) [se fini]		
10:	E: uhm, et le/ la maman l'oiseau ↑ co ↑ E: et la maman l'oiseau ↑ qu'est-ce qui se passe avec elle↑		
11:	elle / [el done peti zwazo] pokarm E: à manger	(AV MP)	elle donnait/elle a donné?
11a:	[mõZ]		
12:	[fini]		

3.6.2. Information temporelle

A. Relations temporelles

Le premier segment du récit établit la relation d'ordre, AV MP (avant le moment de la parole), lexicalisée par 'il était une fois', mais elle n'est pas maintenue au-delà du (1a). La relation AV en général, AV MP en particulier, est encore très rarement mobilisée dans les récits de la 3^e époque.

Quant à la relation APR, elle se voit mise en œuvre dans (3), (5) et (6) et reste toujours déduite de l'organisation discursive (elle n'est pas donnée par des moyens directs). On peut supposer que dans (5) elle se combine avec le trait +ADJ (adjacent), ceci reste également inféré des connaissances générales et du support: le chien voit ce qui se passe et réagit immédiatement.

La relation topologique de base, CONT, (1a, 2a, 4, 7a) dans ses trois occurrences est marquée par des moyens directs: dans (1a) et (2a) par une subordonnée du type 'qui + V' (qui avait/qui veut), dans (4) à l'aide du connecteur logique 'mais'. Seulement dans (7a) elle est inférée des connaissances générales: normalement 's'enfuir' peut impliquer 'poursuivre'.

La relation spécifique IN (MS 2 IN MS 1-1a) reste aussi déduite mais du principe d'organisation discursive opposant le cadre (1-1a) à l'événement inclus dans ce cadre (2).

B. Perspectives temporelles

Le début du récit localise les deux premiers segments AV MP (ancrage anaphorique) mais dans la suite les contraintes temporelles liées à cette localisation ne sont pas respectées; parmi les formes construites d'une manière

autonome on distingue: 2a – qui veut (Prés. fléchi), 4 – (le chien) [se] voit (Prés.?), 5 – il mordre (pronom personnel + infinitif). Parmi les 3 formes sollicitées: *wdrapać się* (3), *uciekł* (6), *on go gonit* (7), la première est un INF PFV et les deux autres les PAST PFV (*il s'est enfui, il l'a poursuivi*). Il est vrai que l'E fournit les formes du Prés., mais, normalement: (i) l'apprenant aurait dû s'en rendre compte (remarquer p.ex. l'absence de l'auxiliaire dans la forme proposée), (ii) il aurait dû être capable de dériver la forme recherchée de la forme proposée par l'E. Enfin, il pouvait au moins réagir au fait que la forme que l'on lui avait proposée n'était pas celle dont il avait vraiment besoin. Et cela d'autant plus que dans la séquence sollicitée par l'E (10-12), l'incitation contenant les formes du Prés. ('qu'est-ce qui se passe?'), il a donné une réponse dont le lexème [done]: V-[e], peut être interprété comme non-Prés. (non-révolu).

L'histoire de l'oiseau II racontée par Tomek montre donc le début d'une sensibilité à l'opposition: révolu (AV MP)/non-révolu (CONT MP), étant un bon point de départ pour mettre en place des oppositions aspectuelles permettant d'opérer les différenciations sur la perspective, à ce stade de l'IL non encore acquises.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

Tout ce que l'on peut dire à propos de la temporalité interne des situations décrites dans le passage, c'est que si les lexèmes [il ete], [il ave] sont interprétables comme formes de l'Imparf., le trait +DUR (-CLO) peut être attribué aux MS 1 et MS 2 de part la morphologie verbale. Cela constituerait une première occurrence, dans les récits analysés, de marquer la durée par un moyen direct. (Les lexèmes [sapro] et [done] nous laissent perplexes, dans (2) *soudain* semble exclure un Imparf. donc le trait +DUR; dans (11) le contexte exige plutôt une forme perfective, non-marquée +DUR).

Le récit de Tomek ne contient pas de notions lexicalisées de bornes ni de clôtures.

3.7. Magda K. (A2)

L'histoire de l'oiseau II, la 7^e production enregistrée, Magda l'a faite d'une manière pratiquement autonome. Elle a cherché de l'aide lexicale (7, 9, 9a) mais, contrairement à Tomek (A9), elle a repris les formes proposées en les adoptant à ses besoins au lieu de les réinvestir directement. Elle a eu le courage de mettre en valeur ses propres hypothèses sur certaines construc-

tion de la LC comme dans (7) où malgré ‘grimper’ proposé par l’E, le chat ‘a commencé *se grimper*’.

