



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

155-156 | 2012

Lexique et écriture

Mémoire narrative et performances lexicales (un conte gabonais entendu puis réécrit par des élèves de seconde)

Christine Vénéryn-Guénez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3494>

DOI : [10.4000/pratiques.3494](https://doi.org/10.4000/pratiques.3494)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 147-168

Référence électronique

Christine Vénéryn-Guénez, « Mémoire narrative et performances lexicales (un conte gabonais entendu puis réécrit par des élèves de seconde) », *Pratiques* [En ligne], 155-156 | 2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3494> ; DOI : [10.4000/pratiques.3494](https://doi.org/10.4000/pratiques.3494)

Mémoire narrative et performances lexicales (un conte gabonais entendu puis réécrit par des élèves de seconde)

Christine Vénéris-Guénez

Maître de conférences en Sciences du Langage
Université Paris IV-Sorbonne, IUFM de Paris - EA 4509 STIH

Introduction

Cet article rapporte les premiers éléments d'une expérience inscrite dans une recherche⁽¹⁾ plus large qui s'attache à approfondir les connaissances des modes de textualisation. Cette étude se fonde sur des travaux antérieurs (Eco 1992 ; Tauveron 1995 ; Bruner 2008) qui suggèrent que le lecteur ou l'auditeur se souvient, non du substrat, mais de l'interprétation du substrat au moment où le scripteur s'est raconté l'histoire qu'il a entendue. Elle prend en compte par ailleurs les contraintes psycholinguistiques et linguistiques auxquelles le scripteur doit faire face (Plane, Alarmargot & Lebrave 2010). L'objectif est de mettre à jour des différences dans les stratégies ou les procédures utilisées par les élèves pour contourner les difficultés inhérentes à leur capacité mémorielle et à leurs ressources langagières.

Nous avons élaboré deux récits à partir d'un conte gabonais⁽²⁾, avec le souci de maintenir le même nombre de propositions sémantiques dans les deux versions, l'une comporte du discours direct, l'autre non. La durée des enregistrements est sensiblement la même : respectivement 5' 23'' et 5' 30''. Le lecteur du conte a reçu la consigne d'adopter un ton relativement neutre, c'est-à-dire en minorant les caractéristiques prosodiques, pour que la perception du changement énonciatif ne soit dû (dans la mesure du possible) qu'à des caractéristiques lexicales et syntaxiques. Le choix de l'audition d'un enregistrement permet d'éviter les problèmes de lecture rencontrés par les plus jeunes élèves. L'enseignant a pu choisir de faire écouter l'une ou l'autre des versions, à la classe entière ou à des groupes d'élèves. Le dispositif nous permet de recueillir des textes produits à partir d'un même substrat initial, d'analyser les écarts entre le texte source et la première version, et entre cette version et la seconde. Nous avons proposé à des élèves de l'école primaire, de collège et de lycée l'audition

(1) Cette recherche est effectuée par l'équipe « Dynamiques de la production discursive », EA 4509 STIH.

(2) Ce conte gabonais en langue omyènè a été transcrit et traduit en français par André Rapon-da-Walker, dans *Contes gabonais* en 1953, réédité en 1993 chez Présence africaine, Paris.

du conte enregistré et deux écritures de rappel, l'une juste après, l'autre quinze jours plus tard. Les conditions de production présentées aux élèves sont strictes : pas de deuxième audition, pas de prise de notes, pas de réponse de l'enseignant à d'éventuelles questions des élèves. L'écriture est spontanée, sans brouillon, le récit doit être le plus précis possible, sur une page, pendant un quart d'heure environ. Pour cette première vague d'expérimentation, nous avons sollicité 11 enseignants (5 exercent en école primaire, 5 en collège, 1 en lycée), ce qui nous a permis d'obtenir 245 productions écrites d'élèves âgés de 9 à 16 ans.

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi d'observer les phénomènes lexicaux⁽³⁾ dans les productions de la classe de seconde⁽⁴⁾. L'enseignante a fait entendre l'enregistrement du conte africain en groupe à partir de la version avec discours direct⁽⁵⁾. Nous avons retenu les productions de 21 élèves, sur une classe de 31. Les autres élèves ont été absents à l'audition ou à la deuxième passation, certains ont refusé de participer à l'expérience d'écriture.

Plusieurs indicateurs lexicaux laissent penser que l'hypothèse de recherche est juste : le scripteur se souvient davantage de l'histoire telle qu'il l'a écrite que de l'histoire qu'il a entendue. Notre article mettra en évidence les performances lexicales diverses des élèves de seconde et les stratégies scripturales qu'ils ont adoptées pour pallier leurs difficultés mnésiques. Nous présenterons des données quantitatives sur la longueur des productions recueillies et des données qualitatives concernant les défaillances de la mémoire narrative. Nous analyserons ensuite une sélection de réalisations lexicales remarquables dans la mise en mots : la globalisation, la généralisation et la synonymie.

1. Constats préliminaires : quelques données quantitatives et qualitatives

Des études psycholinguistiques ont décrit le processus de compréhension et de mémorisation de récit (notamment Kintsch & Van Dijk 1975) en soulignant le rôle important de la macro-structure et du schéma narratif. Elles ont mis à jour les opérations sémantiques (ou règles de réduction de l'information) qui caractérisent un résumé ou un rappel de récit : effacement, intégration, construction, généralisation (Sprenger-Charolles 1980, Vigner 1991, Fayol 1992). Dans cet article, nous centre-

(3) D'autres aspects concernant les propositions sémantiques et leurs fonctions narratives, diégétiques, communicationnelles et énonciatives (conservation ou non par exemple du discours direct) ont déjà donné lieu à deux communications. Lors de la 4^e conférence internationale consacrée à la recherche en écriture à Washington, les 17-20 février 2011, Sylvie Plane et Fabienne Rondelli ont analysé les transformations opérées par de jeunes élèves de cycle 3 à partir de divers paramètres, tels que la longueur des textes produits, les opérations de résumé, de développement du script ou encore les ajouts de détails. Aux journées d'étude de Bergame, les 5-6 mai 2011, Sylvie Plane, Fabienne Rondelli et moi-même avons présenté un travail d'analyse sur le traitement du discours direct dans les récits immédiats et différés, à partir des productions d'élèves du primaire et du secondaire.

(4) Nous remercions chaleureusement Corinne Ounsy, enseignante au lycée J.-P. Timbaud de Brétigny sur Orge (91), et les élèves de la seconde 1 (2010-2011) qui ont joué le jeu avec curiosité et sérieux.

(5) Peu d'élèves de la classe ont choisi de recourir au discours direct dans leurs productions. Nous relevons 9 productions qui comportent des éléments graphiques et/ou syntaxiques se rattachant au discours direct, issues de 6 élèves. Sur ces 6 élèves, 3 seulement utilisent des discours directs dans les deux versions du récit différé. Le résultat n'est pas vraiment étonnant dans ce niveau de classe, les apprentissages d'écriture au programme de 3^e (voire de 4^e) les ont davantage entraînés à des travaux argumentatifs.

rons notre analyse sur la mise en mots et la comparaison des réalisations lexicales dans les deux versions⁽⁶⁾, en rappel immédiat (désormais V1) et en rappel différé (désormais V2) : lexicale retenu par les élèves, variations et déformations. La difficulté, dans l'une ou l'autre version écrite, peut être reliée à la consigne de travail qui fait peser sur les productions écrites des contraintes matérielles et mnésiques. Le contexte s'apparente à une situation d'écriture-imitation (le texte écrit restitue les informations du récit entendu). Trois paramètres jouent plus particulièrement :

- la distance temporelle entre les deux versions induisant un défaut de mémoire des mots du texte-source ;
- le contexte culturel africain du conte entendu⁽⁷⁾, donc des mots dont les référents ne sont pas familiers pour les élèves ; c'est notamment le cas de noms que l'on peut considérer comme exotiques dans notre culture à savoir les noms des protagonistes animaliers tels *la Gazelle*, *le Léopard*, *l'Antilope*, mais aussi du nom de l'habitat *la case*, le nom de la boisson offerte *le vin de palme*, et son nom qui la désigne localement *l'itoutou* ;
- les interférences sur la mémoire, celles de la vie de classe (les rappels de récit entre élèves) et celles de la culture scolaire (les autres récits connus, lus ou entendus avant ou après l'audition du conte gabonais). Le conte est un genre bien connu des élèves de seconde, dans la lignée des fables animalières de La Fontaine ou des ruses du *Roman de Renart*. Cependant, l'univers culturel de référence se trouve modifié et nous avons pu constater des interférences avec d'autres textes connus, dérivés (in)volontaires de l'intertextualité (Bakhtine 1979 ; Genette 1982). Si les travaux relevant des domaines de l'acquisition, de la didactique, de la critique génétique s'intéressent prioritairement au processus rédactionnel, l'expérimentation proposée se situe également au croisement du domaine de la réception du texte, problématique évoquée par G. Achard-Bayle (2006).

