

**LES SINGULARITES DANS LA CONSTRUCTION DU TEXTE
‘EXPLICITE’ : ANALYSE DE RECITS PRODUITS PAR LES
ENFANTS EN APPRENTISSAGE DU LANGAGE ECRIT.**

Francischini, Rosangela

*Université de Campinas - SP- Brésil,
Institut des Etudes du Langage - Doctorat ;
Université Fédérale du Rio Grande do Norte - Natal - Brésil,
Professeur - Département de Psychologie.*

Abstract : Dans ce travail, nous nous proposons d'identifier et d'analyser les solutions proposées par les enfants pour la résolution de problèmes spécifiques de structuration du texte écrit.

Nous prétendons montrer que, dans la production du texte écrit, les enfants optent pour l'utilisation des catégories d'unités les plus différentes quand ils sont dans la situation de devoir écrire un texte pour un destinataire qui ne connaît pas le contenu. Ils doivent faire en sorte que le destinataire puisse comprendre l'unité thématique et son organisation et qu'il puisse rétablir les relations pertinentes entre les unités.

Le corpus est composé des récits produits par les enfants, âgés de 8 ans, élèves de deuxième année de l'école publique (Campinas-SP-Brésil), à partir d'un livre d'images, dépourvu de texte.

Keywords : le texte écrit : la production, la cohésion, le récit.

INTRODUCTION

Le présent travail est une analyse préliminaire des données empiriques d'un projet de recherche qui vise à identifier des problèmes vécus par les enfants dans la condition d'auteurs de textes et plus précisément, dans la construction de chaînes anaphoriques. La recherche n'étant pas encore terminée, cet article ne visera qu'à illustrer brièvement quelques aspects préliminaires.

Nous prétendons montrer que, dans la production/structuration du texte écrit, les enfants optent pour l'utilisation des catégories d'unités les plus différentes quand ils sont dans la situation de devoir écrire un texte pour un destinataire qui ne connaît pas le contenu. Ils doivent faire en sorte que le destinataire puisse comprendre l'unité thématique et son organisation et qu'il puisse rétablir les relations pertinentes entre les unités.

Dans une recherche antérieure (Francischini, 1990) où il nous a été possible de comparer le langage écrit et oral à partir des éléments conjonctifs employés par les enfants dans la production de récits, nous avons pu constater que l'enfant reconnaît des différences dans les caractéristiques discursives qui règlent l'utilisation de ces éléments dans le texte écrit., Quand il est dans la position énonciative de produire un texte écrit, l'enfant reconnaît les nouvelles questions qui surgissent et qui doivent être résolues. Ceci nous semble important.

Dans cette perspective nous chercherons à identifier et à analyser les multiples solutions proposées par les enfants pour la résolution de problèmes spécifiques de structuration du texte écrit.

À partir du but explicité ci-dessus (la situation vécue par les enfants de rendre leurs textes explicites pour que l'interlocuteur puisse observer une organisation et une unité thématique et qu'il puisse établir des relations pertinentes entre les unités) deux problèmes théoriques nous sont posés :

1.) le degré d'explicitation du texte.

2.) la cohésion.

Ces deux aspects sont néanmoins interdépendants .

Pour ce qui concerne la cohésion, Koch (1994) dit : la cohésion est « le phénomène qui rend compte de la manière dont les unités linguistiques à la surface de texte sont mises en relation les unes avec les autres dans la formation de séquences qui véhiculent du sens. » Selon cet auteur, il y a deux modalités de cohésion : 1.) la « reprise » et 2.) la « sequentialisation ». Dans la première modalité, le rapport entre deux unités à la surface de texte constitue le renvoi d'une unité à l'autre. Dans le seconde, l'utilisation des unités linguistiques déterminées rendre possible une progression et une continuité du sens.

