

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

GRANULARITE TEMPORELLE ET MOUVEMENT REFERENTIEL
DANS LES TEXTES NARRATIFS DES APPRENANTS
POLONOPHONES DU FRANÇAIS L2
(NIVEAU DEBUTANT A INTERMEDIAIRE, MILIEU CAPTIF)*

0. INTRODUCTION

Dans ce papier nous proposons de voir quels liens peut-on dégager entre deux dimensions de l'organisation d'un texte : le mouvement référentiel (Klein et von Stutterheim 1989) et la granularité (NOYAU 1997, 1998, 1999 ; NOYAU & PAPROCKA-PIOTROWSKA 2000). Il s'agit d'observer comment, dans un texte narratif, les trois niveaux différents :

- variation : trame / arrière-plan,
- gestion des domaines référentiels,
- degré de granularité

se conjuguent et coexistent en exigeant des ajustements réciproques.

La perspective retenue pour cette contribution est celle d'une étude longitudinale ; nous nous interrogerons sur les relations entre les liens *mouvement référentiel – granularité* et l'état des lectures d'apprenants observés.

Ce papier s'organisera donc autour quelques points apportant l'analyse, qualitative et quantitative, des données. Dans un premier temps, après une présentation succincte des informateurs, des données et du contexte de l'acquisition (nous nous penchons sur le cas d'un apprentissage guidé), nous ferons quelques remarques sur la dynamique acquisitionnelle des phéno-

Dr URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA – maître de conférence à l'Institut de Philologie romane de l'Université Catholique de Lublin ; adresse pour correspondance – adresse électronique : paprocka@kul.lublin.pl

* Le présent texte est un prolongement de la réflexion présentée déjà dans ma contribution à l'article Noyau & Paprocka 2000.

mènes de granularité, ensuite nous tâcherons de formuler quelques observations sur les modifications dans la gestions des domaines référentiels et dans l'organisation premier-plan/arrière-plan dans les variétés d'apprenants (sur une durée d'un cycle d'enseignement de 4 ans), enfin, nous consacrerons la troisième partie à l'étude des incidences du degré de granularité sur le mouvement référentiel, toujours dans une perspective acquisitionnelle et longitudinale.

1. INFORMATEURS ET DONNEES. CONTEXTE D'ACQUISITION

Le groupe de six sujets sur lequel porte l'analyse est constitué de trois apprenantes (Magda M., Magda K., Ola) et trois apprenants (Arek, Bartek, Tomek), âgés de 16 ans, élèves d'une école secondaire de l'enseignement général. Au début de l'enquête les apprenants étaient au 6^e mois de leur apprentissage (six mois de français à l'école secondaire). Tous les apprenants étudiaient à l'école une deuxième langue étrangère : l'anglais.

Nos informateurs sont de langue maternelle polonaise ; ils ont évolué dans un milieu monolingue et la classe de langue, où pendant six heures par semaine, dans un environnement naturellement dominé par la LM, ils « apprenaient le français », restait très souvent le seul lieu de contact avec la LC en acquisition. Les informateurs ont été sélectionnés pour participer à l'enquête en tant que bons élèves : leur enseignante du français les a désignés comme ceux dont la compétence linguistique dépassait le niveau moyen de la classe.

Dans ce cas précis, l'information sur la LC arrivait donc aux apprenants de deux sources principales : de l'enseignant et des supports pédagogiques. Au 10^e mois d'apprentissage, (à l'époque du premier enregistrement du cycle que nous allons étudier ci-dessous), les apprenants observés disposaient donc d'un « lecte de base » qui présentait des similitudes (structurales) avec la « Basic Variety » décrite par Klein et Perdue (1997) mais qui en différait, tout particulièrement par la présence (observable mais pas constante) de certains principes organisationnels dépendant de la LC : accord S-V, morphologie verbale, subordination syntaxique. De plus, le système linguistique développé par nos informateurs a été construit à partir des informations sélectionnées, ordonnées et massées sur la LC (cf. Noyau 1980) fournies par l'apprentissage guidé. Parmi les régularités de cette « variété de base » développé dans un milieu captif nous pouvons citer par exemple :

- les constructions relativement peu fréquentes d'énoncés sans verbe ;
- une tendance forte à utiliser des structures phrastiques « pleines », essentiellement de type SN-V + V (il aime manger), SN-V + SN (il tire le chat), SN-V + SP (il [ale] sur les arbres).

La présence, relativement précoce, de ces contraintes syntagmatiques est explicable par la démarche pédagogique qui d'une part corrige (voire pénalise) des constructions erronées (phrases sans verbe par exemple) et d'une autre, incite à produire très vite des énoncés complexes.

Rappelons encore que le « lecte de base » de nos informateurs restera toujours fortement influencé par l'exposition aux informations reçues en classe et qu'une description systématique, voir normative, conduira souvent les apprenants à la recherche des formes « correctes » en dehors de situations réelles de communication. De cette manière, lors des productions spontanées (tâches verbales guidées par l'enquêtrice) le discours des apprenants restait longtemps dépendant de l'étayage fourni par l'interlocuteur et le recours à la langue maternelle se présenterait comme moyens infaillible pour résoudre les problèmes liés à l'accomplissement de la tâche.