1.1. La longueur des productions

En proposant l'expérimentation en seconde, nous pouvions attendre des versions écrites de restitution plus longues, plus élaborées que celles des plus jeunes. Une chose est manifeste déjà à partir de cette étude encore modeste de 42 productions : la longueur et la précision des récits fluctuent énormément. Le contexte de production textuelle, socio-subjectif (Bronckart 1996), est tout à fait inhabituel pour des élèves de seconde. Les élèves ont pu être surpris par ces travaux d'écriture non évalués, eux qui sont rodés à une notation quasi systématique. L'activité langagière sollicitée s'opère en respectant les normes et règles scolaires liées au genre du conte entendu, y compris normalement le respect du registre de langue standard. Les productions textuelles ont réservé quelques surprises. Certains élèves, soucieux de leur image auprès de l'enseignante qu'ils apprécient, motivés, ont voulu bien faire et ont produit des récits longs, détaillés, et parfois « inventifs ». D'autres, au contraire, peu motivés mais participatifs, ont produit des récits courts, voire laconiques. Trois des productions retenues sont inachevées, l'une par démotivation de l'élève au cours de la réécriture, les autres par manque de temps. Dans 24 versions sur 42, les élèves ont intitulé leur production « résumé », en l'associant ou non au titre du conte. Cette consigne auto-imposée n'empêche pas une production d'atteindre 60 lignes quand une autre ne dépasse pas les 5 lignes. En moyenne, la première version s'étend environ sur 25 lignes et la deuxième, sur 31. Le récit différé est souvent plus long, les détails

(6) Les deux versions complètes de trois élèves sont proposées en annexe.

(7) Le récit du conte gabonais comportant du discours direct est proposé en annexe.

sont revenus sous la plume du scripteur, peut-être grâce à la fixation de la mémoire dans la première trace écrite, peut-être grâce à des conversations entre amis sur un conte qui a intrigué et séduit les élèves, selon le témoignage de leur enseignante. Certains inventent des détails, modifient le scénario : palliatif à un défaut de mémoire ? plaisir d'écrire ? envie de bien faire ? Sayah passe même d'une première version courte (11 lignes) à une deuxième version longue (54 lignes) où il laisse parfois libre cours à la fantaisie narrative.

1.2. Erreurs et déformations remarquables

Les phénomènes de reformulation offrent des exemples multiples et paradoxaux. Ils sont à la fois révélateurs de compétences rédactionnelles rassurantes, notamment dans le domaine lexical, et de lacunes manifestes, engendrant parfois des effacements, des erreurs ou des déformations importantes par rapport au texte-source. Il est difficile de connaître les raisons qui ont présidé à l'effacement d'une information (ou séquence d'information). Le dispositif expérimental ne prévoit pas d'entretien avec les élèves pour qu'ils expliquent leurs choix et leurs hésitations. Nous ne pouvons donc émettre que des hypothèses :

a) L'information narrative est jugée peu importante dans la diégèse, donc facultative ; c'est le cas par exemple du lancement du récit avec la justification de la visite du léopard *fatigué d'attendre*, de la chute narrative qui raconte le retour triomphal de la gazelle au village. Dans la grande majorité, les versions immédiates et différées s'arrêtent au récit de la mort de l'antilope et/ou de la fuite de la gazelle. Seuls deux élèves transcrivent les acclamations finales, l'un en V2 par l'expression *elle fut applaudie*, l'autre dans les deux versions par le nom *vivats*, assorti en V1 de l'interjection *hourra* entendue dans le conte.

b) L'information narrative n'a pas été mémorisée (ou mal) et elle peut donc être omise volontairement, mais en l'absence d'entretien avec les scripteurs, il ne s'agit que d'une présomption.

c) L'information narrative a posé un problème de compréhension car un ou plusieurs termes peu connus (ou mal entendus) ont entravé la compréhension et/ou la mémorisation, l'accumulation d'informations a entraîné la confusion entre des éléments de l'histoire ou a généré leur disparition, voire leur transformation. C'est le cas des détails de la fabrication du vin de palme ou de la technique de pêche dans le récit des deux premières ruses de la gazelle.

1.2.1. Dénominations erronées des personnages

S'il y a bien un domaine où l'on peut incontestablement parler d'erreurs lexicales, c'est bien dans celui de la dénomination des protagonistes, voire des personnages secondaires. Un cas isolé, intéressant, montre que la mémoire lexicale défaillante trahit parfois la volonté de précision. Ainsi, Sayah, en V2, transforme les poissons en saumons. Pendant l'audition du conte, les élèves ont entendu 20 fois le nom *gazelle*, 13 fois le nom *léopard*. On peut donc s'étonner de voir le léopard devenir *lion* dans les productions de 5 élèves, ou *guépard* dans deux deuxièmes versions. Nils commence en V1 par nommer le protagoniste *lion* à 2 reprises puis l'appelle *loup* à 7 reprises. Ce mot *loup* revient 5 fois dans sa deuxième version mais est systématiquement barré, corrigé par *léopard*. Nous présumons que ces variations animalières sont dues aux interférences de la culture scolaire, en particulier celle des fables de La Fontaine. La réception du texte-source s'en trouve parfois altérée (Achard-Bayle 2006). Même s'il est vrai que l'enseignante a expliqué avoir étudié la fable « Le Lion et le Moucheron » en classe entre les deux passations, seule la culture littéraire anté-

rieure peut justifier la transformation en lion ou en loup dès la première version du récit entendu. Quant au guépard, il ne fait pas partie du bestiaire favori de La Fontaine, sans doute l'effet rimique et le domaine lexical des félins y sont-ils pour quelque chose dans la confusion. Le nom de l'antilope, bien que personnage secondaire, n'a été omis que par 3 élèves en V2. Sofiane, lui, le modifie. Il n'a pas du tout mentionné l'animal en V1, mais le choix du nom *zèbre* en V2 est une occurrence originale pour illustrer la théorie de la ressemblance de famille. Cette théorie associée à la théorie de la catégorisation⁽⁸⁾ est réalisée par l'élève sur la base d'un degré de similarité de façon globale. La dénomination choisie montre que l'image mentale générale associée à l'animal est préservée⁽⁹⁾ du point de vue de Sofiane, un air de famille avec le cheval et une allure gracieuse.

1.2.2. Altération du contenu narratif

La fin du récit entendu offre un champ d'observation intéressant sur l'interaction entre mémoire narrative, mémoire sémantique et mémorisation lexicale. Le récit de cette fin est très diversement restitué, tant dans les informations sémantiques conservées ou altérées que dans le lexique choisi. La fin comporte trois phases narratives : la vengeance du léopard (projet de vente de la peau et donc mort implicite de la gazelle), la troisième ruse de la gazelle dont l'antilope est la première victime, la résolution finale (retour triomphal de la gazelle au village). Le texte-source entendu exige une mise en relation de plusieurs informations sémantiques sur le mode de vengeance du léopard. A deux reprises, dans un monologue intérieur puis dans un dialogue avec la gazelle, l'expression de la vengeance oscille entre la menace de mort et le projet de vendre la peau de la gazelle pour récupérer l'argent prêté. De même, à la fin du récit de la troisième ruse, les informations sémantiques reposent sur les expressions : *chez un marchand de peaux, touchèrent la somme, persuadé d'avoir vendu la Gazelle*, donc le récit entendu nécessite une interprétation de l'élève. Le léopard ne tue pas directement la gazelle mais la vente de sa peau implique sa mort. Les villageois qui l'accueillent triomphalement dans la chute narrative ne s'y trompent pas et l'élève entend l'expression de leur joie : *La Gazelle n'est pas morte !* L'isotopie de la mort se mêle à celle de la vengeance au fil du récit entendu. Dans ce cas, la fidélité aux informations sémantiques ou leur déformation révèle la hiérarchie implicite que le scripteur a opérée et surtout le travail de conservation de la cohérence indispensable (Chuy et Rondelli 2010). Les productions ne mentionnent souvent que la vente de l'animal et non pas la vente de sa peau, ou elles mentionnent la capture de la gazelle mais pas l'intention de vendre et/ou de la tuer. Trois productions sont exclues de l'inventaire car elles sont inachevées. Nous dressons un rapide aperçu des informations retenues dans les 39 productions observables :

- V1 et/ou V2 évoquent la capture de la gazelle, sans mention du désir de la tuer, et l'échange avec l'antilope : 7 élèves (10 productions)
- V1 et V2 évoquent la capture de la gazelle, sans mention du désir de la tuer, l'échange avec l'antilope et le retour triomphal de la gazelle : 2 élèves (3 productions)
- V1 et/ou V2 évoquent la capture de la gazelle, la mention du désir de la tuer, et l'échange avec l'antilope : 2 élèves (2 productions)

(8) Voir sur ces notions de catégorie et de représentation conceptuelle, J.-F. Le Ny (1989) notamment le chapitre II, G. Kleiber (1990).