En ce qui concerne la seconde questions explicité ci-dessus, il faut remarqué, en effet, que la cohésion et la notion « d'explicite » ne sont pas totalement étrangères l'une de l'autre. La plupart des travaux sur les rapports entre la langue orale et la langue écrite - où se trouvent les perspectives théoriques les plus représentatives concernant sur le degré « d'explicite » du texte - analysent les unités linguistiques liés aux opérations de cohésion et montrent que ces unités sont employées de manière différente dans ces deux modalités du langage.

N'est pas possible de reprendre, maintenant, les questions posées aux niveaux des études des textes oraux en opposition au textes écrits. Nous ne ferons, donc, que brièvement, mention des quelques travaux où la notion « d'explicite » apparaît comme très importante.

Olson (1977, 1980) considère que le texte écrit est « non-contextualisé », c'est-à-dire que le contexte spatio-temporel de l'auteur et du destinataire n'est pas le même. Par conséquence,

l'auteur doit marquer, de manière explicite, toutes les informations qui il veut communiquer au destinataire. Cette hypothèse permettre à l'auteur la défense « de l'autonomie du texte ».

Cette position théorique est soutenue par différents auteurs, malgré les différences terminologiques.

Exprimée en ces termes, cette remarque paraît particulièrement inadéquate par rapport aux analyses d'une notion pragmatique de contexte.

Sinclair (1993) , en critiquant la positon de Olson (et d'autres auteurs qui soutiennent cette même position) en ce qui concerne le rôle que peut jouer le contexte dans la production du texte, affirme que ces auteurs ne distinguent pas entre « le contexte de production » du texte du « contexte ». Dans une perspective pragmatique de la notion de contexte, cette différence s'avère pertinente. La notion de contexte de production est plus limitée que la notion de contexte.

La « contexture », selon Marcuschi (1994), « ne peux pas caractériser une modalité d'usage de la langue - le langage oral. Cette caractéristique est intrinsèque au fonctionnement langagière en général. » (Marcuschi, 1994 : 10). A partir de ce principe, on ne peut pas placer, d'un côté, le texte oral, « la contexture » et la condition d'être incomplet, et de l'autre côté, le texte écrit, « non-contexture» et la condition d'être suffisant.

A ce propos, Nystrand & Wielmelt considèrent que :

« un texte est, donc, explicite, mais pas quand il est indépendant du contexte. Au contraire, un texte est explicite précisément quand il est synchronisé et fonctionne de manière adéquate dans ses contextes d'usage par rapport à ses objectifs , aux situations et à culture du lecteur. (...) Un texte n'est pas explicite parce qu'il a dit tout , mais parce qu'il élabore précisément les points qui sont importants dans son contexte d'usage. » (Nystrand &Wielmelt, 1991 :31).

En vue de ces remarques, il nous semble évident que, dans le processus de production du texte écrit, interviennent les opérations sémantiques, pragmatiques et cognitives. Dans ce processus le rôle que peut jouer le destinataire est essentiel. La prise en compte de cette considération permet à l'auteur d'écrire un texte qui puisse « donner des conditions suffisantes au destinataire pour établir une cadre referenciel à une interprétation adéquate du texte. » (Marcuschi, 1994 :10)

En tenant compte des observations ci-dessus nous proposons l'analyse suivant.

METHODOLOGIE

Le corpus est composé de récits produits par les enfants, élèves de deuxième année de l'école primaire publique (Campinas - SP - Brésil), à partir d'un livre d'images, dépourvu de texte.¹

Procédés et matériaux :

-) les enfants ont produit des récits à partir d'un livre d'images ;
-) le chercheur a identifié les unités de cohésion dans les textes ;

¹ « Cobra-Cega », de Avelino Guedes.

-) le chercheur a demandé à l'auteur du texte la justification de l'emploi de ces unités ;
-) les enfants avaient la possibilité d'apporter des changements à la 1^{ère} version du récit.

Toutes les activités ont été réalisées à l'intérieur des écoles. Elles ont été réalisées individuellement et enregistrées en vidéo.

ANALYSE DES RESULTATS

Tout d'abord, on précisera que l'analyse proposée dans cet article est qualitative.