Pour recueillir des données reflétant l'évolution longitudinale de la compétence narrative dans un cycle scolaire normal durant 4 ans, nous avons procédé à des prélèvements successifs, de quatre à cinq semaines d'intervalle environ. Les exemples sur lesquels s'appuie notre analyse sont tirés d'enregistrements des productions des informateurs à qui nous avons demandé de raconter la deuxième partie d'un montage des *Temps Modernes* de Chaplin. A quatre moments différents de l'enquête : au 10^e, 16^e, 30^e et 38^e mois de l'acquisition (respectivement : 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e année d'apprentissage), nous avons demandé à nos informateurs de construire un récit à partir du montage. Les sujets ont été interviewés quatre fois par la même enquêtrice, en l'occurrence l'auteur de ce papier. Nous disposons ainsi de vingt quatre récits : quatre récit par apprenant : un récit/un apprenant/un cycle, regroupés sous les titres respectifs *Les Temps Modernes 1* (TM1) pour le premier prélèvement, *Les Temps Modernes 2* (TM2) – pour le deuxième, et ainsi de suite (TM3, TM4).

2. PHENOMENES DE GRANULARITE – DYNAMIQUE ACQUISITIONNELLE

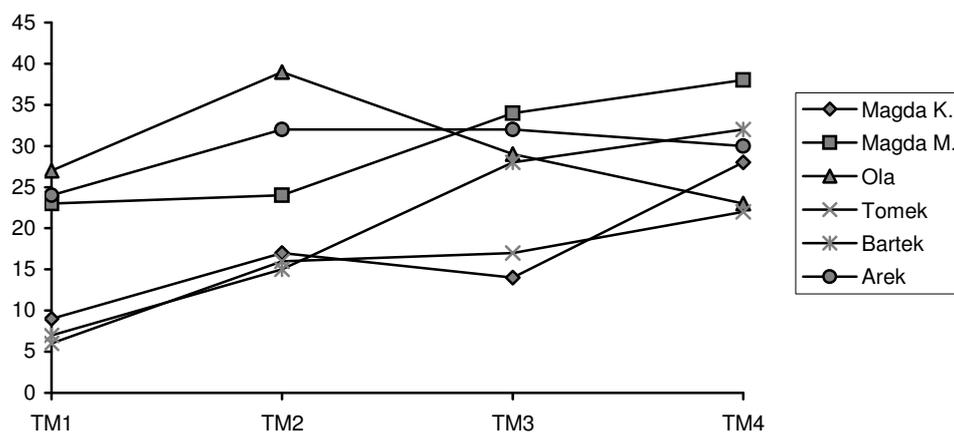
2.1 Granularité et développement du lexique des procès

Puisque l'étude du développement de la granularité sémique en principe ne fait pas objet de ce papier, nous nous limitons, dans cette section, à recourir à des représentations graphiques de l'évolution du matériel lexical de désignation de procès afin de pouvoir signaler une corrélation entre le degré de segmentation en micro-procès (granularité temporelle) et le degré de spécificité de la désignation (granularité sémique).

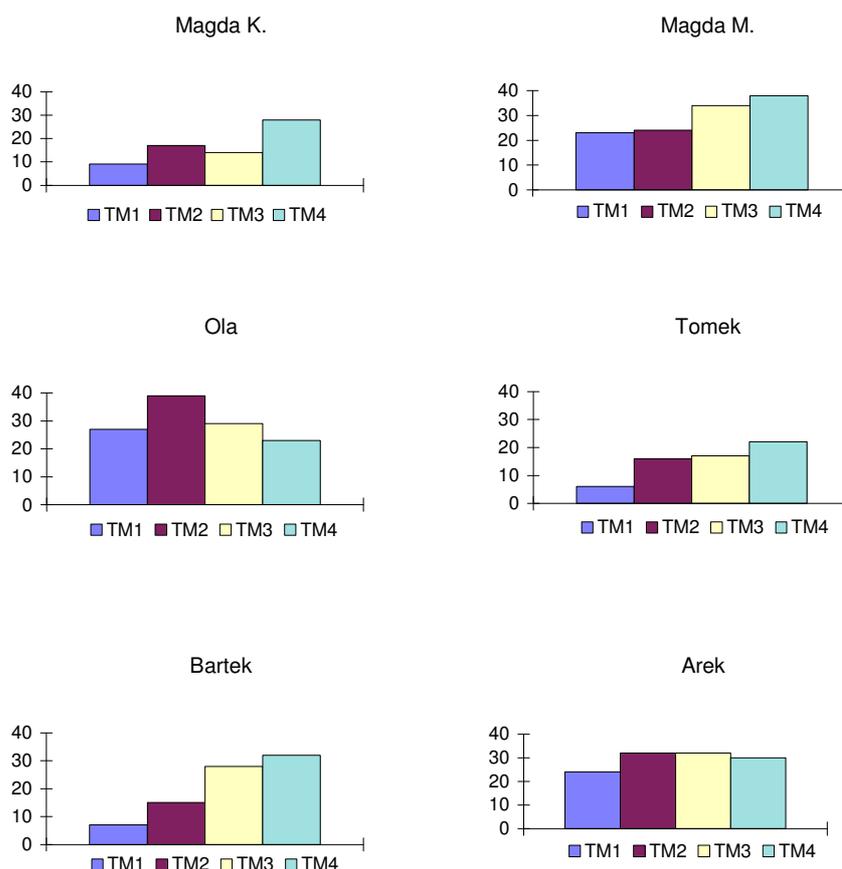
Les Histogrammes 1 à 6 permettent de suivre l'évolution quantitative des répertoires individuels des six apprenants observés.