A2, 20.10.1995 (E7)

L’histoire de l’oiseau II

- 1: [ẽ fwa] il était l’arbre
 2: sur lui [il e / il etõ] [le petit lwazo] et leur mère
 3: [kõt] [euh] la mère a volé
 4: [le petit lwazo] a resté seul +
 5: et il / [il se promen] le chat à coté de l’arbre
 6: il a voulu [a] manger [le petit lwazo] +
 7: il a commencé [euh] / [comõse] se **wdrapywać się** (très bas)
 E: grimper
 7a: se grimper
 8: mais [se a vy] le chien ↓
 9: Le chien a **pociagneła** (très bas)
tiré
 E: tiré
 9a: le chien a tiré le chat **za ogon** (très bas)
par la queue
 E: par la queue
 9b: par la queue
 10: et le chat a [eee] [fwir]
 Uhm
 11: + + Après [eee] il a + arrivé/[il era]/ il est arrivé le mère avec le ver↓

Structure du récit

Le récit commence par une longue Orientation (1-4) où est exposée la situation initiale. Ensuite vient la séquence centrée sur le chat (Complication 5 – Développement 6 – Action 7) qui après le ‘mais’ de (8) bascule vers la

Résolution dont le chien est agent principal (8-9-10). Le dernier segment (11), un peu détaché, de point de vue de la structure narrative peut éventuellement fonctionner comme Chute (où on écarte toute nouvelle question à propos du récit) puisque la situation qui a généré le problème (donc le récit) n'a plus de raison d'être: les attaques du chat étaient possibles puisque la mère n'était pas là, du moment où elle revient le problème ne se présente plus.

De cette façon la trame du récit est composée de six événements successifs, donnés en ordre chronologique:(5-7-8-9-10-11). L'arrière-plan est surtout établi dans (1-4), exposition de la situation initiale, et complété par (6) qui apporte les détails sur les intentions du chat.

3.7.1. Analyse de la temporalité dans le récit

Segments	Traits temporels	Moyens linguistiques
1: [ē fwa] [il ete] l'arbre	AV MP (+DUR -CLO)	il était?
2: sur lui [il e/il etō] le petit lwazo]et leur mère	CONT MS 1	'sur lui': espace pour temps
3: [kōt] [euh] la mère a volé	IN MS 1-2	cadre/év. inclu
4: [le petit lwazo] a resté seul +	SIMUL MS 3	'quand'
5: et il/[il se promen]le chat à coté de l'arbre	SIMUL MS 4	jonctif 'et: quand 3-4 et 5
6: il a voulu [a] manger [le petit lwazo] +	CONT MS 5	'vouloir'
7: il a commencé [euh/[comōse] se wdrapywać się E: grimper	+CLO G	commencer à Compens. LM=INF IPFV
7a: se grimper	APR MS 6	continuité discours.
8: mais [se a vy] le chien ↓	CONT MS 7a	mais + [se]=7/7a
9: Le chien a pociągnęła (très bas) E: tiré		Compens. LM=PAST PFV (fem.?)
9a: le chien a tiré le chat za ogon (très bas) E: par la queue	APR +ADJ MS 8	conséq. immédiate de 8
9b: par la queue		
10: et le chat a [eee] [fwir]	APR MS 9a	continuité discours.
11: + + Après [eee] il a + arrivé/[il era]/ il est arrivé le mère avec le ver ↓	APR MS 10 (-PROX)	après organisation discours.

3.7.2. Information temporelle

A. Relations temporelles

Les deux relations d'ordre sont mobilisées: la relation AV pour marquer l'ancrage anaphorique (AV MP) et la relation APR pour assurer la progression du récit. Aussi bien la relation AV dans (1) que APR dans (11) sont marquées par des moyens directs: la morphologie verbale (1) et l'organisateur temporel 'après' (11). La relation APR, dans (7/7a), (9a), (10), reste déduite des principes d'organisation discursive. De plus dans (9a) à la relation APR on peut ajouter la spécification +ADJ, comme à (11) celle -PROX, les deux restent également déduites du contexte discursif (+ADJ puisque 9 = conséquence *immédiate* de 8, -PROX puisque *après* semble souligner l'intervalle 'vide' entre le moment où le chat s'enfuit et le moment du retour de la mère).

