

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

APPRENDRE À RACONTER
DÉVELOPPEMENT «INCIDENT» DE LA COMPÉTENCE NARRATIVE
EN FRANÇAIS L2 CHEZ DES APPRENANTS POLONOPHONES
DÉBUTANTS À INTERMÉDIAIRES¹

Lors de nos recherches concernant l'acquisition de la temporalité et le développement des moyens de donner l'information temporelle dans un récit chez des polonophones, nous nous sommes interrogée sur les voies du développement de la compétence narrative des sujets observés. Deux constatations ont donné la vie à notre réflexion: *i*) lors de l'acquisition du français L2 en milieu captif (cours de langue à l'école secondaire) on n'apprend pas véritablement aux élèves comment construire une narration, *ii*) dans un couple de langues: le polonais LS (= langue source) et le français LC (= langue cible), le transfert des compétences permettant de construire un récit peut s'avérer difficile.

Dans cette contribution, nous voulons donc observer comment les apprenants participant à l'enquête développent une compétence «incidente»: en exigeant de nos informateurs la production des récits à des stades différentes de l'acquisition, nous observons le développement d'une compétence non-enseignée ou plutôt considérée dès le départ comme «déjà acquise».

Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA – maître de conférence à l'Institut de Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin; membre de l'Equipe «Dynamique des langues», UMR 7114 MoDyCo Université Paris X/CNRS; adresse pour correspondance – e-mail: paprocka@kul.lublin.pl.

¹ Ce texte a été largement présenté lors du XI^e colloque international *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Paris, 19-21 avril 1999.

I. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE

1. *Les informateurs*

Le groupe sélectionné pour participer à l'enquête longitudinale est constitué de six apprenants: Magda K., Magda M., Ola, Arek, Tomek, Bartek, élèves d'une classe de lycée¹. Au début de l'enquête, ils avaient tous entre 15 et 16 ans et depuis quatorze semaines (date du premier enregistrement effectué) ils suivaient les cours de français à l'école; ils étaient en même temps en première année d'enseignement-pilote de français L2 (première classe du lycée).

L'enquête longitudinale portant sur le développement de la temporalité dans le récit, les sujets observés ont été désignés par leur enseignante du français² comme ceux dont la compétence linguistique dépassait le niveau moyen de la classe, notamment, leur compétence discursive: on les a jugés capables de produire un récit. Ainsi, c'est justement une certaine autonomie discursive (voir *narrative*) dont semblaient disposer (toujours d'après l'évaluation de l'enseignante) à ce stade de l'enseignement/apprentissage certains apprenants qui a contribué à établir le critère conduisant au choix des informateurs.

Nos informateurs sont de langue maternelle polonaise; ils ont évolué dans un milieu monolingue et la classe de langue, dans un environnement de LM, était le plus souvent le seul lieu de contact avec la langue en acquisition. A l'école, ils apprenaient tous une deuxième langue étrangère: l'anglais.

2. *Les données*

Durant les quatre années de l'enquête, nous avons procédé à des prélèvements successifs pour recueillir des données reflétant l'évolution longitudinale de la compétence narrative de nos informateurs. De cette manière, le corpus complet est composé d'une centaine de récits recueillie pendant les quatre

¹ Ici: un lycée = une école secondaire de l'enseignement général où le cycle scolaire dure quatre ans (15-19 ans) et se termine par le baccalauréat. Il s'agit encore du système scolaire d'avant la réforme du 1 janvier 1999.

² En fait, avant que l'étude ne commence, nous avons exposé à l'enseignante les grandes lignes de nos recherches et les objectifs de l'enquête à effectuer.

années de l'acquisition/apprentissage. A des moments différents de l'enquête: en 1^{ère}, en 2^e, en 3^e et en 4^e année d'apprentissage, avec une périodicité de quatre à six semaines, nous avons demandé à nos informateurs de construire un récit dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche verbale complexe. Dans les interviews face à face, nous avons utilisé des supports différents pour inciter les informateurs à «raconter une histoire» (entre autres: histoires en images et montage des *Temps Modernes* de Chaplin³). Les sujets ont été interviewés chaque fois par la même enquêtrice, en occurrence l'auteur de cet article. Nous disposons d'une vingtaine de récits par apprenant où, à côté des récits produits à partir de différents support, nous retrouvons des versions successives de la même histoire produite à partir du même support à des moments différents de l'enquête.

3. *Le contexte de l'acquisition* (*informateurs et leur environnement pédagogique*)

Pour nos informateurs, la classe de langue où pendant six heures par semaine ils «apprennent le français» restait très souvent le seul lieu de contact avec la LC. Même s'il existait des contacts, en dehors de la classe, avec la LC (chaînes câblées; lectures) et avec des locuteurs natifs de la LC (rencontre fortuites, amies, famille) ils était plutôt rares.

La classe d'où viennent les informateurs, était une classe-pilote participant à un projet qui devait permettre aux élèves des établissements secondaires choisis de se présenter aux épreuves du DELF. Dans ce cas précis, l'information sur la LC arrive aux apprenants de deux sources principales: de l'enseignant et des supports pédagogiques. Tout au long de l'apprentissage les élèves travaillent avec la méthode *Le Nouveau Sans Frontières* (centrée sur la compréhension et l'expression orale et suggérée par les auteurs du *Programme d'enseignement*). L'acquisition du français L2 se fait donc d'abord lors des activités de classes construites autour des dialogues qui se trouvent dans la méthode. L'approche communicative est la méthodologie officiellement conseillée pour ce type d'enseignement.