Pour mieux cerner les caractéristiques de l'ensemble du groupe, le Graphique 1 présente les courbes du développement lexical et prend en compte l'ensemble des sujets suivis durant les quatre années de l'acquisition (le développement quantitatif du nombre d'item verbaux mobilisé pour accomplir la même tâche).

Graphique 1 : Les courbes du développement lexical TM 1-4



Histogrammes 1- 6 : L'évolution des répertoires individuelles (l'axe X – prélèvements successifs TMx, l'axe Y – nombre d'*item verbaux* mobilisés dans TMx)



2.2 Granularité temporelle dans les récits des « Temps Modernes » (Les TM 1 – Les TM4, 6^e – 38^e mois d'apprentissage)

La deuxième partie du montage des *Temps Modernes* utilisé se compose de six épisodes (PERDUE 1995) ; il y a donc six macro-événements à mettre en récit :

- le chantier naval (la cale),
- le vol du pain,
- le restaurant / le kiosque,
- la fourgonnette de police,

la maison bourgeoise,
la cabane / la scène finale.

Le Tableau 1 présente la structure globale des 24 récits analysés : la présence (+) / l'absence (-) des macro-événements constitutifs de l'histoire.

- 1 Le chantier naval (la cale)
- 2 Le vol du pain
- 3 Le restaurant / le kiosque
- 4 La fourgonnette
- 5 La maison bourgeoise
- 6 La cabane / la scène finale

Tableau 1 : *Les Temps Modernes* : II^e partie, à travers les quatre prélèvements

	TM 1 (10 ^e mois)						TM 2 (16 ^e mois)					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Magda M.	-	+	+/-	+	-	+/-	-	+/+	-	+	-	+/+
Magda K.	+?	+	+/-	+	-	+/-	-	+	+/-	+	-	+/+
Arek	+	+	+/-	+	-	+/+	+	+	+/-	+	-	+/+
Tomek	-	+	-	+	-	+/-	-	+	+/-	+	-	+/+
Ola	+	+	+/+	+	+	+/+	-	+	+/+	+	+	+
Bartek	+			?		+/-	+	+	+	+	-	+/+?

	TM3 (30 ^e mois)						TM4 (38 ^e mois)					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Magda M.	+	+	+/-	+	-	+/+	+	+	-	+	?	+/+
Magda K.	-	+	+/-	+	-	+/+	+	+	+/+	+	-	+/+
Arek	+	+	+/-	+	-	+/+?	+	+	+/+	+	-	+/+?
Tomek	+	+	-	+	-	+/+	-	+	-	+	-	+/+
Ola	+	+	+/+	+	-	+/+	+	+	+/-	+	-	+/-
Bartek	+	+?	+/-	+	-	+/+	+	+	+/-	+	-	+/+

Afin de montrer la différenciation au niveau du grain des récits aux stades successifs de l'acquisition, nous avons décidé de sélectionner un épisode à l'intérieur des récits produits par les apprenants, et d'observer son évolution ; c'est la scène du restaurant, enchaînant sur celle du kiosque, qui fera l'objet de nos analyses détaillées.

Dans quelques études récentes (PAPROCKA-PIOTROWSKA 1998 ; contribution de Paprocka au texte de NOYAU 1998; NOYAU & PAPROCKA-PIOTROWSKA 2000) nous avons essayé de montrer que dans le cas des apprenants observés, la spécification du lexique vient peu à peu et commence à être vraiment visible vers le 30^e mois d'apprentissage. L'emploi des termes généraux ne permettant pas de dénoter des procès par des lexèmes plus spécifiques fait que la résolution des récits produits dans la phase élémentaire est plutôt faible. C'est seulement au moment où le lexique spécifique commence à être disponible que la segmentation des événements en micro-procès devient possible et la granularité temporelle devient plus fine.

Ainsi, si l'emploi du verbe *aller* est massif au prélèvement 1, on doit noter que l'unité *aller* (*dans un / au restaurant*) permet de dénoter plusieurs actions successives mais non-dissociées :

- *se diriger* vers un restaurant (mouvement + direction)
- *entrer* dans le restaurant (atteinte du lieu cible).
- *manger* dans le restaurant (accomplissement du but implicite déclenché par le script du lieu).

Si nous reprenons les exemples issus de la scène du restaurant et du kiosque, nous pouvons avancer des constatations qui suivent.

✧ Dans les TM1, la gamme des moyens linguistiques dont disposent les apprenants au 6^e mois d'apprentissage n'est pas suffisamment large pour assurer un grain fin de la scène racontée ;

- la lourdeur de la tâche à accomplir fait que, généralement, les apprenants construisent des énoncés élémentaires (stratégie du moindre coût cognitif) organisés en une suite linéaire ; leurs textes restent « plats » : les liens relationnels et la mise en relief y font défaut ; la scène du restaurant s'articule ainsi autour des trois macro-procès successifs : *entrer dans le restaurant/manger, ne pas payer, être arrêté par la police* ; le texte de Magda K. est, de ce point de vue, « prototypique »¹ :

¹ Les conventions de transcription adoptées pour la transcription du corpus (signes principaux):

[...]	séquence en transcription phonétique large
+, ++, +++	pause courte, moyenne, longue
/	auto-interruption du locuteur
...	passage dans une autre langue que la LC
<...>	commentaire
↓ / ↑	intonation descendante / montante

Chaplin a/est/est allé dans un restaurant
 et [il euh ne euh na euh + peje pa]
 [euh] et l'agent de police a pris lui dans un voiture

Magda M. et Arek produisent des textes du même type.