A part le relation topologique de base, CONT, mobilisée dans (2) où l'information spatiale *sur lui* (lui=arbre) laisse déduire l'information temporelle, dans (6) où elle est traduite par le verbe 'vouloir' et dans (8) où le connecteur 'mais' l'implique; Magda met en œuvre deux relations spécifiques: IN (3) et SIMUL (4, 5). Cette dernière est établie à l'aide de la construction lexicosyntaxique qui relie par le coordonnant *et* deux MS (4 et 5) et les ancre dans l'intervalle temporel introduit par *quand* (+ MS 3). La relation d'inclusion entre MS 3 et MS 1-2 est par contre toujours inférée des principes d'organisation discursive.

B. Perspectives temporelles

L'émergence des oppositions aspectuelles est visible dans la distribution des formes verbales à travers tout le récit. Si le cadre est donné à l'aide d'une forme 'révolu/non-perfective' *il était*, (et d'un verboïde [etõ] = [et] radical pour former l'Imparf. + [õ]= marque du 3^e personne de pluriel, un Imparf. raté?), les actions (états) qui suivent et qui peuvent être envisagées comme non seulement révolues mais *closes/terminées*, prennent la forme perfective du PComp. fléchi (a commencé, a voulu, a vu, a tiré, est arrivé) ou perfective mais idiosyncrasique: a resté, [a fwir].

Seul le lexème [il se promen] ne respecte pas de contraintes propres au récit, et la question de son interprétation reste ouverte.

On peut donc constater que Magda commence à être sensible à l'opposition: perfectif/non-perfectif ([ete] vs [a vole]) constituant une étape importante sur la voie vers une différenciation de perspective stabilisée.

C. Caractéristiques inhérentes aux situations

On notera avant tout la présence du schème idiosyncrasique:

7/7a: il a commencé se grimper

qui marque la clôture de G et focalise la phase inchoative du procès.

Comme dans le cas du récit de Tomek (A9), le trait +DUR peut être attribué au MS 1 où la morphologie verbale, *il était*, suggère la durée.

3.8. Bilan de la troisième époque

Dans cette section nous essayerons avant tout de voir de quels moyens, directs et indirects, de donner l'information temporelle s'est enrichi le répertoire des nos informateurs (par rapport au celui de la première époque). Nous essayerons également d'examiner quel est le rapport entre l'enseignement suivi (*input*) et l'appropriation de nouveaux moyens de référer au temps.

A. Moyens directs d'expression de la temporalité

Lors de la troisième époque de l'enquête nous avons observé l'accroissement visible du répertoire de moyens directs mis en oeuvre pour référer au temps. Ci-dessous nous allons voir de quels moyens linguistiques disposent effectivement les élèves au bout de ± 250 heures d'apprentissage.

– Moyens lexicaux

Parmi les six récits en LE nous retrouvons deux occurrences de *une fois*:

A9: [õ fwa]

A2: [ẽ fwa],

bien qu'encore idiosyncrasique dans leurs réalisations phoniques, utilisées en tête de l'énoncé (et au début du récit), elles servent à indiquer la localisation autonome dans le temps, par rapport au moment de l'énonciation.

On notera aussi l'expression anaphorique *dans ce moment-là* (A3:12), qui reste idiosyncrasique, mais semble être spécialisé pour exprimer la localisation anaphorique: elle prend l'élément *-là*, absent dans le même type d'expression de la première époque, cf. chez Magda:

E3: 9: et/mais dans ce moment le chien est venu

E7: 12 et dans ce moment-là la mère [de wazo] est venu.

Une première expression de la durée apparaît chez Arek (A11):

dans [set tōp]. Sa forme, également idiosyncrasique, jointe à l'idiosyncrasie de Magda témoigne que l'usage des prépositions/adverbes dans des expressions temporelles spécialisées reste difficile et tarde à s'installer.

La liste des locutions adverbiales spécialisées dans l'indication des relations entre les événements reste limitée: *et ensuite*, *et puis* (A4), *après* (A2). On remarquera pourtant que ces expressions dans la 3^e époque ne servent plus tellement à marquer le passage à l'image/situation suivante (cf. version I de Ola) mais restent affectées à donner l'information purement temporelle. Comme chez Magda K. (A2) où *après* (11) souligne l'intervalle 'vide' entre deux événements et permet d'établir la relation APR-PROX.

Deux nouvelles unités viennent compléter le répertoire d'unités lexicales utilisées par les apprenants, il s'agit de *soudain*, une seule occurrence (A9:2) et de deux occurrences de *quand* (A8:8 et A2:3).

Tout à coup, mobilisé par A4 (3) persiste en tant qu' idiosyncrasique (contexte inadéquat).

