



Temporalité des récits sollicitant l' "imaginaire" ou le "vécu" des élèves de cycle 3 : réussites et dysfonctionnements, apprentissages réalisés

Abdel-Kader Khelifi

► **To cite this version:**

Abdel-Kader Khelifi. Temporalité des récits sollicitant l' "imaginaire" ou le "vécu" des élèves de cycle 3 : réussites et dysfonctionnements, apprentissages réalisés. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2014. Français. <NNT : 2014LIL30043>. <tel-01233842>

HAL Id: tel-01233842

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01233842>

Submitted on 25 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Lille Nord de France
Pôle de Recherche
et d'Enseignement Supérieur

Université LILLE 3 Charles de Gaulle
Sciences Humaines et Sociales
Théodile-CIREL EA (4354)

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée par Abdel-Kader KHELIFI
Sous la direction du Professeur Yves REUTER

7 novembre 2014

Temporalité des récits sollicitant « l'imaginaire » ou le « vécu » des élèves de cycle 3 : Réussites et dysfonctionnements, apprentissages réalisés.

Volume I

Membres du Jury :

Catherine BRISSAUD, Professeure, 7^{ème} section, Université Joseph Fourier, Grenoble,
Rapporteure

Véronique LECLERCQ, Professeure, 70^{ème} section, Université Lille 1

Marie-Claude PENLOUP, Professeure, 7^{ème} section, Université de Rouen, Rapporteure

Yves REUTER, Professeur, 70^{ème} section, Université Lille3

Mes remerciements vont :

Au Professeur Yves Reuter pour sa rigueur et ses conseils,

Aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs classes, ainsi qu'à leurs élèves,
A mes élèves, qui ont participé à la construction du corpus

A Ghislaine, mon épouse et à Areski, Margot et Neïla, mes enfants.

Le monde déployé par toute œuvre narrative est toujours un monde temporel [...] Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle.

Paul Ricoeur

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	15
Chapitre 1 : Le récit enseigné à l'école primaire	24
1 Le récit	24
2 Récits et temps du récit à l'école primaire	26
2.1 Les programmes de 2008 à l'école primaire.....	26
2.2 Les manuels scolaires.....	31
2.2.1 Les manuels de CE2 privilégient l'imaginaire.....	32
2.2.2 Les manuels au CM2 : des séances plus longues mais moins nombreuses.....	36
2.2.3 Apprentissages de la temporalité, au CE2, à partir des manuels scolaires.....	38
2.2.4 Apprentissages de la temporalité, au CM2, à partir des manuels scolaires.....	40
2.2.5 Conclusions sur la temporalité des récits à travers les manuels scolaires étudiés...	45
2.3 Récit et temps du récit, le « nouveau » point de vue des professeurs.....	46
3 Conclusion sur le récit à l'école élémentaire	51
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche / grandes catégories d'analyse	53
1 Constitution du corpus	53
2 Les auteurs du corpus	55
2.1 Nombre de filles et de garçons parmi les auteurs.....	56
2.2 Le profil scolaire des auteurs.....	56
2.2.1 Profil scolaire des élèves de CE2.....	59
2.2.2 Profil scolaire des élèves de CM2.....	60
3 Les grandes catégories d'analyse	62
3.1 Le temps et l'ordre du récit.....	63
3.2 Le temps et la vitesse du récit.....	65
3.3 Le temps et la fréquence.....	66
3.4 Deux systèmes énonciatifs « traditionnels ».....	66
3.4.1 « L'énonciation de discours » et « l'énonciation historique ».....	67
3.4.2 Le temps du « monde raconté » et du « monde commenté ».....	69
3.5 Le temps et les récits, des systèmes énonciatifs moins « traditionnels ».....	76

3.5.1 L'énonciation directe ou l'« énonciation de discours ».....	77
3.5.2 La diégétisation autonome ou « énonciation historique ».....	79
3.5.3 La diégétisation liée ou « narration de discours ».....	79
3.5.4 L'énonciation de vérité générale.....	80
3.6 Le fonctionnement textuel du système verbal.....	81
3.6.1 Formes simples et composées.....	82
3.6.2 Variété du présent.....	84
3.6.3 Présent et Futur parmi les temps du passé dans le récit.....	86
3.6.4 Peut-on dépasser la notion de « récit/discours » ?.....	88
3.7 Les connecteurs temporels.....	89
3.7.1 Le repère absolu du temps.....	90
3.7.2 La localisation relative.....	91
3.8 L'organisation de la temporalité et possibilités cognitives des élèves.....	93
4 Conclusion sur les grandes catégories d'analyse.....	95
Chapitre 3 : Les résultats sur la nature du corpus.....	98
1 Le nombre de mots des récits d'élèves.....	98
1.1 Nombre de mots	99
1.2 Nombre de mots en fonction du profil scolaire, variable fille/garçon, école.	100
1.2.1 Des RV courts pour les élèves à profil faible.....	100
1.2.2 Des longueurs de récits stables et prévisibles au CM2.....	102
2 Classement des récits en fonction de leur longueur.....	104
2.1 Des écarts importants au CE2.....	105
2.2 Une évolution sensible au CM2.....	106
2.3 Des longueurs de récits marquées par le type d'école et la variable fille/garçon.....	107
3 La question de l'orthographe.....	108
3.1 Exemple de choix et de corrections réalisés.....	109
3.2 La maîtrise orthographique des conjugaisons et des marqueurs de temps.....	113
3.2.1 Réussite, dysfonctionnements orthographiques/ensemble des textes du corpus....	115
3.2.2 Réussite, dysfonctionnements orthographiques, écoles favorisées ou défavorisées.	117
3.2.3 Réussite et dysfonctionnements des marqueurs de temps/profil scolaire des élèves	119
3.2.4 Réussite et dysfonctionnements des conjugaisons / profil scolaire des élèves.....	122
4 Conclusion sur les mots des récits et leurs orthographes.....	126