– Ola dont le répertoire lexical à ce stade est assez développé, divise la scène en deux épisodes : restaurant et kiosque ; mais même si son récit reste le plus riche, son organisation linéaire confirme bien la difficulté de la mise en jeu des ressources linguistiques pour formuler la conceptualisation du matériel narratif.

✧ Dans les récits du deuxième prélèvement (Les TM2), l'organisation linéaire des trois macro-procès persiste, pourtant, la spécialisation émergente du lexique apporte quelques modifications, très légères, de ces procès dénotés :

Tomek : il [euh] ne paye pas la note
 Ola : il [euh]/il a/[il e dine]

– à part cela, il faut noter des résolutions non-conformes au support, proposées par deux apprenants ; selon Bartek :

et [euh] + monsieur qui [travaje] au restaurant [telefone] à/à la police

ce qui est faux ; d'après le texte d'Ola la scène du restaurant a lieu avant le vol du pain ; enfin, Magda M. omet l'épisode du restaurant, ayant des difficultés, apparemment, à se remémorer la suite des événements ; elle se limite à annoncer :

il est allé encore une fois au prison

puis elle spécifie en adoptant une granularité plus fine comment Charlot a été arrêté par la police.

– les procédés relevés ci-dessus semblent suggérer qu'au 2^e prélèvement, apparaît déjà une stratégie qui est celle de construire, à l'aide des moyens dont on dispose, linguistiques mais cognitifs également (mémorisation en vue d'une conceptualisation globale) un récit cohérent et logique, quitte à être infidèle au support. Ainsi la granularité temporelle commencerait à refléter des choix effectués par l'apprenant pour résoudre une tâche verbale complexe et elle ne serait pas seulement l'effet de sa compétence narrative limitée – ce qui

nous permet de supposer qu'au 16^e mois d'apprentissage, la granularité temporelle commence peut-être à devenir « volontaire » et non pas « incidente ».

✧ Parmi les textes du prélèvement 3 (Les TM3), nous retrouvons peut-être le même type de procédé : omission en vue d'une construction globale cohérente (cf. le texte de Tomek que nous allons voir plus en détail plus loin) ;

- c'est aussi dans le 3^e prélèvement que le texte de Magda M. donne une première version détaillée et complète (granularité fine) de l'événement : entrer dans un restaurant / manger / ne pas payer / demander à être arrêté ;
- 30^e mois d'apprentissage montre des différences relativement significatives au niveau de la granularité des récits produits par les six apprenants : Magda K., Arek et Bartek organisent toujours leurs textes autour des trois macro-événements, Ola passe à un grain plus gros par rapport à la version précédente ; pour Tomek et Magda M. voir ci-dessus.

✧ Dans le prélèvement 4 (Les TM4, 38^e mois d'apprentissage), la scène du restaurant disparaît des récits de Magda M. et Tomek ; le schéma conceptuel et narratif proposé par les apprenants s'inscrit dans la logique du support, même s'il le fausse un peu : Charlot et la fille sont arrêtés, tous les deux, après le vol du pain. Nous pouvons parler de nouveau de l'influence visible des choix conceptuels effectués sur la construction du récit à mettre en forme.

Le récit de Bartek mis à part puisque même à ce stade il reste très « prototypique », les textes de Magda K., Arek et Ola présentent la scène du restaurant avec un degré de granularité élevé : des micro-procès sont dénotés avec des lexèmes spécifiques et donnent une version « pas à pas » de la scène.

Le récit le plus complexe est celui d'Arek :

*mais Charli Chaplin encore il a voulu se trouver à la prison
alors il est allé au restaurant
et il a pris beaucoup de la nourriture
mais quand euh il a fini manger + illl a appelé la policier
et il a dit qu'il n'a pas d'argent et il ne peut payer
et alors monsieur policier illil lelil [le emene] au prison
mais avant il aussi euh a pris dans/dans bureau de tabac euh + euh les cigarettes
et illet encore il n'alil n'a pas payé parce qu'il nelil n'a pas eu euh d'argent
quand ill/ il a été aussi placé dans/à/en/dans/dans une voiture policière
et illil a rencontré cette fille qui a volé miche de pain*

Malgré les tendances communes dégagées au cours de l'acquisition, la granularité (aussi bien temporelle que sémique) semble être une variable sensible aux différences interindividuelles ; elle dépend non seulement des moyens dont dispose l'apprenant, mais également de la stratégie qu'il adopte pour faire face à une tâche verbale complexe. Cette stratégie peut bien être élaborée en fonction des moyens linguistiques mobilisables, mais elle est fortement influencée par une planification globale des contenus à raconter. Et il est vrai que la planification globale du matériel narratif ne devient possible qu'au moment où l'apprenant est capable de se détacher du support afin de voir « de loin » ce qui lui reste à mettre en récit. Dans le groupe suivi, cela se produit seulement vers le stade intermédiaire de l'acquisition (30 mois d'apprentissage).