On peut signaler aussi l'emploi assez fréquent de différents 'verbes de mouvement', *aller*, *venir*, *arriver*, *partir*, *sortir*, *voler*, qui d'ailleurs ont été travaillés en classe (cf. NSF 2, p. 26).

Si le répertoire d'unités lexicales mises en œuvre dans les récits, ne s'élargit pas très vite, il reste important que les moyens lexicaux sont présents dans toutes les productions de la 3^e époque.

– Moyens lexico-syntaxiques

Les récits de la 3^e époque apportent un véritable développement des moyens directs de ce type et c'est là où nous avons observé les plus grandes différences par rapport aux productions de l'époque précédente.

On distingue avant tout des phrases complexes construites autour du pronom relatif *qui*, grâce auxquelles on marque le plus souvent la relation de CONT:

Ola:	10: et puis il/[se/ set lwazo] <i>qui</i> [ede] + <i>qui</i> [ede] [set peti lwazo] 10a: il/il est arrivé
Bartek:	7: aussi il y a [le] / le chien 7a: <i>qui</i> / <i>qui</i> + <i>qui</i> veut / 7b: chasser un chat
Tomek:	2: soudain [a/a narbre] [sapro]e le chat 2a: <i>qu'il</i> <i>qui</i> [vu]/ <i>qui</i> veut + manger petits oiseaux.

Dans une occurrence, la phrase complexe construite autour de *qui* permet de déduire la relation AV:

Ola: 7: [eee] il/il/il a vu la chat
7a: *quil qui* [es] / *qui* est sorti sur/sur [larbr].

Ensuite, nous retrouvons une phrase complexe avec la conjonction *que*:

Magda (A3): 11: [eee] [il ne] / le chien ne veut pas permettre *que*
11a: le chat mange [le petit lwazo]

donnant à la subordonnée la valeur du futur; et une occurrence de la question indirecte par *ce qui*, dans sa forme idiosyncrasique [keske]:

Arek (A11): 7a: le chien voit [keske] chat fait

permettant d'établir la relation spécifique de la simultanéité. Cette même relation est mobilisée également grâce aux deux configurations lexico-syntaxiques avec *quand*, une chez A8 et une chez A2:

Bartek: 8: + + *quand* [euh] un chat [euh] [môtre] sur la / sur les arbres
9: un/un chien (...) / 9a: a mordu un chat

Magda: 3: [kōt] [euh] la mère a volé
4: [le petit lwazo] a resté seul +
5: et il / [il se promen] le chat à côté de l'arbre.

D'ailleurs dans le cas de Magda, l'information temporelle est donnée d'une manière assez sophistiquée: les oiseaux sont restés seuls *et* le chat s'est promené *quand* la mère s'est envolée. Cette construction, reliant trois segments, signale que les moyens lexico-syntaxiques, chez Magda au moins, commencent à être mis en place.

Dans 5 récits (sur les 6) nous retrouvons les constructions syntaxiques au-delà du verbe *vouloir*. L'expression *il veut* non-marquée (atemporelle) dans les récits I, dans les récits de la 3^e époque:

(i) devient plus perméable aux contraintes temporelles propres à un récit donné,

- Magda (A3): 5: il regarde [le peti wazo]
 6: peut-être il veut les manger
 10: et il tire le chat par la queue +
 11: [eee] [il ne] / le chien ne veut pas permettre que
 11a: le chat mange [le peti lwazo]

Remarquons aussi le contraste: *il veut les manger/il ne veut pas permettre que*

- Ola (A4): 7: [eee] il/il/il a vu la chat (...)
 8: et il [eee] /il / il +[il a vuly] [eee] + + +
 8a:[il a vuly] [eee] aider [set lwazo]

- Magda (A2): 6: il a voulu [a] manger [le petit lwazo] +
 7: il a commencé [euh] / commencer se (...)// 7a: se grimper

(ii) rentre dans les constructions d'une organisation syntaxique plus complexe que '*il veut + infinitif*' (si productif dans la 1^{ère} époque):

- Bartek (A8): 7: aussi il y a [le] / le chien
 7a: qui / qui + *qui veut* + +(...)// 7b: chasser un chat

- Tomek (A9): 2: soudain [a/a narbre] [sapro]e le chat
 2a: qui/ qui [vu]/ *qui veut* + manger petits oiseaux.

même si cela peut introduire une 'anomalie' au niveau de la temporalité du récit (A9).

Notons enfin une présence saillante des constructions du type *V + pour + infinitif* (A8: 5, A3:3, A4:12, A11:3 et 6) qui ne relève pas de la temporalité mais marque clairement une diversification des constructions lexico-syntaxiques mises en place et leur richesse relative par rapport aux moyens directs mobilisés dans des productions antérieures.