³ C'est le montage de l'équipe de Heidelberg du programme ESF: pour la procédure principale de recueil de données cf. PERDUE 1995.

Le langage de l'enseignant et surtout son approche pédagogique dans l'enseignement sont deux autres éléments qui peuvent influencer l'acquisition. En principe, les cours ont été donnés en français, pourtant des séquences bilingues n'y étaient pas rares⁴. Notons seulement que dans la classe, la LS reste très souvent un instrument infaillible pour sortir des situations difficiles et que des items en LS apparaissent pour compenser un répertoire lexical limité des apprenants.

II. VOIES D'ACCÈS À LA NARRATION SPONTANÉE⁵

Avant d'analyser le parcours acquisitionnel de nos informateurs à travers les productions des quatre étapes successives, nous proposons un bref commentaire des phases par lesquelles ont passé les apprenants observés avant d'arriver au stade d'une production autonome⁶. Il s'agit en effet de trois attitudes, adaptées successivement face à une tâche verbale complexe imposée par l'enquête.

1. Phase 1: le refus de la narration au premier degré⁷

Le problème que nous décrivons ci-dessous, s'est posé tout au début de l'enquête (première année d'enseignement/apprentissage), il concernait directement le processus d'expérimentation et se présentait comme la non-possibilité d'accéder au discours narratif au premier degré.

Tout au long de la première époque, qui était essentiellement celle d'une prise de contact avec les apprenants-informateurs, il nous a été impossible

⁴ Pour une étude plus détaillée du comportement de l'enseignant dans la même classe: cf. PIOTROWSKI 1998.

⁵ Par *spontanée* nous comprenons ici *non-préparée*; dans le cas de notre étude, il s'agit donc des récits produits par l'apprenant à la demande de l'enquêteur; pour les techniques de recueil de données et leurs incidences cf. NOYAU 1991; ADRITTY et LEVAILLANT 1987; PERDUE 1995.

⁶ Par *autonome* nous comprenons ici *construit en majeure partie par l'apprenant tout seul*, les appels à l'aide y seront possibles mais ne feront pas la partie intégrale de la production.

⁷ Certains éléments de ce paragraphe viennent d'un travail de séminaire de DEA (F4 405, février 1996) dirigé par Mr J. Filliolet; ici même je voudrais le remercier pour ses observations et remarques qui m'ont permis d'avancer dans ma recherche.

d'obtenir des productions non-préparées, productions *au premier degré*. En fait, toute production enregistrée à cette période-là était pour nous une production *au second degré*: elle était constamment précédée par une phase de préparation⁸ s'organisant autour de trois activités suivantes:

a) négociations sur le vocabulaire,

b) réflexion sans paroles et «dans la tête de l'apprenant» uniquement.

c) pré-production effectuée à voix basse, production «pour soi», une sorte de répétition générale avant l'enregistrement.

Raconter *L'histoire de l'oiseau*⁹ à partir des planches était une des premières tentatives de produire un récit entreprises par nos informateurs. Ainsi, au 6^e mois d'apprentissage, le problème de la préparation, (et donc de la non-spontanéité) s'est imposé d'une manière saillante. La construction du récit, ou plutôt sa mise en route passait par des phases quasi-ritualisées, à titre d'exemple nous décrivons ici les phases a), b), c) propres aux productions à partir de *L'histoire de l'oiseau*.

En réponse à la sollicitation de l'enquêtrice qui demandait à l'apprenant de raconter l'histoire présentée par les planches, pratiquement dans tous les cas l'apprenant demandait à son tour les mots désignant les protagonistes de l'histoire à narrer: «l'oiseau (les oiseaux)», «le chien», «le chat», ensuite venait le mot «le nid». Sollicitées pendant la phase a) – négociation préalable sur le vocabulaire, ces unités lexicales nouvelles ont été écrites par l'enquêtrice sur une feuille libre: *l'oiseau – les oiseaux, le chien – pies, le chat – kot, le nid* pour qu'ils puissent rester disponibles à tout moment de la séance d'enregistrement. Mais les apprenants ont préféré de les répéter en écho après l'enquêtrice, en essayant de les mémoriser mécaniquement (ce qui n'a pas toujours donné de résultats satisfaisants sans doute pour ne pas être confrontés, au milieu de leurs productions, à la lecture de ces unités peu connues. Remarquons seulement que l'oralisation du mot *l'oiseau* peut effectivement s'avérer compliquée pour un débutant.

Quant à la phase b) venant juste avant la pré-production, elle s'effectuait le plus souvent en LM et servait, selon nos hypothèses, à fournir soit le scénario de base: on aurait pu y parler de la conceptualisation de l'histoire

⁸ Cette préparation qui durait 2 à 3 minutes, s'est souvent avérée indispensable pour calmer les émotions de l'apprenant.

⁹ Il s'agit du *Cat story* utilisée par M. HICKMANN (1982)

à narrer; soit l'histoire complète en LM qui ensuite, en phase *c*), allait être «traduite» pour aboutir à la production en LE.