Chapitre 4 : Structures temporelles des récits d'élèves.....	128
1 Introduction, conclusion : embrayeurs temporels et « coda ».....	129
1.1 Introductions temporelles et non temporelles.....	133
1.2 Plusieurs catégories d'introductions temporelles.....	136
1.2.1 Incidence des catégories du récit au CE2.....	139
1.2.2 Incidences des catégories du récit au CM2.....	141
1.3 Introduction non temporelle.....	143
1.4 Le rôle des conclusions dans la temporalité du récit.....	145
1.4.1 Les conclusions au CE2.....	147
1.4.2 Les conclusions au CM2.....	149
1.5 Analyse d'exemples de conclusions.....	151
1.6 Synthèse sur l'introduction et la conclusion.....	157
2 La centration sur un événement participe à la structuration temporelle du récit..	159
2-1 Des récits souvent centrés sur un événement référent.....	160
2-2 Événement référent et point de vue de l'énonciateur.....	164
3 L'implicite.....	167
3.1 Données quantitatives des implicites temporels du corpus.....	170
3.1.1 Données quantitatives des implicites CM2.....	170
3.1.2 Données quantitatives des implicites CE2.....	171
3.2 Analyse qualitative des implicites temporels.....	171
3.2.1 RI et RV avec implicites temporels sans dysfonctionnements temporels.....	171
3.2.2 RI et RV avec implicites temporels à dysfonctionnement temporel.....	175
3.2.3 Implicites temporels et réussites temporelles.....	176
4 Conclusion sur la structure des récits.....	177
Chapitre 5 : Construction temporelle des récits d'élèves.....	182
1 Le temps du récit.....	182
2 Le moment de l'énonciation.....	182
2.1 Données quantitatives concernant le moment de l'énonciation.....	188
2.2 Données qualitatives concernant le moment de l'énonciation.....	196
2.2.1 Analyse de la narration ultérieure.....	196
2.2.2 Analyse de la narration antérieure.....	199
2.2.3 Analyse de la narration mixte.....	201

3 La vitesse	205
3.1 Données quantitatives et qualitatives sur la vitesse.....	206
3.1.2 Données qualitatives sur l'utilisation de procédés elliptiques au CE2.....	211
3.1.3 Données qualitatives sur les procédés elliptiques au CM2.....	215
3.1.4 Conclusion sur les procédés elliptiques des récits d'élèves au cycle 3.....	220
3.1.5 Données qualitatives sur le sommaire au CE2 et CM2.....	221
3.2 Conclusion sur la vitesse.....	223
4 La fréquence	225
4.1 Données quantitatives sur la fréquence.....	227
4.2 Analyse de quelques récits particuliers du point de vue de la fréquence.....	228
5 La question de l'ordre des événements rapportés à l'écrit	229
5.1 Données quantitatives et exemples de productions d'élèves.....	230
5.2 Des récits très réussis du point de vue du « désordre ».....	233
6 Conclusions sur la construction temporelle des récits d'élèves du cycle 3	236
Chapitre 6 : Les repères temporels	239
1 Repères absolus, repères déictique, repères anaphoriques	239
1.1 Repères pour les récits du CE2, quatre écoles.....	239
1.1.1 Ecoles favorisées et défavorisées : Quels repères temporels ?.....	242
1.1.2 RV et RI semblables du point de vue du nombre de repères temporels.....	243
1.1.3 RI et RV différents du point de vue du nombre de repères temporels.....	246
1.1.4 Une disproportion du nombre de repères temporels entre les RI et RV.....	249
1.2 Repères temporels pour les récits du CM2, quatre écoles.....	252
1.2.1 Ecoles favorisées et défavorisées : Quels repères temporels ?.....	253
1.2.2 Des récits de même longueur, un nombre de repères plus important pour les RI...	254
1.2.3 Un nombre de repères temporels plus important pour les RV.....	255
1.2.4 Des récits conformes à la moyenne présentée par les tableaux.....	257
1.2.5 Le nombre de repères temporels n'est pas essentiel à la temporalité des récits....	261
1.2.6 Première conclusion sur les repères temporels.....	263
2 Repères temporels variables filles/garçons, « école favorisée/défavorisée »	264
2.1 Repères temporels / variables « filles » et « favorisée/défavorisée », CE2 et CM2...	264
2.2 Les filles des écoles défavorisées au CE2 et CM2.....	265
2.2.1 Stabilité du nombre relatif de repères temporels et évolution au CM2.....	266