(9) Si l'image mentale construite par Sofiane peut associer le zèbre et l'antilope comme animaux africains, la classification zoologique n'est cependant pas respectée, le zèbre appartient à la famille des équidés alors que l'antilope est un bovidé.

- V1 et/ou V2 évoquent la capture de la gazelle, la mention du désir de la tuer, l'échange avec l'antilope et la vie sauve de la gazelle : 3 élèves (5 productions)
- V1 et/ou V2 évoquent la vente de la gazelle, sans mention du désir de la tuer, et l'échange avec l'antilope : 9 élèves (14 productions)
- V2 évoque la vente de la gazelle, sans mention du désir de la tuer, l'échange avec l'antilope et la vie sauve de la gazelle : 1 production
- V1 et V2 évoquent la vente de la peau de la gazelle, sans mention du désir de la tuer, l'échange avec l'antilope et la vie sauve de la gazelle : 2 élèves (4 productions).

Quand le texte-source emploie le verbe *tuer* pour dénoter la menace qui pèse sur la gazelle, 2 productions le réutilisent, 1 production emploie le verbe *exécuter*, 2 autres (même élève) re-lexicalisent la menace de mort avec le nom *abattoir*. Deux élèves, dès V1, édulcorent le châtement en utilisant un verbe plus neutre *punir* ou *donner une bonne leçon*. La plupart choisissent un verbe dénotant la capture, sans mentionner le désir de vendre la peau ou de tuer la gazelle : *enlever*, *capturer*, *kidnapper*, *attraper*, *mettre dans un filet*, choix lexicaux qui altèrent le contenu narratif. Force est de constater que le marchand de peaux n'apparaît jamais ; au mieux, les élèves évoquent une boutique, le marché, voire un chasseur dans les deux versions de Mirna. Deux élèves en V2 modifient radicalement le mode de mort en évoquant soit la pendaison de l'antilope, soit sa mise au bûcher. Dans ce dernier cas, l'interprétation aboutit à une incohérence inférentielle pour le moins surprenante chez un élève de seconde. Comment peut-on vendre la peau de la bête pour récupérer l'argent prêté tout en brûlant l'animal ?

2. La re-lexicalisation : globalisation, généralisation et synonymie

Dans le foisonnement de formulations individuelles rencontrées dans les productions, fidèles ou non aux informations sémantiques du texte-source, nous recensons trois phénomènes lexicaux principaux ⁽¹⁰⁾ dans la mise en mots des textes V1 et V2 : la globalisation, la généralisation et la synonymie. Nous les illustrerons par une sélection d'exemples. Quand la mémoire fait défaut, ou quand le terme entendu est mal compris (peut-être inconnu) mais que le contexte et le co-texte ont permis de comprendre la situation narrative, les scripteurs ne manquent pas de « ruses » lexicales, tout comme la gazelle du conte africain. La conservation des informations par transformation s'opère de manière variée mais des constantes se manifestent. Chacune des trois modifications observées a une incidence sur la sélection du lexique.

2.1. Globalisation et narrativisation des discours directs

Deux procédures scripturales illustrent le phénomène de condensation/reformulation, soit par souci d'économie narrative chez les élèves qui ont classé dès le début leur production comme résumé, soit par stratégie, chez ceux qui ont oublié des détails de l'histoire. C'est dans le récit des deux premières ruses que des faits de globalisation se rencontrent le plus fréquemment. Au lieu de détailler les modalités de la fabrication de la boisson ou celles de la technique de pêche comme dans le texte-source, beaucoup d'élèves synthétisent en employant tantôt des verbes de parole, tantôt des noms résumants.

(10) Nous empruntons à G. Vigner (1991) la dénomination de trois types de modifications lexicales liées au traitement du référent.

a) Emploi de verbes de parole

Plusieurs élèves narrativisent les discours explicatifs de la gazelle. Cette observation relève à la fois de l'étude de l'énonciation et de celle des choix lexicaux. Nous rencontrons des verbes comme *expliquer, répondre, faire croire*, assorti ou non d'un nom résumant comme *technique, piège, ruse*. Nils, très laconique, se contente d'employer les verbes de parole en construction absolue : *explique* en V1 et *répond* en V2. Dans le récit de la troisième ruse, plusieurs reformulations synthétisent le discours de la gazelle en retenant le thème de la duperie par des groupes verbaux tels *mentit, répondit par un mensonge, après avoir trompé l'antilope*. Marie-Florence⁽¹¹⁾ simplifie dans les deux versions le contenu du discours narrativisé en éliminant l'argument de la flatterie et en réduisant la proposition sémantique au groupe verbal *rendre service* :

Marie-Florence-V1 : *La gazelle maligne demanda à une antilope qui passait par là de lui rendre un service.*

Marie-Florence-V2 : *Une antilope passa par là. La gazelle maligne demanda à l'antilope de lui rendre un service, en la détachant et en prenant sa place.*

b) Emploi de noms ou groupes nominaux résumants

Quand certains privilégient les expressions verbales, d'autres choisissent des expressions nominales. Dans le récit entendu, les explications de la technique du vin de palme utilisent 39 mots. 13 versions proposent des détails de la technique (soit environ 31%), 8 la passent sous silence. Dans les autres cas, 14 emploient un seul nom ou groupe nominal, à savoir une anaphore résumante⁽¹²⁾ par rapport aux détails entendus dans le récit comme *concoction* (1 fois) ou *instructions* (1 fois) :

Laurine-V1 : *La boisson était si bonne que le Léopard en oublia son argent et lui demanda comment faire cette boisson. Il rentra chez lui et suivit les instructions de la Gazelle.*

Le nom *recette* (ou *fausse recette*), le plus fréquent, se rencontre au moins une fois dans 16 textes sur 42 :

Kenza-V1 : *Le léopard, appréciant ce nectar en oublia l'argent prêté et demanda la recette à la gazelle. Ayant la recette, il rentra chez lui et prépara la boisson.*

Dans certains cas, nous pouvons constater un phénomène d'anaphore associative qui relie le verbe de parole en construction absolue *répondit* et, dans la phrase suivante, un nom qui résume explicitement le discours suggéré *recette* :

Marie-Florence-V1 : *Trouvant cela très bon, le léopard lui demanda comment en produire. Elle lui répondit et oubliant son argent il reparti. Essayant la recette, le soir même, il goûta le lendemain.*

3 autres re-lexicalisent en extrapolant et en explicitant la fourberie par des mots

(11) Dans tous les extraits de productions d'élèves, seule l'orthographe a été rectifiée.

(12) Nous adoptons la terminologie « anaphore résumante » qui nous paraît plus simple et plus expressive, le phénomène lexical, souvent représenté par une nominalisation, peut aussi être désigné par les termes « anaphore conceptuelle » ou « anaphore résomptive » (Maillard 1974 ; Guillot 2006)

comme *stratagème, ruse, fausses explications*. Dans le récit de la deuxième ruse, la prescription de la technique de pêche utilise 29 mots dans le conte entendu. Même s'il s'agit de la deuxième ruse, donc un épisode narratif au cours duquel la charge mémorielle s'alourdit, les élèves sont plus nombreux à la raconter, 22 la détaillent plus ou moins finement (soit environ 52%). 3 versions seulement la passent sous silence. Nadège condense les détails en un seul nom *technique*. Mirna affine son expression synthétique en ajoutant des adjectifs aux noms résumants dans ses deux versions *des conseils astucieux* et *des explications sibyllines*.