Nous n'avons pas de doutes que ce développement étonnant des moyens lexico-syntaxique est entre autre effet direct de l'appropriation de la L2 en milieu institutionnel. L'enseignement suivi où plutôt les contenus d'enseignement auxquels les informateurs étaient exposés (de février à octobre 1995) ont fortement marqués les voies d'appropriation de la référence directe au temps. La lecture des notes de classe dans un cahier d'Ola, nous a beaucoup appris à ce sujet; en effet il semble que la démarche pédagogique adaptée

(suggérée par le manuel, cf. à titre indicatif: NSF 2, pp. 26, 34) était centrée sur la forme et certains mécanismes des constructions phrastiques (indispensable pour démarche *communicative* adoptée dans cette classe-pilote). Dans le cahier d'élève nous avons relevé p.ex. cette suite de phrases:

C'est Ola qui souligne

Vous demandez si nous comprenons.

Vous dites que l'histoire (...?)

Vous demandez ce que nous faisons

Vous demander d'ouvrir les livres à la page 140.

Dans cette perspective, le fait de donner, à ce stade, l'information temporelle à l'aide des constructions lexico-syntaxique avec *quand, qui/que, ce que/ce qui* (relevé dans le corpus de la 3^e époque) constitue dans le cas de nos apprenants-informateurs une marque saillante d'appropriation de la LE dans le cadre institutionnel.

– Morphologie verbale

La morphologie verbale commence à se stabiliser. Elle est sans doute opératoire pour la distinction passé/non-passé (et parfois pour marquer 'révolu' vs 'non-révolu').

Le répertoire de formes verbales, le plus souvent fléchies, s'est considérablement étendu: pour le seul schème Aux-V[e]/[u]/[i], interprétable comme PComp., nous pouvons relever:

avec l'auxiliaire <i>avoir</i>	avec l'auxiliaire <i>être</i>
(A3)	
a porté	est allé
a sauvé	est venu
est arrivé	
	est parti
(A11)	[venjy]
(A9)	
	*[se fini]
(A8)	
*[kase]	
(A4)	
a regardé	est allé
a commencé	est arrivé
a vu	est sorti

a voulu	
a pris	
a apporté	
a couru	
(A2)	
a voler	est arrivé
a comencé	
a vu	
a tiré	
*[a fwir]	
* a resté	

On remarque encore les idiosyncrasies (*) mais cette liste signale clairement que la construction des formes du passé, d'après le schème Aux (être ou avoir)-V-[e]/[i]/[u], s'est stabilisée et peut être même considérée comme acquise. Si l'apparitions des formes de ce type est systématique, on peut parler de la mise en place de cette forme en tant que marqueur temporel du 'passé' (non-présent) mais parfois seulement cette même forme dessert la valeur marquée comme 'perfectif'.

On soulignera la spécialisation des formes du Prés. (surtout A11 et A3) utilisées souvent comme forme marquée pour indiquer le 'non-passé' et souvent aussi le 'non-perfectif'.

Les formes de l'Imparf. restent encore très rares et ne vont pas au-delà des unités *il était/il avait*, (A9, A2), sans doutes travaillées en classe et disponibles 'telles quelles' à mettre en récit (cf. *il veut* de l'époque précédente). L'Imparf. tarde à s'installer dans les IL(s) de nos informateurs; ses fonctions d'exprimer l'arrière-plan (ou la 'simultanéité dans le passé') sont souvent attribuées au Prés. (considéré comme 'non-perfectif').

Parallèlement à la stabilisation des fonctions des formes du passé et du présent, on observe une sorte de fossilisation de l'opposition: PComp. (pour révolu = ± perfectif) vs Prés. (pour non-révolu = ± imperfectif) tandis que le contraste PComp./Imparf. est pratiquement inexistant. Nous en pouvons seulement deviner (sans être sûre de l'interprétation) d'une seule occurrence de l'opposition de ce type, bâtie autour de *quand*, chez A8:

- 8: + + quand [euh] un chat [euh] [môtre] sur la / sur les arbres
 9: un/un chien [euh] [kase]/ **ugryżł** (PAST PFV)
 E: mordu / a mordu
 9a: a mordu un chat

le lexème [kase], suivi d'une compensation en LM qui indique la recherche d'une forme perfective, peut passer pour un PComp. (où l'auxiliaire fait défaut à cause peut-être d'une difficile 'gestion double' de la forme: au niv. lexical et grammatical), si l'on prend [mõt-re] (*monter*) pour un Imparf., on aura affaire à une construction, classique en français, pour indiquer l'intervention d'un procès ponctuel (il a mordu) dans un procès duratif (montait), représenté souvent comme: ↓ . Cette hypothèse paraît d'autant plus probables qu'en classe les apprenants ont vu et construit des phrases du type: *Quand elle dormait le téléphone a sonné.*