2.2.2 Une plus grande variété des repères temporels.....	267
2.2.3 Des évolutions parfois limitées et parfois importantes.....	268
2.2.4 Conclusion sur les repères temporels des filles des écoles défavorisées.....	271
2.3 Les filles des écoles favorisées au CE2 et CM2.....	272
2.3.1 Des capacités très différentes par rapport aux types de récits et niveau des élèves	273
2.3.2 De nettes évolutions entre le CE2 et le CM2.....	276
2.3.3 Conclusion sur les repères temporels pour les filles.....	279
2.4 Repères temporels en fonction des variables « garçons » et favorisée/défavorisée ».	280
2.4.1 Quels repères temporels pour les garçons des écoles favorisées.....	281
2.4.2 Une temporalité qui peut être très bien construite ou plus discutable.....	282
2.4.3 Conclusion sur les repères temporels pour les garçons des écoles favorisées.....	288
2.4.4 Quels repères temporels pour les garçons des écoles défavorisées.....	289
2.4.5 Des récits souvent moins riches que ceux des écoles favorisées.....	290
2.4.6 Quelles conclusions pour les garçons des écoles défavorisées ?.....	295
3 Repères temporels et variable « profil scolaire ».....	296
3.1 Repères temporels, « profil scolaire », garçons du groupe « fort », défavorisées....	296
3.2 Repères temporels, variable « profil scolaire », défavorisées, filles, groupe « fort »	302
3.3 Conclusion pour les filles et les garçons du groupe « fort » des écoles défavorisées	307
3.4 Repères temporels , « profil scolaire », école favorisée, garçons, groupe « fort »...	308
3.4.1 Plusieurs difficultés pour l'école Chopin (favorisée).....	308
3.4.2 Une aisance plus marquée pour les garçons de l'école René Clair (favorisée).....	313
3.4.3 Une conclusion partagée pour les garçons des écoles favorisées, groupe « fort »..	314
3.5 Repères temporels, « profil scolaire », école favorisée, filles, groupe « fort ».....	315
3.6 Conclusion pour les élèves à profil « fort » des écoles favorisées (Chopin et Clair).	317
3.7 Repères temporels, écoles défavorisées, garçons et filles, groupe « moyen/faible ».	317
3.7.1 Des résultats différents pour les RI et les RV au CE2.....	318
3.7.2 Une variété de repères temporels très faibles pour certains CM2.....	319
3.7.3 Des dysfonctionnements qui se maintiennent par rapport au CE2 pour les RI.....	320
3.7.4 Quelques exemples de récits pour les RV.....	322
3.7.5 Première conclusion, « fort, moyen et faible » des écoles défavorisées.....	325
3.8 Repères temporels, « favorisée », « garçon/fille », « moyen et faible ».....	325
3.8.1 La surcoordination par le « et », principal dysfonctionnement des RI et RV.....	326
4 Conclusions sur les repères temporels au CE2 et au CM2.....	328

Chapitre 7 : Temps des verbes des récits au cycle 3	332
1 Données quantitatives globales du temps des verbes au CE2 et CM2	332
1.1 Une vision globale au CE2 et CM2.....	332
1.2 Peu de différences en fonction de la variable école défavorisée/favorisée.....	335
1.3 La variable fille/garçon et école défavorisée/favorisée.....	337
1.3.1 Des récits très contrastés pour les CE2 des écoles défavorisées.....	337
1.3.2 Des contrastes identiques pour les CE2 des écoles favorisées.....	340
1.3.3 Le contraste reste important pour les CM2 des écoles défavorisées.....	343
1.3.4 Les tendances se confirment pour les CM2 des écoles favorisées.....	345
1.4 Une première conclusion à propos des verbes et de leurs conjugaisons.....	348
2 Analyse qualitatives du temps des verbes	350
2.1 Analyse qualitatives du temps des verbes pour les écoles défavorisées.....	350
2.1.1 Des récits bien structurés pour les CE2, groupe « fort », écoles défavorisées.....	350
2.1.2 Des évolutions et des dysfonctionnements caractérisent les récits des CM2.....	354
2.1.3 Analyse qualitatives du temps des verbes, CE2, défavorisés, « moyen ».....	357
2.1.4 Analyse qualitatives du temps des verbes, CM2, écoles défavorisées, « moyen »	362
2.1.5 Première conclusion pour les élèves du groupe « Moyen ».....	368
2.1.6 Une position exotopique fragile pour les élèves du CE2, groupe « faible ».....	368
2.1.7 Utilisation des verbes contrastée au CM2, école défavorisées, groupe « faible »..	373
2.1.8 Conclusion pour les élèves du CM2, groupe « faible » des écoles défavorisées...	377
2.1.9 Conclusion pour les écoles défavorisées.....	377
2.2 Analyse qualitative du temps des verbes des écoles favorisées.....	379
2.2.1 Analyse qualitative du temps des verbes au CE2, favorisées, groupe « fort ».....	379
2.2.2 Analyse qualitative du temps des verbes au CM2, favorisées, groupe « fort ».....	382
2.2.3 Analyse qualitatives du temps des verbes au CE2, favorisées, groupe « moyen ».	386
2.2.4 Analyse qualitative du temps des verbes au CM2, favorisées, groupe « moyen »..	389
2.2.5 Conclusion pour les récits d'élèves du groupe « moyen », écoles favorisées.....	392
2.2.6 Analyse du temps des verbes au CE2, écoles favorisées, groupe « faible ».....	393
2.2.7 Analyse du temps des verbes au CM2, écoles favorisées, groupe « faible ».....	398
2.2.8 Conclusion pour les écoles favorisées.....	403
3 Retour et précisions sur le cas du présent	404
3.1 Les « présents actuels » des CE2 ne sont pas associés aux écoles défavorisées.....	404
3.2 Les filles commentent leurs récits au CE2.....	406