3. ORGANISATION PREMIER-PLAN /ARRIERE-PLAN

MODIFICATIONS DANS LA GESTIONS DES DOMAINES REFERENTIELS

Dans ce qui suit, nous passons à l'observation des variations au niveau de l'organisation de la trame et de l'arrière-plan dans les textes venant des quatre stades successives de l'acquisition ; tout comme pour l'étude de la granularité, seules les séquences du restaurant et du kiosque ont été retenues pour l'analyse.

Aux étapes élémentaires (6 mois d'apprentissage, autour de « lecte de base » tel que décrit supra) où la granularité des récits a été reconnue comme faible, les apprenants mettent en récit essentiellement des événements de la trame ; à deux exceptions près : expression de l'intention *vouloir/ne pas vouloir* chez Magda M. :

et lui il voulait aller là-bas si fort qu'il est/est allé dans un restaurant,

et Arek :

il/il ne veut/ne veut pas [paje] [o set deZene].

Cette même organisation est maintenue encore à l'étape suivante (16 mois, 2^e année d'apprentissage) ; d'ailleurs, les énoncées de l'arrière-plan apparaissent dans le même contexte discursif (niveau local ?) : exprimer l'intention du protagoniste et, d'après nous, au même niveau de planification

globale du texte : annoncer la raison d'être de la scène du restaurant – expliquer la suite des événements :

Magda K. : Charli [vy] + [vulu etr] dans/dans le prison avec la fille
 Arek : monsieur Chaplin [euh] il a/[il a vulu] aller au prison + +
 Ola : il a fait tout pour [euh] pour [euh] + pour rentrer à la prison
 Bartek : + + + [el e/il] aussi [a vule] [euh] non
 [il ale] au [hmm] restaurant

A la même époque dans le récit Magda M., où l'épisode du restaurant est omis, nous retrouvons le même type d'un énoncé d'arrière-plan, construit au-delà du lexème *vouloir* et similaire, de point de vue des contraintes globales de la planification du récit, à ceux de Magda K., Arek, Ola, Bartek :

Magda M. : et il [ne vule pa] qu'elle [hmm] aille au prison + + +
 [...]
 il est allé encore une fois au prison ↑ (avec hésitation).

Chose intéressante, Ola dont le récit de cette époque est le plus long (granularité plus fine ?), introduit dans l'épisode du restaurant des éléments supplémentaires relevant de l'arrière-plan :

il est allé à la restaurant
 [il e dine]
 et il [euh] *il bien sur n'a pas d'argent*
 et [il e] + *il a voulu* [euh] + sortir +

Aux étapes intermédiaires (30^e à 38^e mois d'apprentissage), stade où d'une part la granularité des récits s'affine et de l'autre le choix de découpage des événements en micro-procès se montre une variable sensible aux différences interindividuelles, dans l'intégralité des textes produits, l'arrière-plan est plus construit et, en termes d'observables, le nombre d'énoncés n'appartenant pas à la trame augmente. Ce phénomène est malheureusement relativement peu visible à travers les passages sélectionnés pour l'analyse. L'arrière-plan y reste toujours sollicité par les mêmes contraintes locales : expression d'une intention, *vouloir/ne pas vouloir* et les contraintes de planification globale : *annoncer/donner les explications sur des événements qui suivent*. Ce qui est pourtant bien visible, c'est l'enchâssement fort des énoncés de l'arrière-plan dans les structures hypotactiques et/ou subor-

données, phénomènes relevant du changement du degré de condensation ne faisant pas objet de la présente contribution.

En ce qui concernent les domaines référentiels sollicités par le discours narratif (KLEIN et VON STUTTERHEIM, cité d'après VERONIQUE 1999) et, éventuellement, affecté par les changements de granularité, nous ferons quelques remarques sur la gestion des domaines des entités (personnes), de la référence temporelle et de la référence aux procès.

« Pour ce qui est des entités, il est naturel que la question tourne autour de la granularité sémique (les objets et individus sont 'pré-découpés' dans le réel et dans la perception, on se demandera surtout comment et pourquoi les désigner par des lexicalisations plus ou moins spécifiantes (agrume/citron/lime) » (NOYAU 1999) ; ainsi nous regarderons la spécification de l'introduction et du maintien de la références aux personnes.²

Dans ce domaine, les apprenants disposent de suffisamment de ressources lexicales pour introduire et/ou maintenir la référence par des moyens nominales ou pronominales propres à la LC. La scène du restaurant est, le plus souvent, encadrée dans la suite des aventures de Charlot ; d'où la première mention du protagoniste rencontrée dans les fragments analysés assure d'habitude le maintien ou la réintroduction de la référence aux personnes. La première mention du protagoniste dans l'épisode du restaurant varie peu à travers les quatre étapes de l'acquisition – dès le départ elle peut être soit pronominale, donc moins spécifique : *il, lui* (anaphorique) ou nominale, donc plus spécifique : *Chaplin, Charli Chaplin, Charli, Monsieur Chaplin*. La granularité sémique fine des cette référence repose sans doute dans une familiarité suffisamment forte avec le support (Noyau 1998) ; nous remarquerons quand même que les désignations spécifiques par lesquelles se fait la référence au protagoniste relèvent entièrement du contexte culturel des locuteurs – aucun n'emploie de terme *Charlot* « inexistant » pour les polonophones regardant les films de Chaplin. Autre remarque intéressante, dès les stades élémentaires, l'introduction de l'autre actant de la même scène, *l'agent de police*, se fait par des constructions nominales très spécifiques ; les apprenants recourent soit à une désignation du type « tout pour une partie » (NOYAU 1999), synecdoque courante dans la communication : *la police*,