Comme nous n'avons pas eu vraiment accès aux processus mentaux et langagiers de la phase *b*) (qui, rappelons-le, se faisait sans ou avec très peu de paroles) nos hypothèses sont des présuppositions fondées sur des bribes de discours produites par l'apprenant pendant cette phase. Il reste à signaler que ces fragments, que nous avons réussi à repérer, n'étaient pas destinés à être entendus et enregistrés par l'enquêteur. Ce que nous avons pu observer et qui nous paraît caractériser la phase *b*), c'est le parcours rapide des planches du support (la conceptualisation de l'histoire?) et des murmures en L1 (polonais) du type: *'l'oiseau uhm les petits oui le chat, manger, le chien bon.'* terminés souvent par la formule, toujours en LM, *dobrze, no to już wiem (bon, maintenant, je sais).*

Ce qui peut se révéler caractéristique pour la phase *c*), phase de la répétition générale avant l'enregistrement, ce sont les sollicitations d'aide mais venant cette fois-ci au fur et à mesure que le récit au premier degré avançait (contrairement à la phase *a* où les sollicitations précédaient toute production). De cette façon le verbe *monter* a été le plus souvent demandé avant les mots *queue* où *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 d'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 des lacunes lexicales ou lexico-syntaxiques et il essayait d'y remédier grâce à un système de questions-réponses entre lui-même 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.

Remarquons qu'il est impossible de savoir dans quelle mesure les réponses proposées par l'enquêtrice étaient justes. Car comment peut-on insérer un mot ou un syntagme dans une phrase que l'on ne connaît pas? Comment, sans connaître les contraintes syntaxiques de la phrase en LE, peut-on deviner l'équivalent de l'unité demandée en LM? Si nous ajoutons encore que cette phase-là ne connaissait pas de négociations mais exigeait des réponses courtes et rapides, puisque l'apprenant ne voulait pas perdre le fil de son récit, il paraît plus que plausible que les réponses de l'enquêtrice pouvaient être, par défaut, déroutantes.

Les trois phases de la préparation accomplies, l'apprenant était prêt à exposer son récit, qui effectivement était enregistré immédiatement après.

La procédure de mise en marche de la narration, que nous avons montrée, était valable pour toute la période entre le 6^e et le 9^e mois d'enseignement/apprentissage où chacun de nos informateurs a été enregistré au moins trois fois. N'étant pas satisfaite de cette production au second degré, nous avons d'abord cherché les raisons de ce nonaccès à la narration non-préparée pour entreprendre enfin une démarche aboutissant au discours narratif plus spontané.

2. Phase 2: le discours narratif basé sur des supports – le refus de récit d'expérience personnelle

Vers la fin de la première année d'apprentissage (10^e mois), nous avons demandé aux apprenants d'effectuer une tâche qui consistait à nous raconter la deuxième moitié d'un film, dont la première partie l'enquêtrice et les informateurs ont regardé ensemble. Le support a été constitué par un montage d'extraits du film de Chaplin, *Les Temps Modernes*, d'une durée de vingt minutes environ¹⁰.

La nature matérielle (cassette vidéo) du support a créé l'occasion pour changer le rite d'une rencontre type. L'ampleur du matériel narratif à transmettre rendait en effet difficile la préparation à trois phases. Négocier le vocabulaire, organiser le scénario et faire une pré-production aurait demandé beaucoup trop de temps (signalons au passage que l'entretien a eu lieu hors école et pendant le temps libre des apprenants). Dans cette situation, il a été relativement facile de proposer l'enregistrement en direct, omettant complètement la phase de préparation.¹¹

¹⁰ Le montage fait par l'équipe de Heidelberg du programme ESF (*Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés*), cf. PERDUE 1995: 24-25.

¹¹ La lecture et l'explication des intertitres en étaient les seules traces puisque pour solliciter ces données, nous avons adaptée à nos besoins la technique du programme ESF. Avant la projection, nous avons lu et souvent traduit en L1 les intertitres; ceci premièrement pour s'assurer de leur compréhension mais aussi pour ne pas focaliser l'attention des apprenants sur les difficultés du lexique inconnu. Ensuite, nous avons regardé avec les apprenants la première partie du film (11 min. environ) et nous les avons laissés regarder tous seuls la partie suivante (+10 min.). Pendant que les informateurs regardaient le film, nous avons installé le magnétophone dans une salle voisine. Après la fin du film, les élèves passait un par un pour la séance d'enregistrement.

Grâce à la première partie du montage, l'enquêteur et l'informateur partageaient certaines connaissances, il existait donc pour l'apprenant la possibilité de s'appuyer sur l'histoire visionnée ensemble; la tâche relevait plus de la reprise que de la création. Ce facteur semblait rassurer les informateurs. Le fait de visionner ensemble la première partie du montage (un savoir partagé par l'enquêteur et l'informateur) a permis aux apprenants de construire le récit en interaction, ou plus précisément avec l'aide constante, et cette fois-ci adéquat, de l'enquêtrice qui savait de toute façon de quoi on parlait.

Nous arrivons ainsi au sein de la deuxième phase du développement de la compétence où les apprenants consentent à produire un récit non-préparé, mais où ils le font uniquement à partir d'un support. Tout cela se traduit autrement par le refus complet et/ou l'incapacité de produire un récit de vie ou un récit d'expérience personnelle. Il semble qu' à ce stade pour produire les apprenants ont nécessairement besoin du «matériel narratif» où ils partagent avec l'enquêtrice certaines connaissances. Il est à signaler que les premières sollicitations des récits d'expérience personnelle (*Voyage de classe à Paris*) datent du 8^e mois d'apprentissage et se limitent à l'énumération des faits ou des endroits visités (souvent aucun lien logique, chronologie arbitraire, difficultés à nouer une histoire).