On ajoutera que la nature même des questions posées sur la première version ne sera pas analysé ici. En effet, cette analyse s'inscrit dans un projet plus large où nous étudions, précisément, les problèmes que rencontre l'enfant lorsqu'il écrit un texte pour un destinataire que doit être capable de le comprendre.

Dans ce qui suit, nous nous proposons d'établir une comparaison entre la première et la deuxième version des récits et d'observer les unités employées par les enfants, pour rendre leur texte « explicite », c'est-à-dire, pour mettre le destinataire en conditions d'identifier les référents et les événements du livre.

La première constatation observée lorsqu'on fait la comparaison entre la première et la deuxième version est que les deuxièmes versions sont qualitativement supérieures, c'est-à-dire, les unités choisis dans le structuration du texte sont plus adéquates. L'utilisation des ces unités, cependant, est clairement particulière, pour chaque enfant. C'est cet affirmation que nous chercherons à justifier avec les observations suivantes.

Avec cette intention, seront présentés et analysés les récits que chaque enfant a rédigé.

Lu. (première enfant)

La première version pose un problème : l'utilisation non appropriée du pronom personnel de la 3^{ème} personne et, par conséquence, l'ambiguïté. L'ambiguïté n'est pas perçue par l'enfant, quand elle est en train d'écrire son texte. Par contre, quand le chercheur lui demande, par exemple, « Qui est-il ? », l'enfant arrive à identifier le personnage. Néanmoins, l'énoncé, reste encore ambiguë pour le destinataire.

C'est vrai que le pronom personnel de la 3^{ème} personne est une unité linguistique utilisée la plupart du temps (dans leurs formes nominatives : il(s), elle(s)), mais il faut qu'on considère le risque / la possibilité d'ambiguïté à l'intérieur d'un passage.

Ce risque existe notamment lors de récits où sont cités plusieurs personnages et lorsqu'il y a nécessité de passer de l'un à l'autre.

L'enfant a proposé, pour la solution des problèmes indiqués ci-dessus, la substitution du pronom personnel par un groupe nominal élargi .

Ex. 1 - « ... et ils ont commencé à faire les amourettes ... »

« ... et les deux serpents ont commencé à faire les amourettes ... »²

Ex. 2 - « ... alors, elle a vu le serpent peint ... »

« ... alors, la petite amie de l'autre serpent a vu le serpent peint ... »

Ex. 3 - « Alors, il a mordu le serpent peint ... »

« Alors, l'autre serpent a vu le serpent peint et a mordu il ... » (C'est bizarre en portugais, aussi !)

Il faut observer que, dans le dernier exemple, l'ajout du segment « a vu le serpent » et l'introduction de l'élément de coordination permettent de considérer que le pronom a été substitué par le groupe nominal précédé du déterminant.

Da. (deuxième enfant)

En comparant les deux versions des récits de Da., nous observons que l'ajout de l'adjectif est la stratégie choisie. L'utilisation des adjectifs *blanc* et *rouge* a permis de différencier les personnages - le ver de terre mâle et le ver de terre femelle. Cette stratégie a aussi permis la résolution des problèmes d'ambiguïté de référence.

La stratégie peut être observé :

1) soit pour l'ajout d'adjectif au nom :

Ex. 4 - « Il était une fois un ver de terre tout seul ... »

« Il était une fois un ver de terre blanc tout seul ... »

2) soit pour la substitution des pronoms (personnel, possessif ou adjectif indéfini) par le groupe nominal composé de l'adjectif. Les exemples suivants justifient cet affirmation.

Ex. 5 - « Alors, il a vu la tête qui le perroquet a fait et il a aimé. »

« Alors, le ver de terre rouge a vu la tête qui le perroquet a fait et le ver de terre rouge a aimé. »

Ex. 6 - « Après, un autre ver de terre est venu et il lui a aimé ... »

« Après, un autre ver de terre rouge est venu et il a aimé le ver de terre blanc ... »

Ex. 7 - « Et l'autre ver de terre a vu et »

« Et le ver de terre blanc a vu et ... »

Ju. (troisième enfant)³

En ce qui concerne les récits de Ju., l'unité choisie a été le nom propre pour désigner des actants. L'option pour cette stratégie a permis :

1.) les ajouts de Robert et Marie , dans les exemples suivantes :

² Les premières et les deuxièmes lignes des exemples sont, respectivement, les premières et les deuxièmes versions des récits.