² Nous nous attardons sur les liens entre la référence aux entités et la granularité, même si cette dernière est qualifiée de sémique ; le domaine de référence aux personnes est crucial pour le mouvement référentiel dans un texte narratif.

les gendarmes pour un seul représentant des forces de l'ordre, ou à la spécification unitaire *l'agent de police, gendarme* ; il est à remarquer que dans les deux phases de l'acquisition (élémentaire et intermédiaire), les apprenants continuent à introduire ce deuxième actant par des complexes idiosyncrasiques et/ou redondant : *la policier* (TM1), *le monsieur officier de police, le monsieur de police* (TM2), *un monsieur de police, un gendarme de police* (TM3), *la policier, monsieur policier, l'homme de police* (TM4). Dans les récits du 3^e et 4^e prélèvement, plus enchâssés et plus condensés, rappelons-le, apparaît aussi la référence à la troisième protagoniste, la jeune fille ; l'introduction de cette référence dans les fragments analysés est pourtant minoritaire et nous n'allons pas nous étaler sur ce point.

Quant au mouvement référentiel dans le domaine temporel, la variation des moments temporels repères dans les récits à granularité relativement faible (6^e-16^e mois d'apprentissage) passe à travers les connecteurs de décalage temporel : *et, ensuite, et après, puis, et puis*. A ce stade de l'acquisition, aussi bien le décalage que le maintien de la référence au temps se font souvent sans mention explicite. La diversité de connecteurs augmente avec l'affinement du grain des récits (et, bien entendu, avec le changement au niveau de condensation), vers le 30^e mois d'apprentissage ; la consécution ou la simultanéité temporelle des événements (décalage, maintien de la référence) sont marquées plus explicitement et à l'aide des moyens grammaticaux conformes à, ou très proches, de la LC. Le récit de Arek (Les TM4), cité dans la section 2, en est un exemple.

Nous avons dit que, indépendamment de degré de granularité temporelle des récits produits à des stades différents d'acquisition, le discours narratifs des sujets observés est dominé par les énoncés relevant de la trame (même si l'importance de l'arrière-plan s'accroît). Pour ce qui est de la référence aux procès, conformément à la contrainte principale pour ce domaine, dans la trame narrative des récits les apprenants placent des événements singuliers et attestent une tendance à utiliser des verbes qui expriment plutôt un procès qu'un état. Dans les prélèvements 1 et 2 (granularité faible) surtout, où les énoncés unipropositionnels sont majoritaires, le plus souvent chaque énoncé apporte un nouveau prédicat (impliquant un changement qualitatif) et réfère à un autre événements singulier assurant ainsi l'avancement de l'histoire.

Les variations de la granularité dans la trame narrative (dans les prélèvements 3 et 4 surtout), dans les récits où, rappelons-le, l'arrière-plan descriptif pur est quasiment absent, vont marquer le *tempo* (NOYAU 1999) du

texte. Si dans les récits de la phase élémentaire (6^e-16^e mois) la granularité temporelle n'est pas très fine et la trame des récits peut s'avérer lacunaire, les récits ont un *débit* relativement rapide ; citons à ce sujet la deuxième version de récit de Magda K. :

Charli [vy] + [vulu etr] dans/dans le prison avec la fille
 et il + est allé à café
 il a choisi beaucoup beaucoup de [euh] + repas
 et il/il [ne pa + pajé]
 agent de police a pris Charli ↓ + +

En revanche, si des récits des stades plus tardifs gagnent en finesse de grain (a priori, on s'attend donc à un *ralentissement* de l'histoire), ils ne perdent pas obligatoirement en densité temporelle ; le découpage en micro-procès ralentit certes l'avancement de l'histoire à l'intérieur d'une « capsule » englobant des sous-événements d'un événement présenté dans le texte, mais les enchaînements plus forts (condensation) et la spécificité des lexèmes mobilisés (granularité sémique) semblent compenser les choix de mise en texte qui auraient pu rendre le flux temporel moins fluide.

Enfin, les phénomènes de phase qui peuvent également accroître la granularité dans la trame, sont minoritaires dans les séquences analysées. Pourtant, si nous avons noté passage au grain plus fin dans les versions 1-2 du récit de Ola, cela relève entre autres de l'individualisation d'une phase d'un procès, dans ce cas précis, il s'agit de la phase initiale :

Ola, TM1 :

et il [hmm] il/il/il a dit/il a dit que il n'a pas d'argent + +
 [hmm] ensuite il/il [euh] il a [euh] fumé les cigarettes +
 il/les enfants [euh] + que [euh] que + [euh] que elle [euh] elle a + [il sō/il sō kury] sur la rue
 + il/il + il a + [il a don] [e + e o] autres [euh] autres + [euh] + (avec résignation) le chocolat
 [euh] les journaux + + je ne sais pas

Ola, TM2 :

et il [euh] il bien sur n'a pas d'argent
 et [il e] + il a voulu [euh] + sortir +
 et puis Chaplin [euh] est + est à coté du/du [tabak]
 et + il [euh]/il/il a/il a pris les cigarettes
 et [il e]/il a/il a commencé fumer
 [euh] puis il [euh] /il a donné aussi [euh] le/le/le chocolat [euh] à les enfants
 [ne plys] le monsieur/ ce monsieur a vu ça + + bien sur.