3. Phase 3: la transformation du vécu¹² et le récit autonome

C'est seulement en 3^e année d'apprentissage (38^e mois) que des récits de vie pouvaient apparaître dans nos données. D'ailleurs, pour obtenir ce type de production, il nous a fallu les «connecter» sur un récit d'images; autrement dit: enchaîner une tâche discursive nouvelle sur une tâche verbale habituelle. Ainsi après avoir sollicité l'histoire du cheval qui s'est cassé une jambe (*Horse story*, HICKMANN 1982) l'interview a enchaîné sur la question de *danger de mort* (LABOV 1972). Dans la consigne, l'enquêteur a demandé à chaque informateur de lui raconter la situation où il était en danger de mort, éventuellement, une situation où il avait très peur. Il semble que ce stimulus particulier (LABOV 1972: 458) a donné une raison d'être pour les premiers récits où l'apprenant était le seul à devoir prendre en charge et

¹² Nous nous permettons d'emprunter ce titre à LABOV 1972 (chapitre 9: «La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative»).

à gérer le matériel narratif à mettre en récit. Face à l'intervieweur ne connaissant pas son histoire, l'apprenant, pour la première fois, devait effectuer les choix qui n'ont pas été dictés par le support; ainsi il a gagné une liberté mais en même temps il restait le seul à prendre en charge le récit à construire. Il n'est pas sans importance que les récits de vie provoqués par la question sur le danger de mort sont ceux dans lesquels «[...] le vécu et les émotions rapportés forment un chapitre important de la biographie de (l'interlocuteur) [...]» (LABOV, 1972: 458), de cette façon, les apprenants emportés par leur propre discours ont souvent «oublié» qu'il s'agissait d'une tâche verbale et ils ont souhaité à tout prix raconter en détail ce qui s'était passé; ils ont même oublié la possibilité des «ajustements», non-conformes à la réalité vécue car, rappelons-le, pour la première fois, ils étaient les seuls à connaître l'histoire à raconter. Ils ont produit ainsi de véritables récits spontanés et non-surveillés.

4. Construction d'un récit – causes possibles du blocage

Parlant des causes possibles des attitudes observées chez nos informateurs, nous proposons des remarques suivantes:

1. Lors de l'acquisition du français L2 en milieu captif (cours de langue à l'école secondaire), il est difficile de parler d'un apprentissage réel de la narration en LE (ni à l'oral ni à l'écrit). Et en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la construction d'un récit lors d'un cycle scolaire en LM, le programme de l'enseignement obligatoire du polonais nous informe que dès l'âge de 6 ans l'enfant apprend à raconter des histoires à partir de dessins et à re-produire les histoires entendues.¹³ Plus tard (de 12 à 15 ans), il est amené à un travail plus conscient sur la construction du récit, et du récit littéraire. Le programme prévoit des activités d'apprentissage de la construction du récit à l'écrit et à l'oral (en LM).¹⁴ Arrivé à l'école secondaire l'élève continue le travail sur le récit en LM et parallèlement, il peut être confronté à l'apprentissage de récits en LE.

Dans le cas de la classe d'où venaient nos informateurs, nous avons pu constater qu'au moment de la première série d'enregistrements cet apprentis-

¹³ Cf. *Minimum programowe*. L'arrêtée numéro 23 du Ministre de l'Education Nationale, le 18 août 1992, Varsovie (Pologne), pp. 10, 13.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 37-38.

sage n'avait pas encore été mis en place. La chose reste d'autant plus étonnante que le manuel *Le Nouveau Sans Frontières 1*, avec lequel travaillait le groupe, propose assez régulièrement l'activité *Raconter* ou *Faites-les parler*, qui exige en fait la construction de mini-récits en LE – pendant les activités orales l'apprenant peut être obligé à *narrer*, à *raconter une histoire*.

Sans vouloir généraliser, nous voudrions remarquer que dans le cas de nos informateurs, même si l'on admet qu'ils possédaient déjà une compétence narrative stabilisée en L1¹⁵, ils avaient des difficultés à la transférer en L2. Nous arrivons ainsi à une situation paradoxale où l'on exige de l'apprenant une compétence non-enseignée; considérée, peut-être comme innée ou propre à tout locuteur d'une langue. De plus, on exige de lui un développement de cette compétence «incidente».

2. Dans un couple de langues: le polonais LS et le français LC, le transfert des compétences permettant de construire un récit s'avère difficile – les langues en contact, typologiquement très différentes, disposent des contraintes temporelles régissant la construction du récit plutôt divergentes: au système de construction de la narration archotypique à deux niveaux: formes verbales et unités lexicales, comme p. ex. dans l'énoncé «Il me *dit* que l'orage *eut éclaté la veille au soir*» du français, le polonais oppose une structuration grammaticalisée de la notion du temps beaucoup moins complexe: un seul temps grammatical pour le passé, un pour le futur plus des formes du présent grammatical, avec des articulateurs temporels pouvant desservir aussi bien la narration au présent qu'au passé, l'énoncé «*Powiedział* mi, że *wczoraj wieczorem* wybuchła burza = (il) dit (PAST-PERF) à moi que *hier soir* éclata (PAST-PERF) orage» ('Il me dit que hier soir l'orage éclata') est tout à fait acceptable de point de vue des contraintes de la LS.

Du point de vue de la temporalité, l'enseignement du récit doit être beaucoup plus structuré en français LE qu'en polonais LM; pour apprendre à *narrer* en français, l'apprenant polonophone devrait effectuer les opérations mentales assez complexes: d'abord découvrir le double système de la temporalité en français (ancrage déictique vs ancrage anaphorique), le comparer avec celui du polonais et, dans certaine mesure, le déconstruire pour pouvoir s'appropriier ensuite une autre vision de la temporalité.