3.3 Quelques évolutions au CM2.....	408
4 Conclusion sur les formes verbales.....	408
5 Retour sur les formes de l'énonciation et la position du scripteur.....	411
5.1 Les différentes positions énonciatives.....	411
5.2 Données sur la position énonciative des scripteurs.....	413
Conclusion	417
Bibliographie.....	426

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Séquences d'écriture/CE2 et sollicitation RV ou RI.....	33
Tableau n°2 : Séquences d'apprentissages de la structuration du temps.....	34
Tableau n°3 : Séquences d'écriture/CM2 et sollicitation RV ou RI.....	36
Tableau n°4 : Séquences d'apprentissages de la structuration du temps/CM2 RI et RV.....	37
Tableau n°5 : Filles et garçons au CE2.....	59
Tableau n°6 : Profil scolaire des élèves de CE2.....	60
Tableau n°7: Fille et garçons au CM2.....	61
Tableau n°8 : Profil scolaire des élèves au CM2.....	61
Tableau n°9 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2.....	99
Tableau n°10 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2.....	99
Tableau n°11 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2 / du profil scolaire.....	100
Tableau n°12 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2 / profil scolaire / Vian.....	101
Tableau n°13 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2 / profil scolaire / Chopin.....	102
Tableau n°14 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2 / profil scolaire.....	102
Tableau n°15 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2 / profil scolaire.....	103
Tableau n°16 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2 / profil scolaire.....	103
Tableau n°17 : Nombre de textes de chaque groupe / profils scolaires CE2.....	105
Tableau n°18 : Nombre de textes/profils scolaires CE2 : Ecoles défavorisées.....	106
Tableau n°19: Nombre de textes/profils scolaires CE2 : Ecoles favorisées.....	106
Tableau n°20 : Nombre de textes/profils scolaires CM2 : Quatre Ecoles.....	106
Tableau n°21 : Nombre de textes/profils scolaires CM2 : Ecoles défavorisées.....	107
Tableau n°22: Nombre de textes/profils scolaires CM2 : Ecoles favorisées.....	107
Tableau n°23 : Réussites de l'orthographe, marqueurs de temps et verbes conjugués : CE2.....	115
Tableau n°24 : Réussites de l'orthographe, marqueurs de temps et verbes conjugués : CM2.....	115
Tableau n°25 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes, écoles défavorisées, CE2.....	117
Tableau n°26 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes, écoles favorisées, CE2.....	117
Tableau n°27 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes, écoles défavorisées, CM2.....	117
Tableau n°28 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes, écoles favorisées, CM2.....	118
Tableau n°29 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes : Quatre écoles, CE2, fort.....	119
Tableau n°30 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes : Quatre écoles, CE2, moyen.....	119
Tableau n°31 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes : Quatre écoles, CE2, faible.....	119
Tableau n°32 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes : Quatre écoles, CM2 fort.....	124
Tableau n°33 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes : Quatre écoles, CM2, moyen.....	124
Tableau n°34 : Réussites, marqueurs de temps et des verbes : Quatre écoles, CM2, faible.....	125