La morphologie verbale de ces récits, qui restent très hétérogènes temporellement, apporte donc des formes très diversifiées mais encore relativement peu fonctionnelles (surtout au niveau de la distribution générale dans le texte) pour donner une information temporelle pertinente. Ceci peut être dû à un certain type d'enseignement où dans les premières phases de contact avec une LE des exercices structuraux ou des exercices à trous (*Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé ou à l'imparfait*, cf. NSF 2, p. 23) peuvent prévaloir sur l'expression orale nécessitant une gestion de la morphologie (de la temporalité) beaucoup plus complexe.

B. Moyens indirects

Même au bout de 250 h. de l'enseignement structuré le recours aux moyens pragmatico-discursifs reste encore fréquent. On retrouve donc régulièrement, par rapport aux productions de la 1^{ère} époque, les **moyens pragmatiques** suivants:

– l'appui sur l'Aktionsart (caractéristiques temporelles intrinsèques de l'événement, contenu dans le sens lexical du verbe) avant tout pour indiquer la durée:

A3: 5: il regarde [le peti wazo]

8: et il essaie de monter sur arbre

A4: 1: L'oisaeu [eee] est assi sur l'arbre + avec/avec [le peti lwazo]

12: et le chat / le chat [a curu] [eee] pour (rire) [eee] [a/a set [a]

A8: 3: [il e fem](il a faim)

5: il / [il mõt-re] sur les arbres + pour manger [petit]/ trois [petit lezwa]

A11: 1: [eee] [le grât le zje] [eee] / [as] / [eee] / [il asi a le nie]

2: il [eee] / [il gar] / [gadt] / [gard] [petit le zje]

6: ah, il essaie monter sur les arbres et + pour manger [le peti zje].

Aux exemples cités ci-dessus nous pouvons ajouter toutes les occurrences du verbe *vouloir* qui impliquent également la durée de l'état intentionnel (A3:6,11; A4:8/8a; A8: 7a/7b; A9:2a, A2:6);

– la référence spatiale permettant de déduire l'information temporelle (référence temporelle indirecte), surtout pour marquer la relation temporelle de CONT:

A8: 1: [syr le tarb] / sur les arbres il y a trois [petit lzwa] et grand [le/le zwa]
2: en bas les arbres il y a un chat

A2: 1: [ē fwa] il était l'arbre
2: sur lui [il e / il etō] [le petit lwazo] et leur mère

– 'la connaissance du monde' (connaissances générales et connaissances partagées) qui, tout comme dans la 1^{ère} époque, admet une succession où une co-existence logique des faits et permet de déduire que ces faits sont reliés soit par la relation APR, soit par la relation de CONT (sans marquage explicite); citons à titre d'exemple la succession, dans la récit de A2:

9a: le chien a tiré le chat (...) // 9b: par la queue
10: et le chat a [eee] [fwir]

ou au contraire, comme dans le récit de A9, la co-présence des événements relatés:

6: Le chat (...) // 6a: chat [sōfwi]
7: a/et le chien + (...) // 7a: lui [purswi] +.

Parmi les 'connaissances partagées' de la 1^{ère} époque nous avons classé les planches-support en précisant que l'appui sur ces dernières aidait aussi bien les apprenants (à donner l'information temporelle) que l'enquêtrice (à la décoder ensuite). Puisque dans la 3^e époque l'appui sur le support s'est avéré moins fort, le recours à ce type de connaissance est plus rare.

Par contre, un moyen indirect qui persiste avec force est l'exploitation des **configurations discursives**. L'ordre chronologique appuyé par la linéarité des événements narrés laisse très souvent établir la relation APR (entre les événements) sans qu'elle soit explicitée par un organisateur temporel. Curieusement, *après*, *puis*, *ensuite* sont plus nombreux dans les versions I (5 occur-

rences dans les 4 récits en LE) que dans les versions II (3 occurrences dans 6 récits en LE). Il semble donc que le recours aux principes d'organisation discursive, comme moyen de transmettre l'information temporelle, dans la 3^e époque est devenu encore plus important.