Très souvent, dans l'enseignement secondaire, l'enseignement de la temporalité liée au récit en français est, pour le moins, mal structuré. L'enseigne-

¹⁵ Nous disposons des récits spontanés en L1, produits à partir des mêmes supports.

ment du Passé Composé en constitue un des exemples. Ce temps est un des premiers qui sont étudiés à l'école et il est simplement présenté comme un temps du passé, sans que soit expliqué son ancrage déictique. Aussi, pour la plupart des apprenants, le Passé Composé devient-il un temps du passé par excellence, servant pendant très longtemps à exprimer pratiquement toutes les actions antérieures au moment de l'énonciation.

En dehors des questions de langue, il serait intéressant de voir quelles structures de récit sont stéréotypées dans les deux langues et dans quelle mesure ces stéréotypes influent sur la construction d'un récit nouveau. Une telle étude serait un des prolongements possibles de ce travail puisqu'on peut se demander si un locuteur natif d'une langue acquière *ipso facto* une structure inhérente à un récit et si des différences entre une structure du récit en polonais et une structure du récit en français ne seraient un nouveau paramètre risquant de troubler ou d'empêcher la production spontanée et/ou éventuellement un transfert des compétences.

Les trois phases décrites ci-dessus sont les trois étapes successives par lesquelles ont passé les apprenants observés dans leur développement de la compétence narrative. Même si les phénomènes présentés n'analysent pas directement des données, il nous a semblé significatif de les signaler et de les commenter. Nous sommes d'avis que les conduites narratives des sujets observés en dépendent en partie au moins. De plus, ne prétendant pas à pouvoir généraliser les résultats de nos observations, nous avons essayé de montrer qu'un contexte d'apprentissage peut influencer sur le développement d'une compétence et que certains facteurs extra-linguistiques (familiarité avec la tâche, présence vs absence d'un support, auto-évaluation de la compétence narrative face à une tâche verbale complexe: capacité vs incapacité de l'effectuer) peuvent jouer un rôle non-négligeable dans le développement d'une conduite narrative.

III. DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE NARRATIVE.

ANALYSE DES DONNÉES

Des données venant du corpus composé d'une centaine de récits recueillis auprès de six apprenants pendant les quatre années scolaires successives nous permettent de suivre l'évolution du développement de la compétence narrative chez des apprenants observés: il s'agit entre autre du développement de leur autonomie discursive: passage d'un discours en dialogue vers une production

monologique et monogérée. Afin de le voir, nous proposons de regarder de près des récits venant de deux époques extrapolées: *L'histoire de l'oiseau* racontée par Ola en 6^e mois d'apprentissage (donc encore à l'époque des récits *au second degré*) et la deuxième partie du montage des *Temps Modernes* de Chaplin venant de la quatrième année d'apprentissage (38^e mois) et racontée par un autre apprenant.

Lors de la séance de prise de contacts (3^e mois d'apprentissage), Ola a essayé de parler des habitudes alimentaires des Français et puisque même cette tâche, pourtant travaillée déjà en classe, s'est avérée trop complexe, elle a proposé de décrire l'endroit où l'entretien s'effectuait. Pendant la deuxième séance, elle a entrepris l'effort de raconter comment elle avait passé les fêtes de Noël. Ainsi, Ola a raconté *L'histoire de l'oiseau* lors de sa troisième séance d'enregistrement (6^e mois). Avant que l'enregistrement ne commence, Ola nous a fait part de ses inquiétudes face à la tâche qui semblait, à cette période-là, dépasser largement sa compétence narrative. L'apprenante a essayé d'obtenir l'aide non pas au niveau linguistique mais au niveau de la planification de la tâche: sans même „négocier”, elle a simplement constaté *Nie wiem jak zacząć (Je ne sais pas comment commencer)*.

Le discours d'Ola s'appuie d'une manière très forte sur l'étaiyage apporté par l'enquêtrice. La structure en questions-réponses de *L'histoire de l'oiseau*¹⁶ laisse l'ensemble de la production quasiment saccadé.

- 1: Sur la [lɪmaZ] [ee] je vois [ee] l'oiseau est sur l'arbre/sur [labr]/[larbr]+
 2: et [tut a kup] [ee] il ++
 3: ***jak to powiedzieć + że nagle się pojawił kot***
 <comment dire que soudain le chat est apparu>
 E: le chat arrive
 4: arrive
 E: uhm + et l'oiseau ↑
 5: O: uhm + hm et [lazwo] ++ il ++

¹⁶ Les conventions de transcription adoptées pour la transcription du corpus:

[] indique la transcription phonétique large;

/ indique qu'un locuteur s'auto-interrompt ;

() indique un passage peu audible; (xxx) un passage inaudible;

+ indique que le locuteur fait une pause (courte, moyenne, longue);

↓ indique une intonation descendante;

↑ indique une intonation montante;

* * indique un passage dans une autre langue que la langue cible ;

(...) indique un passage inaudible ou incompréhensible;

< > indique un commentaire, ou entoure la glose «française» (le sens global de l'énoncé)

- E: il reste ou il s'en va ↑
- 5a: Il s'en va
E: Uhm
O: +++
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 ↑
O: +++
E: Il veut manger les petits oiseaux ↑
O: oui
E: Et alors qu'est-ce qui se passe ↑
- 9: ++ et ensuite il + il va le chien
E: uhm
- 9a: O: il++ (geste)
E: il tire
- 10: il tire [eee] le chat
U: uhm
- 11: ++ parce que il + il veut peut-être + [mõZ] [se] [l/wa/lwazo] /l/wazo}
- 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 interaction.¹⁷ 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 le (3) est une sollicitation d'aide *jak to powiedzieć?* (*comment le dire?*) exprimée en LM et/ou une tentative d'avancer le récit même