Tableau n°35 : Nombre de textes comportant une introduction / profil scolaire : CE2.....	131
Tableau n°36 : Nombre de textes comportant une introduction / profil scolaire : CM2.....	132
Tableau n°37 : Introductions temporelles/non temporelles / profil scolaire CE2.....	134
Tableau n°38 : Introductions temporelles/non temporelles / profil scolaire CM2.....	134
Tableau n°39 : Introductions temporelles/non temporelles : Ecoles défavorisées CM2.....	135
Tableau n°40 : Introduction temporelle/non temporelle : Ecoles favorisées CM2.....	135
Tableau n°41 : « Il était une fois » : Quatre Ecoles CE2.....	137
Tableau n°42 : « Il était une fois » : Quatre Ecoles CM2.....	137
Tableau n°43 : Nature des introductions temporelles : Quatre Ecoles CE2.....	138
Tableau n°44 : Nature des introductions temporelles : Quatre Ecoles CM2.....	138
Tableau n°45 : Introductions temporelles des RI, « Il était une fois : Quatre Ecoles, CE2.....	139
Tableau n°46 : Introductions temporelles des RI autres: Quatre Ecoles, CE2.....	140
Tableau n°47 : Introductions temporelles des RI, « Il était une fois : Quatre Ecoles, CM2.....	142
Tableau n°48 : Introductions temporelles des RI autres: Quatre Ecoles, CM2.....	142
Tableau n°49 : Exemples de conclusion, Quatre écoles.....	146
Tableau n°50 : Les conclusions, Quatre écoles, CE2.....	147
Tableau n°51 : Les conclusions, écoles Bossuet et Vian (défavorisées), CE2.....	148
Tableau n°52 : Les conclusions, écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2.....	148
Tableau n°53 : Les conclusions, quatre écoles, CM2.....	149
Tableau n°54 : Les conclusions, écoles Bossuet et Vian (défavorisées), CM2.....	150
Tableau n°55 : Les conclusions, écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2.....	150
Tableau n°56 : Centration sur un événement référent / niveau des élèves : CE2.....	164
Tableau n°57 : Centration sur un événement référent / niveau des élèves : CM2.....	164
Tableau n°58 : Implicites temporels, Quatre écoles, CM2.....	170
Tableau n°59 : Implicites temporels, Quatre écoles, CE2.....	171
Tableau n°60 : Tendance de la narration : Ecoles, CE2.....	188
Tableau n°61 : Tendance de la narration : Ecoles, CM2.....	188
Tableau n°62 : Tendance de la narration : Ecoles, Filles, CE2.....	190
Tableau n°63 : Tendance de la narration : Ecoles Garçons CE2.....	190
Tableau n°64 : Tendance de la narration : Ecoles Filles CM2.....	190
Tableau n°65 : Tendance de la narration : Ecoles Garçons CM2.....	190
Tableau n°66 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /Profil Fort CE2.....	191
Tableau n°67 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /Profil Fort CE2.....	191
Tableau n°68 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /Profil Moyen CE2.....	191
Tableau n°69 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées/Profil Moyen CE2.....	192
Tableau n°70 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /Profil Faible CE2.....	192

Tableau n°71 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /Profil Faible CE2.....	192
Tableau n°72 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /profil scolaire fort CM2.....	194
Tableau n°73 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /profil scolaire fort CM2.....	194
Tableau n°74 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /profil moyen, CM2.....	194
Tableau n°75 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /profil moyen CM2.....	195
Tableau n°76 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /profil faible CM2.....	195
Tableau n°77 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /profil faible CM2.....	195
Tableau n°78 : Tendance de la vitesse: Ecoles, CE2.....	206
Tableau n°79 : Tendance de la vitesse: Ecoles, CM2.....	207
Tableau n°80 : Tendance de la vitesse: Ecoles défavorisées, CE2.....	207
Tableau n° 81 : Tendance de la vitesse: Ecoles favorisées, CE2.....	207
Tableau n° 82 : Tendance de la vitesse: Ecoles défavorisées, CM2.....	208
Tableau n° 83 : Tendance de la vitesse: Ecoles favorisées, CM2.....	208
Tableau n° 84 : Tendance de la vitesse: Profil « fort », CE2.....	208
Tableau n° 85 : Tendance de la vitesse: Profil « moyen », CE2.....	208
Tableau n° 86 : Tendance de la vitesse: Profil « faible », CE2.....	209
Tableau n° 87 : La Fréquence :Ecoles, CE2.....	227
Tableau n° 88 : La Fréquence :Ecoles, CM2.....	227
Tableau n° 89 : L'ordre :Ecoles CE2.....	230
Tableau n° 90: L'ordre :Ecoles CM2.....	230
Tableau n° 91 : Les repères absolus, déictique, anaphoriques les plus utilisés, CE2.....	240
Tableau n° 92: Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2.....	240
Tableau n° 93 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, Ecoles défavorisées.....	242
Tableau n° 94 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, Ecoles Favorisées	243
Tableau n° 95 : Les repères absolus, déictique, anaphoriques les plus utilisés, CM2.....	252
Tableau n° 96 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2.....	252
Tableau n° 97 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, Ecoles défavorisées.....	253
Tableau n° 98 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, Ecoles favorisées.....	253
Tableau n° 99 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, quatre écoles, Filles.....	264
Tableau n° 100 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, quatre écoles, Filles.....	264
Tableau n° 101 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, défavorisées, Filles.....	265
Tableau n° 102 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, défavorisées, Filles.....	265
Tableau n° 103 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, favorisées, Filles.....	272
Tableau n° 104 : Repères absolus, déictiques anaphoriques, CM2, favorisées, Filles.....	273
Tableau n° 105 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, Garçons.....	280
Tableau n° 106 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, Garçons.....	281