2.2. Généralisation : hyperonymes et pronoms indéfinis

Le recours à la généralité lexicale est une autre stratégie scripturale adoptée par les élèves. La généralité passe par l'emploi d'un hyperonyme ou d'un pronom indéfini, parfois dans une même production. Ainsi dans ses deux versions, Nils s'efforce de rendre compte de la deuxième ruse mais visiblement ne se souvient plus de l'objet-accessoire *poissons*. Il contourne l'obstacle mémoriel par le pronom indéfini *quelque chose* et par l'hyperonyme *nourriture* en V1 et en V2 :

Nils-V1 : *Le lendemain, le loup revena furieux, la gazelle le calma en lui proposant quelque chose à manger. Le loup trouva la nourriture très bonne en lui demandant comment elle l'avait eue.*

Nils-V2 : *La gazelle qui n'avait toujours pas l'argent, lui proposa de manger quelque chose pour le calmer. Le ~~loup~~ léopard accepta et une nouvelle fois il trouva la nourriture excellente.*

Le cas de l'antilope, nom de l'animal victime de la gazelle dans la troisième ruse, offre d'autres illustrations intéressantes. Nous pouvions supposer que le nom de ce personnage secondaire peu nommé (3 fois seulement au lieu de 20 pour la gazelle et 13 pour le léopard) aurait été moins bien mémorisé, surtout en fin de récit lorsque de nombreux détails se sont accumulés. Pourtant, seuls 3 élèves, Bérengère, Nils et François-Xavier, oublient son nom en V2. Ils désignent donc le personnage par l'hyperonyme *animal*, avec quelques variations de déterminants indéfinis ou de caractérisations *un animal, un autre animal, un autre animal qui lui ressemblait*, par un syntagme pronominal indéfini *quelqu'un d'autre*. De même, le recours à un pronom indéfini ou par un terme générique se manifeste dans la désignation des deux porteurs, adjuvants du léopard dans la troisième ruse. Dans le récit entendu, ils sont nommés à 5 reprises, tour à tour par *deux hommes, les deux hommes, les porteurs, ses bourreaux, les deux porteurs*. 11 élèves ne les mentionnent jamais, près de un sur deux. Le pronom indéfini *autres* est employé 2 fois. Les élèves ont plutôt eu recours à des termes génériques tels *hommes, gens, personnes*.

2.3. Synonymie

De la fidélité lexicale au texte-source à la richesse synonymique en passant par l'appauvrissement sémantique, les réalisations lexicales sont diverses. Cinq domaines lexicaux présentent des cas observables intéressants comme la transcription de la ruse, la transcription du vin de palme, la transcription des adjectifs appréciatifs qualifiant la boisson, celle des adjectifs caractérisant l'humeur du léopard, l'expression des qualités inférées par les scripteurs pour dénoter les qualités ou défauts des personnages. Quand bien même la notion de mot « juste », de « richesse lexicale », est controversée (Grossmann 2011), force est de constater que les performances des élèves de seconde, acteurs de cette expérience, sont très inégales.

Si le sens dénnotatif des mots choisis demeure souvent inchangé, le sens connotatif se colore de nuances parfois subtiles. La distance temporelle semble par ailleurs avoir influencé dans quelques cas le registre de langue choisi dans la deuxième version. Le rappel différé a peut-être provoqué un relâchement du code énonciatif standard, le travail d'écriture ayant pu paraître ludique et sans conséquence, puisque non noté. Et l'on voit apparaître çà et là des « scories » familières. Le texte-source ne recourt qu'une seule fois à un terme du registre familier dans le discours direct du léopard : *Oh mais, tu en connais des trucs !* Ce terme générique n'est d'ailleurs jamais repris dans les versions observées mais sans doute a-t-il légitimé dans l'esprit des rédacteurs l'emploi du registre familier. Deux élèves expriment en V2 la lassitude du léopard par la locution verbale *en avoir marre*, un autre en V2 exprime la tromperie par le verbe *embobiner*, un autre encore dans ses deux versions remplace le terme *argent* par le mot *sous*. Enfin quand le texte-source propose la locution verbale *vire sous cape*, deux élèves en V2 transcrivent par le verbe familier *rigoler*. L'ensemble des versions présente trop peu d'occurrences pour tirer une conclusion, mais on peut au moins constater que le relâchement du niveau de langue n'apparaît que dans les récits différés. La distance temporelle semble influencer les choix lexicaux spontanés, moins mimétiques du récit entendu.

Une tendance semble quand même se dégager à travers les choix lexicaux répertoriés : une relative fidélité syntaxique par rapport aux classes grammaticales des termes entendus dans le texte-source.

2.3.1. Re-lexicalisation des verbes ou groupes verbaux

Le domaine lexical de la tromperie, noyau de l'intrigue, offre une riche variété. Les élèves ont entendu l'annonce de l'hyperthème dès le titre « *Les trois ruses de la gazelle* » puis deux fois le verbe *tromper*, à la voix passive d'abord, à la voix active ensuite. 8 sur les 21 élèves rappellent le titre entendu au moins une fois en V1 et/ou une fois dans la phrase introductrice du récit, une fois dans la phrase conclusive. 3 d'entre eux utilisent dans leurs deux versions le terme *supercherie* dans une phrase négative pour expliciter le fait que le léopard ne se rend pas compte de l'échange entre la gazelle et l'antilope. Le verbe *tromper/être trompé*, quant à lui, n'est repris que 4 fois, dans des sources différentes mais l'inventaire des réalisations lexicales offre une palette d'une douzaine d'expressions verbales para-synonymiques. Les choix de substitution lexicale ne sont pas tous à proprement parler des synonymes, ils établissent cependant des relations paraphrastiques pertinentes en contexte (Martin 1976). Le choix synonymique s'opère incontestablement dans des niveaux de langue variés, eux aussi, tantôt dans un registre soutenu (*berner*), tantôt dans un registre familier (*embobiner*). Nous classerons les réalisations lexicales en cinq sous-catégories synonymiques ou para-synonymiques, illustrées par les verbes assortis de leur fréquence entre parenthèses :

a) verbes comportant le trait psychologique /fourberie/ et le trait procédural /parole-action/ :

- *avoir/se faire avoir* (8)
- *berner* (3)
- *duper* (2, même élève)
- *se jouer de* (2, même élève)
- *embobiner* (1)

b) verbe (ou sa nominalisation) comportant le trait psychologique /fourberie/ et le trait procédural /parole/ :

- *mentir/mensonge* (3)

c) verbe comportant le trait psychologique /fourberie/, le trait procédural /action/, le trait procédural /moyen/ :

– *distraindre* (1)

d) verbes comportant le trait psychologique /dérision/ et le trait procédural /parole/ :

– *se moquer* (3)

– *se ficher de* (1)

– *se payer sa tête* (1)

e) groupes verbaux paraphrastiques centrés, non sur l'action, mais sur la psychologie du personnage qui analyse l'action :

– *comprendre la ruse* (3)

– *comprendre le stratagème* (1)

– *se rendre compte de la supercherie* (1)

La plupart des choix lexicaux impliquent des inférences de la part du lecteur, voire affaiblissent l'information sémantique initiale comme le verbe *distraindre* par exemple. Les traits distinctifs pragmatiques présentent des poids inégaux dans la construction du sens connotatif.

2.3.2. Re-lexicalisation des adjectifs : une tendance à privilégier le trait d'intensité

Le texte-source ne propose aucun qualificatif pour caractériser la gazelle, mais les élèves de seconde, habitués depuis longtemps aux récits, sont tout à fait aptes à construire leur représentation des personnages à partir des éléments narratifs et discursifs. 9 productions complètent le récit en explicitant une propriété représentative de la gazelle avec les adjectifs : *futée, maligne, rusée* ou encore l'adverbe *malicieusement*. En ce qui concerne le léopard, 4 élèves explicitent son ébahissement face à la quantité de poissons, ce qui peut être interprété comme une re-lexicalisation de la cause par l'effet, incluant la mention de la gourmandise dans le texte-source. Apparaissent ainsi les adjectifs : *étonné, émerveillé, époustoufflé, ébloui*. 5 autres intègrent l'explicitation de la satisfaction du léopard quand il croit avoir une bonne recette et le qualifient par les adjectifs *heureux* ou *fier*. Ces adjonctions sont un signe salutaire dans une écriture narrative comme le soulignent les propositions d'activités lexicales de didacticiens qui placent les sentiments des personnages au cœur de la dynamique narrative (Grossmann et Plane 2008). Les adjectifs qualificatifs appréciatifs employés dans la version entendue sont en tout cas des indicateurs intéressants de la compréhension du conte et de la psychologie des personnages s'ils sont repris ou reformulés. Le texte-source propose des adjectifs qualificatifs pour caractériser le léopard : *fatigué d'attendre, furieux, gourmand, excédé*, pour l'antilope : *naïve*, pour la boisson offerte : *bien agréable, merveilleuse*, pour la boisson fabriquée : *amère*, mais aucun pour caractériser la gazelle sauf dans l'apostrophe du léopard *vilaine bête*.