¹⁷ NOYAU, VASSEUR, 1986: 107.

en polonais *nagle pojawił się kot (soudain, le chat est apparu)*. 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 O: arrive
 E: uhm, et l'oiseau ↑
 5 O: uhm hm et [lazwo] ++ il ++
 E: il reste ou il s'en va ↑
 5a O: il s'en va
 E: Et puis ↑
 6 O: 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 spécifiques, fait avancer le récit jusqu'au avant (9) où elle pose la question *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 réinvestit tout de suite, dans des énoncés qu'elle complète elle-même, les lexèmes proposés par l'enquêtrice:

- O: il ++ (geste)
 E: il tire
 10 O: il tire le chat
 11 ++ parce que (...)
 12 O: et [tut a kup] *przylatuje*
 E: revient
 13 O: revient [lwazo] + leur mère ++

Ce récit produit par Ola est tout à fait représentatif pour le stade élémentaire de l'acquisition observé chez l'ensemble de sujets. En effet, lors de l'étape élémentaire de l'acquisition, tous les apprenants se montrent très dépendants de l'aide de l'interlocuteur. Les récits se construisent en dialogue où très souvent l'histoire avance à l'aide des *incitations* spécifiques (trop spécifiques) proposées par l'enquêtrice; cf. dans le récit d'Arek (*Histoire de l'oiseau, 6 mois*):

- 4 et [il regarde] sur les [petit] les[Swa]
 E: *le chat regardait les petits + oui* ↑
 A: oui
 E: *mais pourquoi il a regardé* ↑ *parce que l'oiseau / il a fait quoi* ↑
- 6 [il ve] manger les petits
 E: *uhm + le chat veut manger les petits* ↓ *et l'oiseau ...*
- 7 il + [il ve] + +
 E: *par... ↑ il est parti + oui* ↑
 A: oui
 E: *et puis* ↑

A cette époque, les segments transversaux, en L1 le plus souvent, sont présents dans la quasi-totalité de récits et marquent, le plus souvent, les appels d'aide, lexicale, syntaxique ou conceptuel (qui touchent à la gestion du matériel narratif); cf. à ce titre: Magda M. (6^e mois)

- M: Sur un grand 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 cela à un enfant>
- E: dziecku masz opowiadać
<tu racontes cela à un enfant>

Les segments transversaux (en L1 et/ou en L2) ne disparaîtront d'ailleurs jamais des récits produits par les apprenants observés: seule leur nature changera tout au long du processus de l'acquisition. A la fin de la première année d'apprentissage (récit des *Temps Modernes*, 10 mois) dans les productions, on atteste la présence des:

i) appels explicites à l'aide lexicale par la question:

jak jest X?(comment dire X?)

ii) appels directs à l'aide lexicale (alternance de langues): lexème en L1 inséré directement dans un énoncé en L2

elle [euh] + elle [euh] *uciekła (s'est enfuie)* – Arek

Charli Chaplin et [set fɨj/fil euh] *wyskoczyli (ont sauté)* – Arek

[euh] le fille/ la fille [euh] a été très ... *głodna* (avait très *faim*) – Magda

iii) appels directs à l'aide lexico-syntaxique (syntagme en L1 inséré dans un énoncé en L2):

[le polisie euh] *złapali ją (l'ont attrapée)* – Arek

[euh] dans un [travaje] mais + [euh + euh] il [euh] + mais *zostal wyrzucony (il a été licencié)* – Magda K.

iv) négociations sur le matériel narratif à mettre en récit signalant des difficultés de planification globale et de la conceptualisation de l'histoire à narrer:

30 tam pisało chyba... nie pamiętam
il a été peut-être écrit... je ne me souviens plus
 że [euh] + że do pracy z powrotem przyjmują + tak ↑
qu'ils embauchent de nouveau, oui (Arek)

37 elle / elle a/ [el a vulu] [euh] [el a vulu] [euh] + + +
 37a co tam było ↑ (Ola)
c'était quoi après

A cette époque (10 mois d'enseignement/apprentissage) les segments du types *i-iv* sont le plus souvent en L1; de rares segments en LC (produits avant tout par une apprenante) assurent les fonctions similaires.

Lors de la deuxième année d'enseignement/apprentissage (12^e-16^e mois), on retrouve chez des apprenants la même attitude face à l'accomplissement de la tâche et à la résolution des déficiences des moyens disponibles: une tendance forte à recourir à l'aide fournie par l'interlocuteur dans le cas de difficultés lexicales, lexico-syntaxiques ou de problèmes de gestion du matériel narratif. La L1 y reste toujours un moyen infaillible pour adresser un appel à l'aide. L'évolution lente vers une autonomie discursive est pourtant visible: les sollicitations d'aide deviennent moins massives qu'à l'époque précédente et en 13^e mois d'apprentissage, on retrouve déjà de brefs récits monogérés, construits d'une manière autonome (Ola, Magda M., *l'Histoire du cheval*).