Tableau n° 107 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, favorisées Garçons.....	281
Tableau n° 108 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, favorisées, Garçons.....	282
Tableau n° 109 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, défavorisées, Garçons.....	289
Tableau n° 110 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, défavorisées, Garçons.....	290
Tableau n° 111 : Repères temporels pour le RI de Pierre et pour le RI de Jawed.....	290
Tableau n° 112 : Repères temporels utilisés pour le RV de et pour le RV de Logan.....	293
Tableau n° 113 : Repères temporels des élèves, CE2, défavorisées, Garçons, groupe fort.....	298
Tableau n° 114 : Repères temporels des élèves, CM2, défavorisées, Garçons, groupe fort.....	301
Tableau n° 115 : Repères temporels des RI, CE2, écoles défavorisées, filles, groupe fort.....	303
Tableau n° 116 : Repères temporels des RI et RV, CE2, défavorisées, filles, groupe « fort ».....	305
Tableau n° 117 : Repères temporels, CE2, garçons, René Clair, RI, groupe « fort ».....	313
Tableau n° 118 : Repères temporels, CE2, garçons, René Clair, RV, groupe fort.....	313
Tableau n° 119 : Repères temporels, CM2, garçons, René Clair, RI et RV, groupe fort.....	314
Tableau n° 120 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RI, filles et garçons.....	318
Tableau n° 121 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RV, filles et garçons.....	318
Tableau n° 122 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RI, filles.....	320
Tableau n° 123 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RV, filles, garçons.....	322
Tableau n° 124 : Repères temporels des RV de Lina et Laura, écoles défavorisées.....	324
Tableau n° 125 : Repères temporels des RI de Margot, Marine, Marine 2, Florine, CM2.....	326
Tableau n° 126 : Repères temporels des RI de Nathan 2, Nathan, Théo2, Valentine, CM2.....	327
Tableau n° 127 : Verbes des RI et RV des quatre écoles, CE2.....	332
Tableau n° 128 : Verbes des RI et RV des quatre écoles, CM2.....	334
Tableau n° 129 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CE2.....	335
Tableau n° 130 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2.....	335
Tableau n° 131 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2.....	336
Tableau n° 132 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2.....	336
Tableau n° 133 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CE2, filles.....	337
Tableau n° 134 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CE2, garçons.....	338
Tableau n° 135 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2, filles.....	340
Tableau n° 136 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2, garçons.....	341
Tableau n° 137 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2, filles.....	343
Tableau n° 138 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2, garçons..	343
Tableau n° 139 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2, filles.....	345
Tableau n° 140 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2, garçons.....	346
Tableau n° 141 : présents du RI de Maxence, CE2 à l'école Bossuet, groupe « moyen ».....	359
Tableau n° 142 : présents du RV d'Olivia CE2 à l'école Vian (défavorisée), « moyen ».....	361

Tableau n° 143 : présents du RI de Pauline, CM2 à l'école Vian (défavorisée), « moyen ».....	364
Tableau n° 144 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet, CE2, groupe « faible».....	368
Tableau n° 145 : Détail des verbes des RI et RV, Chopin et Clair, CE2, groupe « faible ».....	394
Tableau n° 146 : Verbes des RI et RV, Vian et Bossuet, CM2, groupe « faible ».....	398
Tableau n° 147 : Présents des RI et RV des quatre écoles, CE2.....	404
Tableau n° 148 : Présents des RI et RV des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), CE2.....	405
Tableau n° 149 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CE2.....	406
Tableau n° 150 : Présents des RI et RV des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), CE2, filles.....	406
Tableau n° 151 : Présents des RI et RV des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), CE2, garçons..	406
Tableau n° 152 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CE2, filles.....	407
Tableau n° 153 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CE2, garçons.....	407
Tableau n° 154 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CM2, filles.....	408
Tableau n° 155 : Position énonciative, quatre écoles CE2.....	413
Tableau n° 156 : Position énonciative, quatre écoles CM2.....	413
Tableau n° 157 : Position énonciative, écoles défavorisées (Vian et Bossuet) CE2.....	414
Tableau n° 158 : Position énonciative, écoles favorisées (Chopin et Clair) CE2.....	414
Tableau n° 159 : Position énonciative, écoles défavorisées (Vian et Bossuet) CM2.....	414
Tableau n° 160 : Position énonciative, écoles favorisées (Chopin et Clair) CM2.....	415

Introduction

Les récits que l'on produit à l'école sous le nom de « rédaction », au XXI^e siècle, sont avant tout l'un des résultats de l'histoire de l'enseignement à l'école élémentaire. Ils trouvent leur origine dans un arrêté de 1882 avec le terme de « composition française », « à toutes les étapes du cursus primaire, dès le cours élémentaire où l'enfant est appelé à rédiger quelques phrases en réponse à des questions »¹.

Sans refaire ici l'histoire de la « rédaction », il convient cependant de se souvenir de quelques points intéressants notre sujet d'étude. Les recherches d'André Chervel² ont mis en évidence que l'origine de la rédaction consiste surtout en une reproduction « rédigée » de la leçon du maître qui exclue de fait toute inventivité, « Certains vont même jusqu'à donner à leurs élèves tous les débuts de phrases qu'ils ont à rédiger »³. L'arrêté du 27 juillet 1882 sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques viendra entériner les pratiques de rédactions réalisées en classe et l'introduction de la « composition » dans la plupart des examens du « certificat d'étude primaire ».