La spécification des phases, initiale et terminale, permet aussi à Bartek, dans son récit « élémentaire » (7 énoncés unipropositionnels pour raconter la totalité du passage visionné) de signaler trois procès successifs :

- 1 oui euh + [cet/cetnom] [truve] le travail euh
- 2 il travaille mais euh + euh tout à l'heure il finit [cet travaj] euh +

Sans abuser de la notion de « granularité fine », nous pouvons quand même constater que la suite prédicative : *trouver un travail* > *travailler* > *terminer de travailler* assure un mouvement référentiel dans le domaine temporel.

4. DEGRE DE GRANULARITE, MOUVEMENT REFERENTIEL ET ACQUISITION D'UNE L2

L'objectif de ce papier était de s'interroger sur la nature des liens entre le mouvement référentiel et le degré de granularité dans des récits des apprenants polonophones du français L2. L'analyse des récits produits à quatre moments différents de l'acquisition devait mettre en valeur les agissements qui, au sein du même texte, s'opèrent entre la finesse du grain (choix de mise en texte, découpage en micro-procès), l'organisation au niveau de la trame/arrière-plan et la gestions des domaines référentiels sollicités par le discours narratif (référence aux personnes, au temps et aux procès). Dans cette section, nous tâcherons de regrouper remarques issues des sections 2-3 et de les compléter par quelques observations supplémentaires.

1. Pour commencer ce bilan, nous souhaitons montrer que la mise en commun de deux dimensions de l'organisation d'un texte, la granularité et le mouvement référentiel, peut dégager une dynamique nouvelle des textes et permettre une interprétation plus valables des récits produits par des apprenants non-avancés.

Dans les scènes du restaurant issues du 3^e prélèvement (30 mois d'apprentissage), nous avons observé le procédé d'omission ou de certains « ajustements » des événements mis en récit en vue d'une construction globale cohérente. Dans son récit, Tomek présente comme suit le moment de l'arrestation :

- 7 ++ le vendeur a appelé la police
 8 et il euh ++ [il euh areste lwi] <= il l'a fait arrêter ?>
 9 puis euh + puis [il areste] aussi la jeune fille
 10 quand ils ++ quand + quand ils euh ils sont allés en voiture

Parlant de la granularité du passage cité, nous aurons tendance à y voire un procédé d'ajustement permettant d'avancer le récit : on peut *faire arrêter* Charlot et la jeune fille par le boulanger pour pouvoir les *mettre ensemble* dans la voiture de police. L'interprétation peut-être simpliste mais possible, surtout à première approche. Cette interprétation change bien sûr si nous y appliquons la grille d'analyse issue du mouvement référentiel ; cette dernière permet de voire que dans 8 s'opère un changement de référence : « il » est coréférentiel de « la police » et non du « vendeur ». La séquence reste donc conforme au support original quoiqu'on ne peut pas nier, dans le flux du récit, la possibilité d'un malentendu : entre segments 8 et 9 s'opère un changement de référent à deux niveau puisque *il = la police = le policier, le gendarme*. C'est justement au croisement de l'analyse du grain de récit et du mouvement référentiel dans le domaine des entités que nous retrouvons une interprétation la plus vraisemblable du passage.

2. Pour ce qui est de l'articulation : granularité – organisation de la trame et de l'arrière-plan, nous proposons un postulat naïf mais que nos données semblent confirmer : dans les récits des apprenants débutants, le faible degré de granularité va de paire avec un arrière-plan descriptif pur quasi-inexistant. L'arrière-plan s'enrichit au moment où la granularité s'affine.

3. Dans les productions des apprenants débutants à intermédiaires, le degré de granularité et la disposition de la trame et de l'arrière-plan sont deux variables fortement sensibles aux différences interindividuelles. Le découpage en micro-procès et la construction d'un arrière-plan plus riche semblent découler non seulement de la gamme des moyens linguistiques, qu'offre à l'apprenant le lecte qu'il développe à une étape de l'acquisition, mais aussi de sa « disposition à narrer », caractéristiques personnelles et compétence (innée ? acquise ?) à transformer en discours une expérience (un fait vécu, une histoire lue ou visionnée, etc.)

4. Pour ce qui est de la variation de la granularité dans la trame, on s'attend à ce que la granularité fine *ralentisse* et souvent *prolonge* un récit ;

cette dernière hypothèse n'est pas toujours confirmée par nos données où l'accroissement de la finesse du grain des récits (*débit* moins rapide) compensé par une condensation plus forte (enchaînements) n'implique pas obligatoirement un *tempo* plus lent.

On peut se demander également si les variations au niveau de la granularité de la trame ne relèvent pas d'une stratégie qu'apprenant puisse adopter face à une tâche verbale complexe. Aux étapes élémentaires de l'acquisition, la lourdeur de la tâche de construction d'un récit cohérent à l'aide des moyens linguistiques « de bord » (lecte de base) peut conduire l'apprenant à la résolution de s'acquitter de la tâche à moindre coût, selon le principe : le minimum de détail (gros grain temporel, pas d'arrière-plan), juste ce qu'il faut pour assurer le déroulement logique de l'histoire mise en mots.