³ Il y a, en annexe, une version en langue française, de la première et la deuxième version du récit.

Ex. 8 - « Il était une fois un serpent . »

« Il était une fois un serpent qui s'appelait Robert »

Ex. 9 - « Elle est arrivée, sa petite amie, et ... »

« Elle est arrivée, sa petite amie Marie, et ... »

2.) les substitutions du pronom personnel, 3^{ème}. personne (singulier / pluriel) par un nom propre :

Ex. 10 - « ... et ils ont parlé ... »

« ... et Robert et Marie ont parlé ... »

Ex. 11 - « Quand elle allait lui donner un baiser ... »

« Quand Marie allait donner un baiser à Robert ... »

3.) la substitution du groupe nominal par un nom propre :

Ex. 12 - « Le serpent est devenu furieux ... »

« Robert est devenu furieux ... »

Je. (quatrième enfant)

On note, enfin, que le récit de Je. a comme caractéristique, l'ajout de segments et de propositions.

Cette stratégie a permis l'identification correcte des personnages et l'ajout des informations, ce qui permet une compréhension plus adéquate des personnages, des événements et des chaînes anaphoriques.

Il y a aussi l'utilisation de la stratégie suivante : la différenciation de genre : mâle / femelle. Avec l'intention de distinguer les actants, l'enfant utilise « o cobro » (« la serpent ») et « a cobra » (« le serpent »). Cependant, on fait l'observation que le serpent (a cobra), en portugais, est un nom unique. Par conséquence, l'utilisation de « o cobro » n'est pas appropriée. L'option correcte serait « a cobra macho » (« le serpent mâle »).

Viennent ensuite les exemples ci-dessous :

Ex. 13 - « ... et a peint son autre part et quand ... »

« ... et a peint son autre part comme a un visage et quand... »

Ex. 14 - « ... et quand elle s'est réveillée il y avait un serpent et ils s'amusaient. »

« ... et quand elle s'est réveillée il y avait un serpent et le perroquet s'est caché derrière le buisson ... »

Dans ce cas, l'ajout du segment souligné est une évidence du fait que l'enfant, dans le processus de production du texte écrit, cherche maintenir la cohérence. Le chercheur lui demande les référents du pronom personnel, 3^{ème}, pluriel. L'enfant dit : « ce sont le serpent et 'la serpent'. » Le chercheur lui montre que les référents pourraient être le serpent et le perroquet. Alors, l'enfant dit qui le perroquet s'est caché. Dans ce contexte, l'enfant ajoute le segment ci-dessus et spécifie que le perroquet n'était pas là-bas et, alors, il substitue le pronom personnel (ils) par le groupe nominal.

Dans les exemples suivants, nous présenterons les deuxièmes versions, en soulignant les segments ajoutés. Ils montrent l'effort de l'enfant pour expliciter les événements de l'histoire et la rendre, de cette façon, plus compréhensible au lecteur.

Ex. 15. - « Alors, l'autre serpent a vu sa queue. Alors, il ... »

« Alors, le serpent (la serpente) a vu la queue du serpent , en pensant qu'il était un autre serpent. »

Ex. 16. - « alors le serpent est parti et le serpent (la serpente) s'est fâché... »

Ex. 17. - « Alors, elle a mordu sa propre queue. »

« Le serpent est devenu fâché et il a mordu la queue d'elle-même en pensant qu'il était un autre serpent. »

CONCLUSION

En guise de conclusion, quelques observations retiennent particulièrement notre attention et seront, donc, ajoutés aux remarques ci-dessus.