Une fois la « rédaction » installée à la fois dans les textes et en partie dans les pratiques, il est important de mesurer ce que cela a changé dans la vision de l'enseignement du français à l'école primaire. Je rappelle que celui-ci était essentiellement basé sur l'enseignement d'une « grammaire » adaptée. Cette discipline « enseignable » est alors abondamment enseignée, pendant un demi-siècle, sans que les résultats escomptés ne soient réellement au rendez-vous. A cette « grammaire » qui occupait le plus clair du temps des écoliers va se substituer en partie l'exercice de rédaction auquel on souhaite faire jouer les premiers rôles à l'école primaire. Elle devient en quelques années, d'après Chervel, un concurrent de la dictée sans que les maîtres ne soient réellement formés à enseigner aux élèves, « les brefs développements qu'on leur demande »⁴. Cet exercice scolaire est aujourd'hui inscrit de manière claire dans les programmes de l'école élémentaire. Au cycle 3, la rédaction est décrite de cette manière par les textes officiels : « La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à

¹ LAHIRE B. (2008) : *La raison scolaire Ecole et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.44.

² CHERVEL A. (2008), *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz.

³ CHERVEL A. (2008), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, p.647.

⁴ CHERVEL A. (2008), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, op. cité, p.706.

*justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits [...] »⁵. Il est donc bien question d'un apprentissage laissé à l'appréciation du professeur. Nous retrouvons par ailleurs, au niveau des propositions dans la progressivité des apprentissages au CM2, les recommandations suivantes, « *maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes ou de rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.* »⁶*

Nous nous intéresserons ici aux « rédactions » produites par les élèves de cycle 3, dans le cadre scolaire. La question centrale posée par cette recherche, doit permettre d'analyser et de comprendre la manière dont les élèves du cycle 3, gèrent la question de la « temporalité » des « récits ».

Cette question centrale nécessite l'analyse de nombreux paramètres et des éléments de réponses à de nombreuses interrogations pour y répondre de manière la plus précise possible. Il faut d'abord apporter une définition à la question de la temporalité et, de manière générale, à la question du « temps ».

D'après F. Busnel⁷, la question de la définition du temps se heurte rapidement au paradoxe suivant : nous savons ce qu'est le temps lorsque la question de sa définition n'est pas posée. En effet, lorsque que nous voulons parler de temps, c'est au temps mesurable que nous pensons de manière instinctive. Nous agissons comme si la question du temps pouvait se résumer à une mesure en minutes, heures, jours..., à partir d'un point fixe. Nous pouvons en effet considérer que « *Le temps absolu, vrai et mathématique, en lui-même et de sa propre nature, coule uniformément sans relation à rien d'extérieur, et qu'un de ses noms est la durée* »⁸. Il convient cependant de ne pas ignorer les interrogations de Kant sur la réalité ou l'idéalité du temps. La phrase de Paul Ricœur : « *Le temps n'apparaît pas, il est condition de l'apparaître* »⁹ donne une idée juste de la pensée de Kant. F. Busnel nous précise ainsi que « *le temps n'est pas un concept empirique ou qui dérive d'une expérience quelconque* ». ¹⁰ Il ne devrait son existence qu'à l'intuition humaine. Mai Lecan¹¹ arrive aux mêmes

⁵ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, p.23.

⁶ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *ibid*, p.35.

⁷ BUSNEL F. (1997), *Le temps une approche philosophique*, Ellipses.

⁸ NEWTON, *Philosophiae naturalis Principia mathematica*, livre I, déf., scolie, § 1.

⁹ RICŒUR P. (1985), *Temps et récit*, t. III "Le temps raconté", Paris, Seuil, p.68.

¹⁰ KANT, *Critique de la raison pure*, § 4, Ak III, 56; p.61, PUF

¹¹ LECAN M. (2007), *Aspect du temps dans la Critique de la raison pure in Le temps*, sous la direction d'Alexander Schnell, ed. Vrin, p.117

conclusions en citant Heidegger « *L'exposition métaphysique a montré que le temps est intuition pure* »¹². Le temps que nous vivons au quotidien est rythmé par une succession d'événements plus ou moins longs dont nous pouvons approximativement mesurer la durée à partir d'une position que nous avons choisie. Le temps que nous imaginons obéit aux mêmes règles. Ce temps, peut ainsi être transformé en un ensemble d'images qui se succèdent, parfois dans un ordre plus ou moins certain et avec une vitesse plus ou moins grande. Mais au moment où ce temps est vécu ou imaginé, il a plutôt l'aspect d'un phénomène qui enveloppe. Il est omniprésent parce qu'il entoure les événements à tel point qu'il est difficile de le penser comme un objet, il semble être, en effet, une « *intuition pure* ». Concevoir le temps comme un objet nécessite la pose de limites, même si celles-ci sont infinies. Cela demande, de plus, une capacité à prendre du recul pour éviter le phénomène enveloppant. Une capacité à se placer hors du temps pour en saisir le contenu et le contour. Dans le cas contraire, nous traversons le temps vécu ou imaginé, sans que rien ne puisse le saisir ou le suspendre.

Le récit vient ici contribuer à la question de cette approche du temps, puisqu'il constitue un moyen original de garder ce « temps » en mémoire, dans la mesure où le temps vécu ou imaginé peut être reconstruit avec un assemblage simple ou subtil de propositions écrites. Parmi toutes les approches possibles du temps, la littérature n'est en effet pas la dernière à interroger ce concept de manière approfondie.