5. Le coût cognitif de planification du récit au niveau local, au sein de domaines référentiels spécifiques (introduction, maintien, changement de la référence à l'aide des moyens linguistique propres à la LC) et le coût cognitif de planification du récit au niveau global (découpages en micro-événement d'un événement complexe, sélection des micro-événements pertinents pour la construction du récit) font que seulement vers les étapes intermédiaires de l'acquisition, la cohésion et la cohérence d'un même récit sont véritablement assurées. Aux phases élémentaires (autour de la « variété de base » des apprenants observés), la cohésion et/ou la cohérence d'un récit s'avèrent souvent plutôt faibles et résultent de certains compromis ; les opérations d'introduction, de maintien ou de changement de la référence s'opèrent p. ex. par des moyens non-appropriés ou idiosyncrasiques, l'intrigue temporo-causale reste parfois incomplète.

7. Dès les phases élémentaires de l'acquisition, les apprenants essaient de mobiliser toute la gamme de moyens de mise en texte offerte par la langue : entre autres variations du grain, spécifications, reprises par anaphores, phénomènes de phases. La question se pose à quel moment de l'acquisition les choix effectués par l'apprenant commencent à être volontaires et cessent dépendre du « calcul » entre le coût de la tâche et la compétence dont il croit disposer.

Le cas des apprenants observés permet de supposer que vers le 30^e mois d'apprentissage, ils cessent de se poser la question « suis-je vraiment capable de le faire ? » et d'ajuster l'accomplissement de la tâche en fonction de leur compétence jugée insuffisante ; à partir de ce stade-là dans le traitement

de résolution d'un tâche communicative ils vont adopter un comportement langagier plus « naturel » (c'est-à-dire celui qui revient de leur L1 acquise et de la L2 en acquisition³).

8. Nous voyons un prolongement possible du présent travail, dans l'étude des préférences de conceptualisation dans le domaine des procès pour voir si des schèmes de lexicalisation de procès du polonais influent les suites de procès lexicalisées en français. Ceci pourrait peut-être apporter une partie de la réponse à la question si un locuteur natif d'une langue acquière *ipso facto* un degré de granularité propre à cette langue.

Une autre question à étudier est celle de la comparaison des versions en L1 et L2 du même récit pour valider éventuellement l'hypothèse du degré de granularité en tant que variable fortement personnalisée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- KLEIN, W. et PERDUE, C. (1997) : 'The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?)', *Second Language Research* 13, 4 : 301-347.
- NOYAU, C. (1980) : 'Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel', *Languages* 57 : 73-86.
- NOYAU, C. (1997) : 'Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation / condensation des procès. Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues'. Papier de travail pour le séminaire de travail des équipes du GdR 113, La Baume-lès-Aix, ms.
- NOYAU, C. (1998) avec participation de PAPROCKA-PIOTROWSKA : 'La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation'. Texte de présentation à la « Research Conference » *The structure of learner language*, Acquafreda di Maretea (Italie), ms.
- NOYAU, C. (1999) : 'Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants : sur la granularité'. Texte de travail pour la Table-ronde du Groupement de Recherche 113 'Acquisition des langues' du C.N.R.S., Berder.
- NOYAU, C. & PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2000) : 'La représentation de structures événementiels par les apprenants : granularité et condensation', *Roczniki Humanistyczne*, t. XLVIII, zeszyt 5, pp. 87-121.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (1998) : 'Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif', *AILE* 11 : 63-93.
- PERDUE, C. (1995) : *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*, Paris : CNRS Editions.

³ Dans ce sens, on attend des apprenants avancés des comportements langagiers semblables à celui des locuteurs natifs.

VERONIQUE, D. (1999) : 'Analyticit  et condensation : observation sur les enchaînement et dépendances syntagmatiques dans des textes de locuteurs natifs et d'apprenants de français L2. Texte de travail pour la Table-ronde du Groupement de Recherche 113 'Acquisition des langues' du C.N.R.S., Berder, ms.

ZJAWISKA GRANULACJI INFORMACJI CZASOWEJ
ORAZ RUCHU REFERENCYJNEGO W TEKSTACH NARRACYJNYCH
POLSKICH UCZNIÓW JĘZYKA FRANCUSKIEGO JAKO OBCEGO
(POCZĄTKUJĄCYCH I ŚREDNIOZAAWANSOWANYCH)

Streszczenie

Artykuł jest rozwinięta i poszerzoną refleksją nad problemami wewnętrznej organizacji tekstu narracyjnego. Na kanwie zjawiska tzw. granulacji (*granularité*) oraz tzw. ruchu referencyjnego (*mouvement référentiel*, *referential movement*) tekst stara się odpowiedzieć na pytanie, jak trzy – możliwe do wyróżnienia w analizie – warstwy tekstu: podział na wątek główny i tło, zmiany na poziomie domen referencyjnych oraz stopień granulacji, współistnieją w tekstach tworzonych przez uczących się języka obcego (tu: polskich licealistów uczących się języka francuskiego) oraz jakie między nimi zaobserwować można zależności. Tekst oparty jest na podłużnych badaniach empirycznych.

Streściła Urszula Paprocka-Piotrowska

Słowa kluczowe: narracja, granulacja, ruch referencyjny, akwizycja języka obcego.

Mots clefs: narration, granularité, mouvement référentiel, acquisition d'une L2.

Key words: narrative, granularity, referential movement, second language acquisition.