La troisième année d'enseignement/apprentissage (24^e-30^e mois) apporte encore la diminution du rôle des séquences transversales; les demandes d'aide concernant l'organisation et la gestion du matériel narratif disparaissent pratiquement et sont remplacées par des segments en LC (en majorité) relevant p. ex. de la *vérification* de la conformité de l'histoire construite avec la réalité du support. A cette époque, nous retrouvons aussi certains segments où l'apprenant signale simplement qu'il n'est pas sûr de l'exactitude de l'information donnée. Pour la version 3 des *Temps Modernes* nous pouvons noter:

Magda M.: je ne sais pas il / mais il est enfin / je ne sais pas + pourquoi mais il voulait euh retourner au prison

Bartek: un gendarme de police + euh + + j'ai oublié euh qu'est-ce qu'il / qu'est-ce qu'il fait / qu'est-ce qu'il a fait

Arek: et le police euh *dobrze mowię* (c'est bien ça) le police.

D'une manière générale, les apprenants recherchent encore relativement souvent de l'aide lexicale mais elle concerne, à cette époque, des lexèmes spécifiques et, probablement, le plus souvent inconnus, citons à titre d'exemple *accusations, chantier naval, être licencié, heurter qqn*. Notons enfin que le développement de l'autonomie discursive se traduit aussi par des tentatives de résolutions de problèmes lexicaux ou lexico-syntaxiques sans aide de l'interlocuteur-expert; nous retrouvons donc des créations lexicales et des emplois idiosyncrasiques: elle [*se promenade*], la fabrique a *reouvri*, il [*done lwi a*] *une lettre, facture* = usine, ils ont [*sokupe*] la fille = ils ont arrêté la fille. Cette tendance est attestée également dans les récits d'expérience personnelle, produits pour la première fois justement à cette étape d'acquisition.

Notons enfin, que dans un récit de ce stade, nous retrouvons même une tentative de discours métaphorique ou d'expression imagée; pour clore son récit sur les *Temps Modernes*, Ola a dit:

36 et ils / donc euh + ils euh /ils ont pensé que /qu'il y a la possibilité de de travail euh de travail de + gagner l'argent pour la vie pour / pour/ pour vie normale

37 et ils /ils ont euh + ils euh + + euh [*il zô tale*] euh vers vers du pain

U: vers ↑

O: vers ↑ +*w strong* (du côté de / dans la direction de)

U: du côté ↑

O: du côté ↑ oui du côté euh du pain.

Ce passage (*aller vers du pain*) est en réalité une allusion directe à un récit polonais, connu des cours de littérature du XIX^e siècle, et Ola évoque son titre: *Za chlebem* = à la recherche du pain¹⁸.

Pour faire ressortir le mieux le parcours acquisitionnel du groupe observé, nous proposons un échantillon du récit de Arek, produit en 4^e année d'apprentissage et en dernier mois de l'enquête (38^e mois); il s'agit de la version quatre des *Temps Modernes*

¹⁸ Il s'agit d'une nouvelle de H. Sienkiewicz: *Za chlebem*.

- 29 quand il/ il a été aussi placé dans / à / en / dans / dans une voiture policière et il/il a rencontré cette fille qui a volé miches de pain
- 30 mais pendant [k] leur voyage en prison euh sur la route il y a euh un / un accident
- 31 et + et cette fille avec Charli Chaplin ils ont euh ils sont tombé sur la rue avec monsieur policier qui a été euh + + *nieprzytomny* <sans conscience>
- U: il a perdu conscience
- 31a oui il/il a perdu conscience
- 32 euh Charli Chaplin il a trouvé dans cette situation euh la possibilité de abandonner euh / il /il a voulu que cette fille *uciekła* <qu'elle fuie>
- U: s'enfuit
- A: comment
- U: s'enfuit
- 32a s'enfuit
- 33 et il /il /il + + ils ont utilisé cette situation
- 34 et ils sont allés à /au /à / à la petite maison + qui est très faible
- 35 qui est / ce / cette maison a été [konstruo]/ construit seulement des bois
- 35a et toute [se detrwi] très simple
- 36 il /il a passé euh un/ un après / après-midi oui dans cette maison
- 37 et le / un jour euh demain / un jour après il est / ils ont euh / le Charli Chaplin a lu une euh une + +
- U: annonce
- 37a annonce que les usines sont ouvertes
- 38 et ils/ils ont besoin euh de travailleurs
- 39 et c'est fini

Dans ce long passage, Arek recourt seulement deux fois à l'aide de l'enquêtrice, à deux reprises, il demande un lexème spécifique pour l'insérer dans l'énoncé commencé en L2. Dans 31a l'apprenant reprend le segment proposé par l'enquêteur et l'insère, tel quel dans le récit. Dans l'échange après 32, Arek s'assure d'abord qu'il a bien entendu (compris?) le segment demandé, ensuite, il le répète en écho. La suite 37-37a montre encore une fois que l'apprenant profite de l'aide apportée d'une manière consciente: il reprend le lexème proposé et termine l'énoncé (37) commencé auparavant. Notons seulement l'absence des séquences d'aide consacrées à la gestion du matériel à mettre en récit. Remarquons enfin l'auto-correction: *cette maison a été [konstruo]/ construit*.

Nos données suggèrent donc que jusqu'à la fin du cycle observé, les apprenants semblent garder les mêmes techniques de recherches d'aide et de résolutions de problèmes liés à la non-suffisance de leur compétence mais, à la différence des stades élémentaires de l'acquisition, ils le font d'une manière moins massive et plus consciente. Vers le 38^e mois d'acquisition, les

apprenants observés sont arrivés à un stade du développement de la compétence narrative où ils peuvent prendre en charge le récit qu'ils construisent.