Les scripteurs ont majoritairement conservé le trait d'intensité présent dans l'adjectif *merveilleuse* et l'adverbe *bien* en employant soit le synonyme adjectival *délicieuse* (8 occurrences), soit un verbe appréciatif : *adorer, apprécier, plaire, aimer* (9 occurrences), soit un adverbe d'intensité associé à l'adjectif *bonne* : *très, si, fort, bien, délicieusement* (9 occurrences). 2 élèves en V2 re-lexicalisent le trait d'intensité sous la forme d'un vocable typique du conte de fée traditionnel : *charmé par ce breuvage* ou *tombé sous le charme*. Même si le texte-source propose l'adjectif descriptif *amer* pour dénoter le goût de la boisson fabriquée, seuls 8 élèves le reprennent

sur 22 occurrences observables. 3 d'entre eux associent même l'adjectif *amer* à un autre qui dénote soit la cause *amère et pas sucrée*, soit la conséquence *amère et imbuvable / goût infect, trop amer*. Les autres élèves privilégient le trait intensif en choisissant des adjectifs comme *immonde, infect, dégoûtante, écœurante, imbuvable*. Dans le cas de la caractérisation du léopard, ce qui retiendra notre attention, c'est moins les synonymes de *furieux* ou *excédé* que la manière de transcrire le crescendo entre les deux qualificatifs de la mauvaise humeur du protagoniste. Dans les 36 cas observables, certains élèves conservent l'adjectif entendu, d'autres le re-lexicalisent, ce qui donne ce panel lexical : *furieux* (14), *énervé* (9), *en colère* (7), *fou de rage* (3), *hors de lui* (1), *mécontent* (1), *blessé* (1). Chez les 18 élèves qui ont rappelé l'humeur du léopard, 10 utilisent au moins une fois un adverbe d'intensité : *très, si, plus, encore plus, vraiment, trop*. Finalement, nous nous apercevons que le degré d'intensité de la mauvaise humeur est conservé mais rarement le crescendo dans la colère causée par la deuxième ruse. Il ne se maintient sensiblement que dans trois couples : *furieux / très énervé, furieux / encore plus furieux, en colère / hors de lui*.

2.3.3. Re-lexicalisation des noms : synonymie et périphrases « approchées »

Que ce soit le vin de palme dans la première ruse, la rigole dans la deuxième ou le chef dans la troisième, ces trois noms ont subi des fortunes diverses dans les écrits de rappel. La re-lexicalisation est manifestement difficile pour des informations sémantiques mal comprises. Les élèves tentent d'employer des synonymes, des hyperonymes ou co-hyponymes, des périphrases pour approcher et transcrire l'information sémantique qu'ils ont mémorisée.

a) De nombreuses variations lexicales nominales entourent le vin de palme dans les 42 productions. Boisson exotique peu connue, recette mensongère mentionnant le bananier : les raisons ne manquent pas pour expliquer certaines confusions. 15 (seulement) mentionnent le palmier, 7 se trompent sur la provenance de la boisson offerte en mentionnant le bananier, 2 en V2 ce qui pourrait s'interpréter comme un défaut de mémorisation, 2 élèves en V1 et V2 écrivent *jus de banane*, ce qui révèle une confusion dès la première audition du récit, un récit V1 mentionne même *un nectar à base de coco*. Le paradoxe est atteint dans la production de Benjamin qui change la dénomination utilisée en V1 *jus de banane* par le groupe nominal *sirop de palmier* en V2 mais ajoute, comme pris de remords et fidèle à sa première version, entre parenthèses et au-dessus (*jus de banane*). Peu d'élèves varient la désignation des deux boissons entre leurs deux versions. Au mieux, on trouve trois noms dans les productions d'Antony : *boisson, jus, sirop* ou celles de Marie-Florence : *mixture, breuvage, jus*. La majorité des élèves reste fidèle au(x) terme(s) choisi(s) dans la première version. A défaut d'avoir mémorisé le nom précis de la boisson, la provenance de celle offerte puis de celle fabriquée, les élèves ont quasiment tous évoqué la boisson par des termes variés mais aucune des productions n'utilise le mot *vin*. Une dizaine de noms substitutifs apparaît :

des termes hyperonymiques :

- *boisson* (24 occurrences)
- *breuvage* (3)
- *liquide* (3)
- *mixture* (1)

des hyponymes de *boisson* :

- *jus* (5)
- *sirop* (3)

des noms de liquide appréciatifs :

- *nectar* (2) (différentes sources)
- *délice* (1)

et même le nom spécialisé du liquide végétal :

- *sève* (1).

On ne s'étonne pas vraiment en revanche de ne pas rencontrer ou presque le nom local désignant le vin de palme *l'itoutou*, même s'il est prononcé 3 fois dans le conte. Le mot est passé sous silence, sauf chez 3 élèves. 2 élèves le mentionnent en V2, légèrement déformé, en lui soudant l'article défini, ce qui donne *litutu* chez Mirna et « *li-toutou* » chez Nadège, mot qu'elle écrit entre guillemets. Ce démarquage graphique métadiscursif s'explique sans doute par la volonté de faire ressortir l'exotisme du nom, ou par l'hésitation sur le mot reproduit. Nous présumons que cette apparition du nom fait suite à une conversation entre élèves⁽¹³⁾ puisque le dispositif ne permet pas de revenir sur un passage mal compris ou mal mémorisé.

b) La difficulté synonymique est avérée pour la rigole, élément narratif constitutif de la deuxième ruse. Les réalisations lexicales montrent que le procédé expliqué par la gazelle a été souvent mal compris. Le terme *rigole* n'appartient pas à la liste⁽¹⁴⁾ des 1500 mots les plus fréquents établie par le lexicologue Etienne Brunet. Nous rappellerons par exemple ces deux périphrases définitives de *rigole* proposées par *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi) « *tranchée étroite et peu profonde, conduit long et étroit* ». Les variations lexicales observées dans les productions oscillent entre la perte sémique et une modification lexicale plus radicale. Nous posons l'hypothèse que le terme *rigole* est peu connu des élèves de cette classe et, qui plus est, comme il apparaît dans le récit de la deuxième ruse, la charge mémorielle commence à s'alourdir. Les élèves ont entendu l'explication du procédé en ces termes dans le texte-source :

On creuse une rigole très profonde sous la gouttière de la case. La pluie tombe dedans et la rigole se remplit de poissons.

On ne retrouve que 2 occurrences du mot *rigole*, l'une en V1 (Marie-Florence), l'autre en V2 (Kenza). Le nom *trou* est choisi dans 10 productions, V1 ou V2, V1 et V2 dans les récits d'Alexandra, Aminata, Morgane. On peut adjoindre à *trou* une variante intéressante, la périphrase générique *sorte de creux*. Seul le trait sémantique de profondeur est manifestement retenu, celui de longueur disparaît. Vraisemblablement, le terme *rigole* ne fait pas partie du lexique actif des élèves mais l'environnement lexical constitué par *creuser*, *profonde*, *remplit* a suffi à une compréhension « approchée » de la technique, si l'on en juge d'après les productions de Kenza par exemple :

Kenza-V1 : *Celle-ci lui répondit qu'il fallait construire un petit chemin dans la terre, partant de la mer à chez lui et lui promit des tas de poissons.*

Kenza-V2 : *C'était simple, il fallait construire une rigole de la rivière à chez lui, et le lendemain, le trou d'arrivée de la rigole sera rempli de poissons.*

(13) Il est vraisemblable que ce soit Mirna qui ait renseigné Nadège sur le nom spécialisé. Même si la relation de cause à effet ne peut être établie de manière certaine, nous signalerons que Mirna est une élève plurilingue à double culture franco-africaine. Mirna parle le Swahili (langue de plusieurs pays d'Afrique de l'Est), le Lingala (langue bantoue parlée par exemple au Congo et au Zaïre).

(14) Cette liste des mots les plus fréquents est disponible sur le site Eduscol.

Le terme *rigole* de Kenza en V2 a été transcrit en V1 par une périphrase explicative, inexacte certes mais astucieuse, qui montre bien que le trait de longueur a été compris : *petit chemin de la mer à chez lui*. La mer devient en V2 une rivière mais c'est bien le trait de longueur qui a été mémorisé et le terme *rigole* réapparaît. En revanche, dans les productions de Marie-Florence, *rigole* en V1 devient *fosse* en V2, synonyme plus spécialisé encore que *trou* pour dénoter la profondeur. D'autres formulations montrent clairement que le procédé n'a pas été bien compris, telles que :

- Aminata-V1 et V2 : *il faut trouser sa gouttière / il faut faire un trou dans sa gouttière*
- François-Xavier-V1 et V2 : *elle l'a eu dans une mare à côté de chez elle / elle a pêché dans la mare qui se trouve derrière son jardin*

Qu'elles soient partiellement ou totalement transformées, les techniques racontées sont reprises le plus souvent d'une version à l'autre. Cette sensible constance laisse à penser que la première version écrite a eu, là encore, tendance à stabiliser la mémoire de l'histoire.

c) Dans le récit de la troisième ruse, l'argumentation flatteuse de la gazelle utilisée pour convaincre l'antilope de prendre sa place a engendré d'intéressantes reformulations autour de la notion de chef. Les élèves ont entendu ce discours direct :

On me transporte au loin, là-bas, pour faire de moi un Chef, mais je préférerais que ce soit quelqu'un d'expérimenté comme toi, car je suis trop jeune pour être chef.