Parmi les moyens discursifs on notera aussi une nouvelle façon de signaler les bornes d'une séquence (d'un épisode), il s'agit de l'intonation fortement descendante (intonème TERM, indiquée par ↓ dans la transcription), permettant le plus souvent de déduire que tout ce qui vient ensuite ne peut être placé qu'après: ainsi la relation entre le dernier événement mentionné de la séquence 'clôse' et le premier événement de la séquence nouvelle, ne peut être qu'APR.

Enfin, nous avons relevé quelques emplois du connecteur logique *mais*, pour marquer la relation temporelle de CONT, cf. p.ex:

A9: 3a: il grimpe à l'arbre +
4: et un.../ mais le/ le chien + [se voit]

ou

A11: 6: ah, il essaie monter sur les arbres et + pour manger [le petit zje]
7: mais + + (...) // 7a: le chien voit [keske] chat fait

les autres occurrences se trouvent chez A3:7, 9 et A2: 8.

Un autre organisateur logique *parce que* garde (curieusement) sa valeur causale et reste relativement peu exploité (une occurrence chez A8: 4). Il a servi à Bartek à souligner le lien logique et établir, par inférence, la relation de CONT:

A8: 3: [euh] /il /[euh] [put-etr il e fem]
4: [euh] + parce que il voit + sur l'arbre + [petit lezwa]

Ce bref relevé de moyens directs et indirects, mobilisés par les apprenants dans les récits de la 3^e époque, comparé au celui de l'époque 1, nous permet déjà de voir certaines voies du développement initial. Puisque l'enquête n'est qu'à mi-parcours, il nous semble plus prudent de parler des tendances dégagées plutôt que des conclusions: le processus d'acquisition se poursuit, la recherche reste ouverte à l'analyse des phénomènes qui suivront, les conclusions restent donc réservées pour plus tard.

Ci-dessous nous nous limitons donc à noter des TENDANCES du développement initial, observées jusqu'à 250 h d'apprentissage:

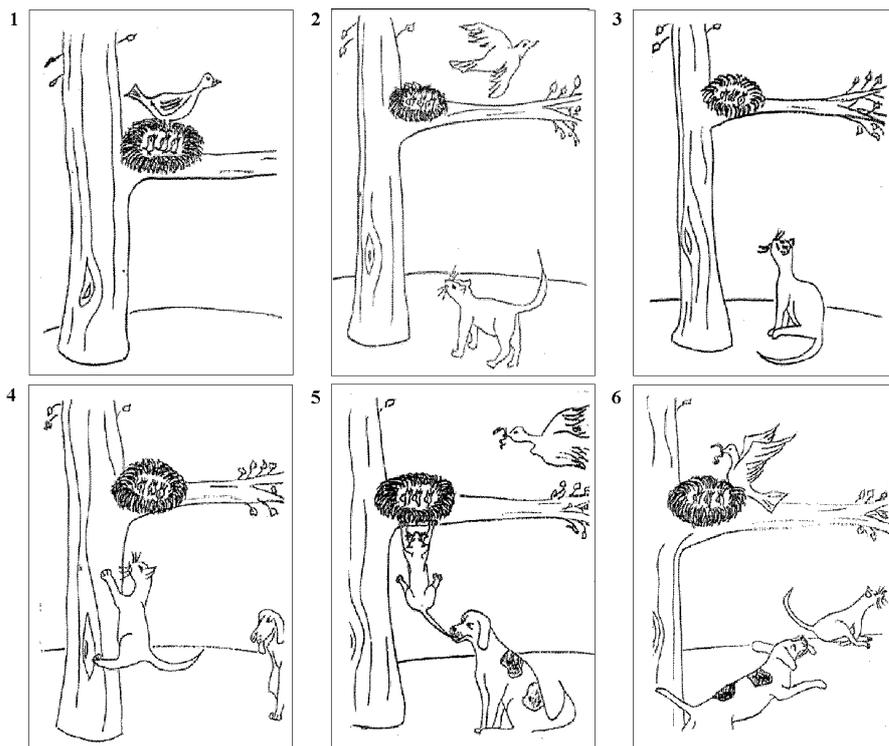
- (i) le développement initial va des moyens indirects/du discours très dépendant de l'étayage fourni par l'E, vers des moyens directs / une certaine autonomie (p.ex. la capacité de réinvestir les formes offertes par l'E);
- (ii) le développement des moyens directs tend vers l'organisation lexico-syntaxique complexe; ceci semble être dû à l'enseignement suivi: lors de la deuxième année d'apprentissage (pour nous 3^e époque) on a observé le travail important concernant la phrase complexe;
- (iii) les contenus enseignés laissent des traces dans les IL(s) des apprenants mais les apprenants peuvent profiter (dans la construction de leurs IL(s)) de l'enseignement donné seulement après avoir dépassé le stade de lecture de base;
- (iv) la prépondérance des moyens indirects (première époque), est atténuée lors de la 3^e époque par l'importance croissante des moyens directs.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1984): Le récit, Paris, PUF, *Que sais-je?*.
- BAK, P. (1987): Gramatyka języka polskiego, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- CORDER, P. (1980): 'Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs', *Langages* 57, Paris, Larousse.
- FRAUENFELDER, U./PORQUIER, R. (1980): 'Le problème de la tâche dans l'étude de la langue de l'apprenant', *Langages* 57, Paris, Larousse.
- FAYOL, M. (1985): Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- GARAT, M. J. (1991): Quelques traits de l'acquisition de la temporalité par une apprenante en milieu institutionnel. Mémoire de D.E.A. de Sciences du Langage option Acquisition des Langues, Université Paris VIII, octobre 1991.
- GNIADEK, S. (1979): Grammaire contrastive franco-polonaise, Warszawa, PWN.
- HICKMANN, M. (1982): The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion. Thèse de doctorat (non-publiée), University of Chicago, Illinois.
- KLEIN, W. (1989): L'acquisition de langue étrangère, Paris, Armand Colin.
- LABOV, W. (1972): Language in the Inner City. Trad. fr. 'Le parler ordinaire', Paris, Les Editions de Minuit 1978, Chap. 9: La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative.
- MINIMUM PROGRAMOWE (1992): L'arrêté numéro 23 du Ministre de l'Education Nationale, le 18 août 1992, Varsovie (Pologne), publié par Fundacja Rozwoju Edukacji Narodowej, Varsovie.