IV. BILAN

Nous avons essayé de montrer deux aspects du développement de la compétence narrative dans le groupe observé: premièrement, l'évolution de l'attitude des apprenants face à l'accomplissement de la tâche même, deuxièmement, l'évolution de l'autonomie de l'apprenant dans l'accomplissement de cette tâche.

Les trois phases où l'apprenant passe d'un récit quasi-préparé, par les productions obligatoirement basées sur un support à un récit de vie, où à une re-construction de l'histoire d'une manière autonome et presque indépendante de son interlocuteur, tracent le chemin que les apprenants ont parcouru d'une manière «incidente». Nous avons signalé qu'un apprentissage réel de «comment se construit le discours narratif en français L2» est très peu présent (absent?) dans l'approche pédagogique proposée. Nous nous sommes interrogée également sur un transfert possible de la compétence narrative de la LS vers la LC (mais acquière-t-on une compétence narrative dans une langue du simple fait d'être son locuteur natif?). Dans le cas du couple de langues tels que le polonais LS et le français LC, ce transfert nous a paru difficile.

L'analyse des productions venant des moments différents des quatre années successives d'une enquête longitudinale, nous a permis d'observer que dès le départ, les apprenants mettent en place un certain nombre de comportements langagiers qui leur permettent de construire un récit. Ces comportements se traduisent par des principes opératoires qui gèrent, d'une certaine façon, l'interaction entre l'apprenant qui produit le récit et l'enquêteur qui le sollicite. Les appels à l'aide explicites, les insertions des segments en L1 dans les énoncés en L2 avec l'intention (non verbalisée mais exprimée) de provoquer l'aide de l'interlocuteur, les négociations touchant la planification du récit permettent aux apprenants de compléter leur compétence défaillante afin de pouvoir avancer dans la construction de leurs productions.

Nous avons vu que si ces techniques de recherches d'aide et de résolutions de problèmes persistent tout au long du parcours acquisitionnel, nous pouvons dire que les apprenants arrivent aussi à les perfectionner et à les utiliser d'une manière la plus efficace. Si donc en 6^e mois d'apprentissage, l'aide de l'interlocuteur est indispensable pour «raconter une histoire» – l'étagage

fourni fait parti intégrale du récit et, très souvent, assure même une certaine organisation (cf. relances par des questions spécifiques *qui? quoi? pourquoi?*), en 38^e mois, l'apprenant *profite* (prenons le terme au pied de la lettre) de la présence de l'interlocuteur (avec lequel il partage la LS) et s'en sert non pas parce qu'il n'arrive pas à résoudre ses problèmes d'une manière autonome mais parce de cette façon, son histoire va plus vite.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. et LEVAILLANT, M.: Repères pour l'analyse d'interactions verbales. «Energies» 18/19:1987, Paris, Presses et publications de l'Université de Paris VIII, pp. 9-20.
- HICKMANN, M.: The Development of Narrative Skills; Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion. Thèse de doctorat, University of Chicago, Illinois 1982. Pour les supports: *Histoire du chat* et *Histoire du cheval*.
- LABOV, W.: Language in the Inner City (1972). Trad. fr. Le parler ordinaire, Les Editions de Minuit, 1978. Chap. 9: «La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative».
- NOYAU, C., VASSEUR, M. T.: L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones, «Langages» 84 (1986), pp. 105-117.
- NOYAU, C.: Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère. «Langages» 100 (1990), Paris, Larousse, pp. 101-114.
- NOYAU, C.: Conter, redire: cada vez es otro cuento (Actes du Troisième Colloque de linguistique Hispanique, Grenoble), in: La temporalité dans le discours narratif: construction du récit, construction de la langue. Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger les recherches, vol II, Paris 1991.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA, U.: Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif, «Acquisition et interaction en langue étrangère» 11 (1998), pp. 63-93.
- PERDUE, C.: L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes, CNRS Éditions, Paris, 1995.
- PROGRAMME d'enseignement de la langue française pour les classes de la première à la quatrième des lycées (6 heures par semaine), Ministère de l'Éducation Nationale, Varsovie, Pologne 1993.
- PIOTROWSKI, S.: Des conduites de l'enseignant qui risquent de bloquer le processus d'apprentissage, in: SOUCHON M., Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du X^e colloque international *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon 19-21 septembre 1996, Besançon 1998, pp. 67-78.

NAUCZYĆ SIĘ OPOWIADAĆ

O „PRZYPADKOWYM” ROZWOJU KOMPETENCJI NARRACYJNEJ
W JĘZYKU FRANCUSKIM U UCZNIÓW POLSKICH

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

Artykuł – oparty na materiale empirycznym zebrany w drodze czteroletnich badań – opisuje, jak grupa polskich uczniów-licealistów zdobywa kompetencję językową w zakresie budowy narracji w języku obcym (język francuski jako obcy).

Analizując program nauczania pod względem rozwijania zdolności narracji oraz realną kompetencję narracyjną obserwowanych uczniów, autorka stara się zarejestrować kolejne stadia rozwoju tego typu kompetencji, opisać kolejne trudności w jej zdobywaniu oraz dotrzeć do ich przyczyn.

Słowa kluczowe: akwizycja języków obcych, nauczanie/uczenie się języka obcego, narracja, francuski jako język obcy, kompetencja narracyjna.

Mots clefs: acquisition des langues étrangères, enseignement/apprentissage de langue étrangère, français langue étrangère, compétence narrative.

Key words: acquisition of foreign languages, teaching/learning of foreign language, French as foreign language, narrative competence.