Seule Kenza reprend dans ses deux versions le nom *chef* entendu :

Kenza-V1 : *En effet elle lui raconta qu'elle était le nouveau chef d'une tribu et qu'elle ne voulait pas l'être.*

Kenza-V2 : *Elle lui dit qu'elle était le nouveau chef d'une tribu, mais qu'elle ne voulait pas.*

5 élèves (dont un qui n'achève pas son travail) ne reprennent pas du tout le dialogue argumenté entre la gazelle et l'antilope ; 3 l'éliminent soit en V1 soit en V2. Sur les 25 productions restantes, nous observons que la notion de chef a été re-sémantisée dans deux domaines, l'un proche sémantiquement : la richesse et le pouvoir, l'autre erroné : le jeu (dans 6 productions). Le terme *chef* est associé à la richesse dans les deux versions d'Aminata, et associé à un statut social d'exception dans 12 productions. Le champ lexical du pouvoir couvre une variété lexico-sémantique importante :

- une paraphrase explicative : *on l'emmenait pour avoir le pouvoir*
- un nom qui dénote une cause politique : *elle était reine* (4 occurrences)
- un groupe nominal qui dénote une cause sociale : *elle était d'une grande lignée*
- des adjectifs qui dénotent une caractéristique consécutive au statut : *elle deviendrait glorieuse ; elle deviendrait l'animal le plus respecté ; c'était une personne importante ; elle serait couronnée* (3 occurrences)

Conclusion

L'expérimentation du dispositif en seconde s'appuie sur un nombre relativement faible de productions mais offre déjà un large éventail de considérations sur les performances lexicales des élèves concernés. Nous l'avons dit, plusieurs paramètres ont pesé sur les productions écrites, en raison des contraintes matérielles et mémo-

rielles imposées par le dispositif expérimental et en raison du caractère inhabituel du travail d'écriture proposé en seconde. Plusieurs indicateurs lexicaux laissent penser que l'hypothèse initiale de l'équipe est juste : le scripteur se souvient davantage de l'histoire telle qu'il l'a écrite que de l'histoire qu'il a entendue (Fayol 1997 ; Plane, Alamargot & Lebrave 2010). A de nombreuses reprises, nous avons signalé la stabilité des choix lexicaux, des stratégies scripturales, de la conservation, perte ou déformation des informations sémantiques. C'est ainsi par exemple que l'on a vu revenir dans le récit de rappel différé les erreurs lexicales de dénomination des personnages de la version immédiate, la transformation « durable » de la rigole en trou, le contournement réitéré de la mention des poissons par le pronom indéfini *quelque chose* et l'hyperonyme *nourriture* chez Nils. Notre travail comparatif et analytique est encore à un stade expérimental. Il nous faut enrichir le corpus des productions, confronter les données recueillies à travers les écrits des différents niveaux de classe, sans doute intégrer au dispositif un entretien avec les scripteurs dont nous analysons les récits.

Sur le plan de la performance lexicale, malgré quelques trouvailles heureuses dans certaines productions guidées assurément par le souci d'une expression fine et juste, nous constatons, preuves écrites à l'appui, la nécessaire continuité de l'apprentissage lexical au lycée, entre autres. La didactique du lexique, bien qu'inscrite au programme des classes de seconde et de première⁽¹⁵⁾, reste le parent pauvre des pratiques enseignantes. Par manque de temps assurément compte tenu de la pression exercée par les apprentissages des exercices écrits et oraux de l'épreuve anticipée de français, peut-être aussi par représentations fausses des compétences lexicales des élèves. En réalité, les notions et domaines lexicaux, les réseaux de mots, vus et revus au cours des quatre années de collège⁽¹⁶⁾, restent toujours à activer au moment de l'écriture libre ou contrainte. Les chercheurs des champs disciplinaires linguistiques et didactiques ont beaucoup à apprendre d'une collaboration avec leurs collègues du champ de la psychologie pour comprendre le fonctionnement de la mémoire, et proposer des démarches efficaces pour activer la mémoire lexicale.

Une esquisse d'activité : A la suite d'une écriture de rappel (ou apparenté), il paraîtrait opportun que les élèves confrontent, à l'oral, leurs productions et prennent conscience ainsi des variations lexicales. Ils devraient justifier leurs choix lexicaux et verbaliser les différences pragmatiques inhérentes. Cet échange permettrait un enrichissement lexical mutuel, une sélection argumentée du lexique à privilégier. De notre point de vue, fondé sur une expérience de formation auprès d'étudiants (tant dans l'apprentissage des notions que dans la révision des écrits), les traits sémantiques distinctifs sont des arguments éclairants pour critiquer efficacement les variations lexicales et donc amender les énoncés produits, pas moins éclairants en tout cas que les vagues recommandations, rejets ou commentaires issus du lecteur-correcteur en marge des productions écrites. Nous pensons comme F. Grossmann (2011) que l'analyse sémique mériterait d'être réhabilitée dans la didactique du lexique et intégrée à des activités lexicales d'apprentissage et/ou de révision de production écrite. « *Cette vieille dame indigne (?)* » (Grossmann 2011 : 171)

(15) Le bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010 fixant le programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique stipule entre autres que « le vocabulaire fait l'objet d'un apprentissage continué, en relation notamment avec le travail de l'écriture et de l'oral : on s'intéresse à la formation des mots, à l'évolution de leurs significations et l'on fait acquérir aux élèves un lexique favorisant l'expression d'une pensée abstraite. »

(16) Le bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 insiste dans la présentation du programme de chaque niveau du collège sur l'objectif de l'apprentissage lexical et sa progressivité.

est un outil parmi d'autres, plutôt stérile s'il est une fin en soi, mais opératoire s'il s'agit de commenter et sélectionner des choix lexicaux pertinents, de trouver le mot « juste », dans une situation de production écrite ou orale donnée.

Références

- ACHARD-BAYLE, G. (2006) : « Textes/discours et Co(n)textes. Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes, Dominique Maingueneau, Sophie Moirand », *Pratiques* 129-130, 20-49.
- BAKTHINE, M. (1979 in 1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J.S. (2008) : *Culture et mode de pensée – L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz.
- CHUY, M. & RONDELLI, F. (2010) : « Contraintes linguistiques et cognitives dans le traitement de la cohérence », *Langages* 177, 83-112.
- ECO, U. (1992) : *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset.
- FAYOL, M. (1997) : *Des idées au texte*, Paris : PUF.
- (1992) : « Le résumé : un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive », in Charolles, M. & Petitjean, A. (éds.), *L'activité résumante. Le résumé de texte : aspects didactiques*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 105-124.
- GENETTE, G. (1982) : *Palimpsestes*, Paris : Seuil.
- GROSSMANN, F. (2011) : « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques* 149-150, 163-183.
- GROSSMANN, F. & PLANE, S. (2008) : *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- GUILLOT, C. (2006) : « Anaphores résomptives démonstratives et relations partie/tout en discours », in Kleiber, G., Schnedecker, C & Theissen, A. (éds.), *La relation partie-tout*, Louvain-Paris : Peeters (Bibliothèque de l'Information Grammaticale), 289-302.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1975) : « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages* 40, 98-116.
- KLEIBER, G. (1990) : *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris : PUF.
- LE NY, J.-F. (1989) : *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris : PUF.
- MAILLARD, M. (1974) : « Essai de typologie des substituts diaphoriques », *Langue française* 21, 55-71.
- MARTIN, R. (1976) : *Inférence, antonymie et paraphrase. Eléments pour une théorie sémantique*, Paris : Klincksieck.
- PLANE, S. & RONDELLI, F. (à paraître) : « Effect of temporal parameters on the properties of texts produced by young writers : the case of the transposition of characters' words », communication lors de la 4ème conférence internationale « Writing Research Across Borders II Conference », George Mason University, Washington, 17-20 février 2011.

- PLANE, S., RONDELLI, F. & VENERIN-GUENEZ, C., (à paraître) : « Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs », in Lundqvist, L. & Desoutter, C. (dir), *Le Discours Rapporté et ses marques : perspectives théoriques et didactiques*.
- PLANE, S., ALAMARGOT, D. & LEBRAVE, J.L. (2010) : « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle », *Langages* 177, 11-34.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1980) : « Le résumé de texte », *Pratiques* 26, 59-90.
- TAUVERON, C. (1995) : *Le Personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- VIGNER, G. (1991) : « Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé », *Pratiques* 72, 33-54.