Premièrement, il faut reprendre la remarque principale : les solutions proposées par les enfants sont différentes et présentent des caractéristiques singulières. L'utilisation d'adjectifs, l'attribution de noms propres aux actants, l'ajout de segments et la substitution de pronoms ont été les options que nous avons identifiés. Ces stratégies ont été construites par les enfants dans le but de rendre les récits plus adéquats au lecteur, en accord avec les événements du livre.

En ce qui concerne l'intervention du chercheur, on remarque que, dans toutes les situations a été demandé à l'enfant la justification de l'emploi des unités linguistiques spécifiques. Les solutions proposées ont été, néanmoins, particulières, comme nous avons constaté.

On remarque, encore, que le choix de la procédure adoptée a eu le but de « dire » à l'enfant que l'écriture suppose la lecture - on écrit pour quelqu'un lire. Ce type de perspective, nos semble, n'est pas évident dans la classe. Dans celle-ci, fréquemment, l'enfant écrit par le maîtresse faire la correction des fautes, plus particulièrement, des fautes au niveau orthographique. Alors, ne sont pas proportionnées aux enfants, des conditions adéquats à une réflexion sur les aspects rapportés à la structuration du texte écrit. Celui-ci permettra la construction du sens pour l'enfant et pour le destinataire.

Finalement, nous réaffirmons le caractère préliminaire de l'analyse proposée dans cet article puisque la recherche est en réalisation.

REFERENCES

- CHAFFE, Wallace. (Ed.) (1980). *The Pear Stories - Cognitive, Cultural, and Linguistics Aspects of Narrative Production.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- (1982) - "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature." In: *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy.* TANNEN, D. (Ed.), pp. 19-33; Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, ,

- EHLICH, K. (1983). « Writing Ancillary to Telling. » *Journal of Pragmatics*, 7 : pp. 495-506.
- FRANCISCHINI, Rosângela. (1990) “Linguagem Oral - Linguagem Escrita: elementos conjuntivos na produção de narrativas por crianças em processo formal de aquisição da escrita. *Dissertação de Mestrado*. IPUSP, São Paulo. (non publié)
- KOCH, Ingedore G. V. (1989). *A Coesão Textual*. Contexto. São Paulo.
- (1990). *A Coerência Textual*. Contexto. São Paulo.
- (1997). *O Texto e a construção dos sentidos*. Contexto. São Paulo.
- KOCH, Ingedore G.V. e TRAVAGLIA, L.C. (1990). *A Coerência Textual*. Contexto. São Paulo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1994). “Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita.” *UFPE*. (non publié.)
- NYSTRAND, Martin & WIEMELT, Jeffrey (1991). “When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text II* : pp. 25-41.
- OLSON, David (1977). “From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47: pp. 257-281.
- (1980). “On the Language and Authority of Textbooks.” *Journal of Communication* 30, n°. 1: pp. 186-196.
- RUBIN, A. (1980) - « A Theoretical Taxonomy of the Differences between Oral and written Language. » In : *The Theoretical Issues in reading Comprehension : Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. SPIRO, R. J. et alii., pp. 411-438. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- SINCLAIR, Melinda (1993) “Are Academic Texts Really Decontextualized and Fully Explicit? A Pragmatic Perspective on the Role of Context in Written Communication. *Text 13*: pp. 529-558.

ANNEXE

Sujet : Ju.

1^{ère}. Version

Le serpent

Il était une fois un serpent

Elle est en train de dormir un perroquet est venu et a peint une tête dans sa queue

Elle est arrivée, sa petite amie, et ils ont parlé quand

elle allait lui donner un baiser elle a vu l'autre tête

et elle est tombé amoureuse le serpent est devenu furieux et a donné une morsure dans sa propre queue.

2^{ème}. version

Le serpent

Il était une fois un serpent qui s'appelait Robert

Il était en train de dormir un perroquet est venu et a peint une tête dans sa queue.

Elle est arrivée, sa petite amie Marie et Robert et Marie ont parlé.

Quand Marie allait donner un baiser à Robert

elle a vu la tête que le perroquet a peint et elle s'est tombé amoureuse de lui.

Robert est devenu furieux et a donné une morsure dans sa propre queue.