- NOYAU, C. (1980): 'Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel', *Langages* 57, Paris, Larousse.
- NOYAU, C./PORQUIER R. (1984): *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- NOYAU, C./VASSEUR, M. T. (1986): L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones, *Langages* 84, Paris, Larousse.
- NOYAU, C. (1990): 'Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère', *Langages* 100, Paris, Larousse.
- NOYAU, C. (1991): *La temporalité dans le discours narratif: construction du récit, construction de la langue*. Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger les recherches, t. 1.
- PARISEL, F. (1989): *Reprise et appropriation dans l'activité narrative*. Mémoire de D.E.A. de Sciences du Langage option Acquisition des Langues, Université Paris VIII, juin 1989.
- PERDUE, C. (1995): *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*, Paris, CNRS Editions.
- TREVISE, A./PORQUIER, R. (1985): 'Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel: quelles méthodologies de description', *Langue Française* 68, Paris, Larousse.
- WEIST, M. R. (1998): *Time Concepts in Language and Thought: Filling the Piagetian Void from Two to Five Years*, in: *Time and Human Cognition. A Life-Span Perspective*, Elsevier Science Publishers B.V., North-Holland.

ANNEXE



ROZWÓJ BEZPOŚREDNICH I POŚREDNICH ŚRODKÓW
PODAWANIA INFORMACJI CZASOWEJ U UCZNIÓW POLSKICH
W POCZĄTKOWEJ FAZIE NAUKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

S t r e s z c z e n i e

Praca *Développement de la temporalité en français chez des apprenants polonophones débutants en milieu institutionnel* jest pierwszą próbą podsumowania podjętych przez autorkę badań nad rozwojem leksykalnych środków podawania informacji czasowej w tekstach narracyjnych opowiadanych ustnie przez uczniów szkoły średniej z klasy z tzw. poszerzonym programem nauczania języka francuskiego.

Kompleksowa analiza zarejestrowanych wypowiedzi, łącząca poziom mikrosemantyczny z makrostrukturą tekstu, umożliwia obserwację sposobów wyrażania relacji czasowych (*relations temporelles*), perspektywy czasowej (*perspective temporelle*) oraz wewnętrznej charakterystyki sytuacji czasowych (*caractéristiques inhérentes aux situations*) na dwu różnych etapach nauki języka (po ok. 100 oraz po ok. 200 godzinach lekcji języka).

Praca rozważa zasadniczo trzy kwestie: (i) jakie pojęcia czasowe odnaleźć można w wypowiedziach uczniów po 100, a jakie po 200 godzinach nauczania; (ii) jakie środki leksykalne, bezpośrednie i pośrednie, mobilizowane są do wyrażania informacji czasowej (w tych dwu różnych momentach nauczania); (iii) jakie ogólne tendencje rozwoju wyłaniają się z poczynionych obserwacji.