ANNEXE 1

Conte gabonais : version avec discours direct

Les trois ruses de la gazelle

La Gazelle, qui avait emprunté une grosse somme d'argent au Léopard, retardait de jour en jour le moment de rembourser cet argent.

Fatigué d'attendre, le Léopard dit un jour :

« Je vais réclamer mon argent à la Gazelle. »

Il arriva chez la Gazelle, tandis qu'elle était encore au lit.

La Gazelle, gênée par l'arrivée subite du Léopard, lui fit cependant bon accueil et, faisant semblant d'ignorer le but de cette visite matinale, elle lui dit :

« Que c'est gentil de venir me voir ! »

— Je suis venu te voir à propos de l'argent que tu me dois.

— C'est vrai. Mais avant de régler cette petite affaire, tu accepteras bien un bon verre de vin de palme ? »

Le Léopard, qui n'avait jamais bu de cette boisson dont tout le monde sait qu'elle est fabriquée avec de la sève de palmier, porta le verre à ses lèvres et la trouva bien agréable.

« Comment appelles-tu cela ? demanda-t-il.

— C'est de l'*itoutou* !

— Et comment le fabrique-t-on, ton *itoutou* ?

— Oh ! Ce n'est pas bien difficile. Tu abats un ou deux bananiers, tu fais une entaille dans leur tronc et tu places un récipient en dessous. Le lendemain matin, tu n'as qu'à aller recueillir la sève qui a coulé durant toute la nuit.

— En effet, ce n'est pas bien compliqué. Je vais tâcher d'en fabriquer, moi aussi. »

Et sans plus penser à son argent, le Léopard rentra chez lui.

Quand le jour parut, il prit sa hache et coupa deux bananiers derrière sa case, fit une entaille, disposa un récipient au-dessous et attendit jusqu'au matin suivant.

A l'aurore, il courut visiter ses bananiers, ramassa le récipient plein de liquide et revint triomphant à sa case.

« Apporte-moi vite un verre, dit-il à sa femme, que je te fasse goûter cette merveilleuse boisson que j'ai fabriquée !

— Pouah ! Comme elle est amère, ta boisson ! dit la bonne femme.

— Ah ! Bah ! C'est que tu ne connais pas les bonnes choses. Passe-moi le verre que j'en goute à mon tour. »

Il remplit son verre à pleins bords, le porta aux lèvres et constata que sa femme disait vrai.

Furieux d'avoir été trompé, il courut chez la Gazelle.

« Quoi donc ! Quoi donc ! lui dit celle-ci, en le voyant arriver hors de lui. Allons, du calme, est-ce qu'on se fâche ainsi lorsqu'on vient rendre visite aux amis ?... »

Or, la nuit précédente, la Gazelle avait fait faire la pêche dans les étangs voisins, et les pêcheuses avaient ramené des corbeilles pleines de poissons. A la vue de tout ce poisson répandu sur le sol, le Léopard, qui était gourmand, oublia à nouveau de réclamer son argent.

« Comment as-tu fait pour prendre une telle quantité de poissons ? » demanda-t-il à la Gazelle.

— Le procédé est très simple, lui répondit la Gazelle. On creuse une rigole très profonde sous la gouttière de la case. La pluie tombe dedans et la rigole se remplit de poissons que l'on recueille sans peine.

— Oh mais, tu en connais des trucs ! Justement, en ce moment on manque de viande et de poisson chez moi ! Je vais essayer. »

Et pour la deuxième fois, il quitta la gazelle et rentra vite chez lui, sans plus songer à son argent.

« Vite, vite, venez creuser une rigole sous la gouttière de ma case. Il pleuvra cette nuit et demain matin nous aurons du poisson. »

On creusa donc la rigole sous la gouttière. Il plut en effet durant une bonne partie de la nuit. Mais au lever du jour, pas un seul poisson.

Alors le Léopard, excédé, s'écria : « Ah ! C'est trop fort ! La Gazelle m'a encore trompé. Gare à elle ! Si je l'attrape, je la tuerai ou bien je la vendrai pour récupérer ce qu'elle me doit. »

Lorsque la Gazelle le vit arriver menaçant de la tuer, elle lui dit :

« Je t'en supplie, ne me tue pas.

— Je vais donc te vendre, et ainsi je récupérerai l'argent que je t'ai prêté. »

Sur ce, le Léopard donna l'ordre à deux hommes de préparer un filet pour ficeler la Gazelle. Le filet achevé et la Gazelle étroitement ficelée, les deux hommes attachèrent le paquet à une perche et le soulèvent sur leurs épaules.

A un détour de la piste, il y avait une bifurcation. Les porteurs dirent au Léopard : « Permetts-nous de déposer un instant notre charge ici, pour aller boire un peu d'*itoutou*. »

Le Léopard, qui ne demandait pas mieux que de boire une bonne rasade de vin de palme, accepta et les accompagna jusqu'aux palmiers. Restée seule, la Gazelle attendit que ses bourreaux se soient éloignés pour appeler au secours. Une Antilope rousse arriva.

« Ma pauvre Gazelle, qui est-ce qui t'a ligotée ainsi ?

— On me transporte au loin, là-bas, pour faire de moi un Chef, mais je préférerais que ce soit quelqu'un d'expérimenté comme toi, car je suis trop jeune pour être chef. »

L'Antilope, qui était naïve, accepta de délier ses liens et de prendre sa place dans le filet. La Gazelle libérée ligota solidement l'Antilope et alla se cacher.

A ce moment arrivèrent le Léopard et les deux porteurs. Ces derniers s'étonnèrent de voir que la Gazelle avait changé de peau. De grise qu'elle était, elle avait pris une teinte rousâtre. Mais le Léopard n'y fit pas attention.

Ils arrivèrent bientôt chez un marchand de peaux, discutèrent le prix et touchèrent la somme convenue.

Après quoi, ils s'en allèrent. Le Léopard, persuadé d'avoir vendu la Gazelle et satisfait

d'avoir récupéré son argent, ne put s'empêcher de crier tout haut : « Au revoir, Gazelle, cette fois tu ne t'en tireras pas, vilaine bête ! »

La Gazelle qui les avait suivis d'assez loin, cachée dans les environs, entendait tout cela et en riait sous cape : « Oh ! Le grand sot, il croit m'avoir vendue ! Mais c'est moi qui le vendrai un de ces jours ! »

A son retour au village, ce fut une explosion de joie et de longs soupirs de soulagement, mêlés à des cris de triomphe : « La Gazelle n'est pas morte ! Hourra pour elle ! »

ANNEXE 2

Production de Kenza – Version 1

Résumé du conte africain

Ce conte africain nous raconte l'histoire d'une gazelle qui pour ne pas rembourser un léopard, décide d'utiliser des ruses. La première est de lui faire boire une boisson à base de bananiers lorsque ce dernier vient lui réclamer l'argent. Le léopard, appréciant ce nectar, en oublia l'argent prêté et demanda la recette à la gazelle. Ayant la recette, il rentra chez lui et prépara la boisson. Le lendemain, sa femme et lui y goûtèrent et, détestant ce goût amer inexistant de la première boisson, alla rendre visite une seconde fois la gazelle. Celle-ci, qui avait tout prévu, l'attendait avec une bassine remplie de poissons. Le léopard n'en croyant pas ses yeux, demanda à la gazelle, comment elle avait réussi à en pêcher autant. Celle-ci lui répondit qu'il fallait construire un petit chemin dans la terre, partant de la mer à chez lui et lui promit des tas de poissons. Le léopard suivit ses conseils, mais le lendemain, il n'y eut aucun poisson. Le léopard, énervé, alla de nouveau chez la gazelle, mais avec des renforts et la captura. En chemin le léopard fut abandonné par ses « hommes de mains » et dut porter seul la gazelle. Mais il fut fatigué et décida d'aller boire. La gazelle en profita pour demander à un animal passant par là, s'il pouvait prendre sa place. En effet elle lui raconta qu'elle était le nouveau chef d'une tribu et qu'elle ne voulait pas l'être. L'animal, qui était une antilope, accepta et le léopard repartit sans se rendre compte de la supercherie, avec au loin la gazelle se moquant de lui.

ANNEXE 3

Production de Kenza – Version 2

C'est l'histoire d'une gazelle qui pour éviter de rembourser un léopard use de 3 ruses.

La première, après l'arrivée du léopard chez elle, est que la gazelle lui proposa une boisson à base de bananiers. Le léopard l'apprécia, et

demanda la recette à la gazelle, oubliant une première fois le remboursement. Il suivit à la lettre et fit goûter la boisson à sa femme. Celle-ci la trouva amère, tout comme son mari qui s'en alla une seconde fois chez la gazelle.

Cette fois-ci, elle l'attendait avec un bac rempli de poissons frais. Elle lui expliqua comment elle avait fait et le léopard exécuta ses conseils, une fois chez lui. C'était simple, il fallait construire une rigole de la rivière à chez lui, et le lendemain, le trou d'arrivée de la rigole sera rempli de poissons. Le léopard attendit toute la nuit, et au petit matin, il n'y avait rien. Le léopard furieux, alla une troisième fois chez la gazelle, mais cette fois, accompagné de deux personnes. Ils ficelèrent la gazelle pour ainsi la vendre au marché. Mais, les deux porteurs en avaient assez de la porter et la laissèrent au lion. Un peu plus tard, il voulut s'abreuver, et déposa la gazelle près de la route. Celle-ci en profita pour interpellé une antilope passant par là. Elle lui dit qu'elle était le nouveau chef d'une tribu, mais qu'elle ne voulait pas et convainca l'antilope de prendre sa place. Le lion ne s'aperçut pas de cette supercherie, et revendit l'antilope avec, au loin, la gazelle rigolant de lui.

ANNEXE 4

Production de Nils – Version 1

Résumé du conte africain :

C'est l'histoire d'une gazelle et d'un Lion.

Un lion ~~vient~~ alla voir ~~la~~ une gazelle et lui demanda qu'elle remboursa, ce qu'elle avait emprunté. La gazelle n' ~~avait~~ ~~plus~~ ~~pas~~ plus l'argent, elle ~~décida~~ ~~alors~~ essaya alors de changer de conversation. Elle lui proposa à boire le loup accepta et il trouva la boisson très bonne. Il lui demanda comment elle avait réussi à avoir cette boisson. La gazelle lui expliqua et le loup voulant essayer partit, en oubliant ~~tota~~ totalement pourquoi il était venu. Le lendemain, le loup revena furieux, la gazelle le calma en lui proposant quelque chose à manger. Le loup trouva la nourriture très bonne en lui demandant comment elle l'avait eue et il ~~rajouta~~ que cette fois elle n'avait pas intérêt à lui mentir. Le loup reparta en oubliant une nouvelle fois pourquoi il était venu.

Le lendemain, le loup revena encore plus furieux que la veille et la kidnappa. Sur le trajet le loup déposa la gazelle qui était prisonnière dans un filet. Un animal passa par là. ~~à~~ Elle lui dit que si elle prenait sa place, elle deviendrait x glorieuse. L'animal accepta, et la gazelle s'enfuit.

ANNEXE 5

Production de Nils – Version 2

2^{ème} version du conte africain.

C'est l'histoire d'un léopard et d'une gazelle.

Un jour un léopard alla voir une gazelle il lui demanda qu'elle lui rende son argent.

La gazelle n'ayant pas l'argent changea de sujet en lui
léopard

proposant du jus de banane. Le ~~loup~~ accepta et il trouva le jus délicieusement bon, il lui demanda comment elle l'avait eu.

léopard

La gazelle lui répondit et le ~~loup~~ repartit en oubliant totalement pourquoi il était venu.

léopard ~~furieux~~

Le lendemain le ~~loup~~ revenu chez la gazelle, ~~furi~~ il était furieux. Il alla voir la gazelle en lui disant qu'elle s'était moquée de lui et il redemanda son argent.

La gazelle qui n'avait toujours pas l'argent, lui

léopard

proposa de manger quelque chose pour le calmer. Le ~~loup~~ accepta et une nouvelle fois il trouva la nourriture excellente. Il lui demanda de lui dire comment elle l'avait préparée et il la menaça de ne pas lui mentir une nouvelle fois. La gazelle lui expliqua et le léopard

~~loup~~ oublia encore pourquoi il était venu.

Le lendemain le léopard revenu furieux il kidnappa la gazelle. Au bout d'un moment le léopard s'arrêta.

et La gazelle rencontra un autre animal qui lui ressemblait elle lui dit que c'était un animal privilégié et que si elle prenait sa place elle deviendrait l'animal le plus respecté. L'animal accepta et la gazelle s'enfuit. Quand elle revint au village elle fut ~~en une~~ fut applaudie pour avoir réussi à être plus malin que le léopard.

ANNEXE 6

Production de Marie-Florence – Version 1

Résumé du conte africain

Une gazelle devait de l'argent à un léopard.

Celui-ci vint un jour réclamer son argent à la gazelle mais celle-ci lui offrit à boire une mixture de palmier.

Trouvant cela très bon, le léopard lui demanda comment en produire. Elle lui répondit et oubliant son argent il repartit. Essayant la recette, le soir même, il goûta le lendemain et s'aperçut que la gazelle l'avait trompé.

Il y retourne donc pour son argent et voyant que

la gazelle avait beaucoup de poissons, il lui demanda comment elle avait fait. Elle lui répondit de creuser une rigole assez profonde et que la pluie le remplirait. Il y aurait des poissons. Il partit de suite essayer ce que la gazelle lui dit en oubliant pour la seconde fois.

La nuit il plut. Il regarda tout content, mais aucun poisson. La gazelle l'avait encore trompé.

Il décide donc de punir la gazelle. Il demanda à 2 hommes de mains de l'aider à capturer la gazelle. Il retourna donc une 3^e fois chez la gazelle. Une fois attrapée, ils la ficelèrent à une pique et la portèrent ainsi jusqu'à un point d'eau. Posant leur charge sans aucune surveillance en allant boire, la gazelle maligne demanda à une antilope qui passait par là de lui rendre un service. Elle accepte, la détache et la gazelle emprisonne l'antilope à sa place. Puis elle partit chez elle. Les trois malfrats ne s'aperçurent pas de la supercherie.

Quand le léopard rentra chez lui, il entendit les vivats : « Hourra ! La gazelle est vivante ! La gazelle est vivante ! » Ainsi la gazelle l'avait trompé trois fois.

Le dicton : jamais 2 sans 3

ANNEXE 7

Production de Marie-Florence – Version 2

2^{ème} version du conte de la Gazelle

La gazelle devait de l'argent au léopard. Ce dernier un jour décida d'aller voir la gazelle pour lui demander son argent. Arrivé chez la gazelle, elle lui offrit du jus de palme qu'elle avait préparé. Trouvant cela fort bon, le léopard lui demanda sa recette. Elle lui la donna et il partit, oubliant son argent. Il fit la recette et attendit le lendemain pour goûter. Lorsqu'il goûta le breuvage, le goût était infect, trop amer. En colère, il retourna voir la gazelle pour son argent. Quand il arriva chez elle, il vit énormément de poissons. Il lui demanda comment elle avait pêché tout ça. Au lieu de répondre que ses amies étaient allées à la pêche, elle lui dit de creuser une petite fosse devant chez lui et quand il pleuvrait, elle se remplirait. Tout content, il repartit faire la deuxième recette de la gazelle en oubliant encore son argent. Devant chez lui, il creusa une fosse et attendit. Il plut cette nuit-là. Le matin quand il regarda, la fosse était pleine d'eau mais aucun poisson. C'en était trop. Le léopard hors de lui demanda

à ses hommes de main d'attraper la gazelle
et de l'emmenner.

Ils emmenèrent donc la gazelle puis fatigués d'
une longue marche s'arrêtèrent à un point d'eau.
Une antilope passa par là. La gazelle maligne
demanda à l'antilope de lui rendre un service,
en la détachant et en prenant sa place.
L'antilope accepta et la gazelle fut libre.
Les porteurs s'aperçurent à peine du changement
de couleur de la peau de la gazelle, mais
continuèrent quand même.
Quand le léopard rentre chez lui, il fut
surpris par les vivats : « La gazelle est vivante !
La gazelle est vivante ! »

LE
f FRANÇAIS
AUJOURD'HUI

L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES ET LE NUMÉRIQUE

*Numéro coordonné par
Catherine Becchetti-Bizot et Max Butlen*

Le livre et la lecture face au numérique : Évolution ou révolution ?

Roger Chartier, Emmanuel Fraisse, Catherine Becchetti-Bizot

Apprendre avec le numérique

Jean-François Rouet, Sylviane Ahr, Max Butlen, Marie-Laure Elalouf

Enseigner avec le numérique

Miguel Degoulet, Claude Carpentier, Delphine Regnard, Thierry
Baccino, Véronique Draï-Zerbib, Sébastien Hébert

Postface

Jacques Crinon

Varia

Abdelkader Benali

Revue de l'Association Française des Enseignants de Français

<http://www.afef.org>

Courriel éditeur : infos@armand-colin.fr

Courriel rédaction : le-francais-aujourd'hui@wanadoo.fr

N° 178 - septembre 2012 - ISBN 978-2-200-92782-0