A partir de la théorie du temps développée par Saint Augustin et de la théorie de l'intrigue développée par Aristote, Paul Ricoeur pose la question du rapport entre temps et récit. Il semble pour lui évident que ce rapport existe : « [...] *le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle* [...] »¹³. Cette phrase souligne à quel point les notions de temps et de récit sont liées. Sans l'expérience du temps, le récit ne serait plus significatif. Il paraît en effet difficile de concevoir un récit, sans que le temps n'y soit souligné, au moins par son absence.

Les écrivains ne peuvent donc construire une œuvre sans se poser la question du temps du récit. Les élèves de l'école primaire, ne peuvent faire abstraction du « temps » lorsqu'ils produisent un récit dans le cadre scolaire. Cette construction en mouvement qu'est le temps, où interagissent divers éléments de construction du récit, garde en mémoire des « traces » de

¹² HEIDEGGER, *Interprétation phénoménologique de la Critique de la raison pure de Kant*, Paris, Gallimard, 1981, p.140.

¹³ RICŒUR P. (1985), *Temps et récit, op. cit.*, p 17.

la construction du « concept de temps » à l'écrit sur les récits des élèves. Nous savons cependant que, cette écriture scolaire de la temporalité des récits, influencée par les éléments d'ordre grammatical qui participent à la construction temporelle ne peut pas, chez les jeunes élèves, atteindre la qualité et les subtilités des jeux temporels de la littérature. Mais si l'on considère que l'écrit est un instrument servant, entre autres, à décrire ou mettre en scène la temporalité, il est alors possible d'imaginer qu'un élève de cycle 3 puisse utiliser cet instrument de la langue et en maîtriser, jusqu'à un certain point, le sens. Pourtant, les professeurs le constatent, ce n'est pas toujours simple et l'apprentissage de la gestion de la temporalité des récits nécessite de nombreuses connaissances et compétences à mettre en œuvre de concert. La connaissance d'éléments de la langue liés à la temporalité, et surtout leurs mises en œuvre avec une compréhension du concept de temps, sont de ce fait essentiels à l'écriture scolaire des « récits ».

Cette étude cherche à se situer au plus près des récits produits au cycle 3.

Nous souhaitons et effet mesurer l'écart entre ce que savent construire les élèves, la manière de le construire, et ce que nous pourrions attendre de la construction temporelle d'un récit. Nous devons alors analyser et comprendre les réussites et les dysfonctionnements de la temporalité des productions écrites qu'ils réalisent, à partir de leurs connaissances et compétences.

Cela nécessite à la fois une approche la plus simple possible, pour recueillir des récits dépouillés de toutes corrections des professeurs, et une analyse approfondie, pour traiter les récits dans toutes leurs complexités.

Les récits que les élèves produisent dans le cadre scolaire sont généralement de deux ordres. Ils empruntent à la vie quotidienne et sont, de ce fait, basés sur l'expérience vécue. Ils peuvent également être de l'ordre du fictionnel pour se baser, cette fois, sur l'imaginaire. Nous savons déjà que le rapport entretenu par les élèves avec l'écriture qui fait appel aux l'expériences vécues est d'ordre personnel dans le sens où elles « *ne se contentent pas d'être un moyen de motiver l'écriture. Elles permettent la libération de l'expression, en offrant à l'enfant l'occasion d'exprimer la part intime de sa vie.* »¹⁴ Nous pourrions ajouter aussi, sa manière de vivre le temps.

Au contraire, l'écriture qui fait appel à l'imaginaire peut permettre à l'élève de s'éloigner de sa propre histoire pour en inventer une autre, avec laquelle il n'aura pas d'autre rapport que

¹⁴ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, thèse de doctorat, Lille 3, p 210

celui de l'écrivain. Il pourra y construire une temporalité fictive. Même si les choses ne sont pas aussi simples que cela, et que l'écriture qui sollicite l'imaginaire peut parfaitement mettre en scène une part de sa propre histoire, il semble important, pour cette recherche, de donner l'occasion aux élèves de produire des récits où ils ont le choix de parler d'eux-mêmes ou de tout autre chose. Où ils ont le choix de reconstruire le temps vécu ou d'en inventer un autre. Etudier les récits scolaires nécessite d'abord d'en construire une définition la plus précise possible. En effet, celle-ci ne va pas de soi. Elle est à la fois référée à une conception littéraire du récit et, pour ce qui nous préoccupe, à une conception scolaire du récit. Il est donc important de définir le cadre du récit que nous entendons analyser.

Lorsque les questions du « temps » et du récit scolaire auront été précisées, nous pourrons nous intéresser aux programmes de l'école élémentaire. Les objectifs de la rédaction, et donc du récit scolaire, paraissent au premier abord simples à comprendre et faciles à appliquer. Comment remettre en cause le fait de « *Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) [...] »*¹⁵ au CM1. Peut-on estimer que « *Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes. [...] »*¹⁶, n'est pas un apprentissage adapté pour construire un récit cohérent. Ces deux exemples, extraits des programmes de l'école primaire de 2008, semblent à priori intéressants pour apprendre à construire la temporalité des récits. Il convient cependant de comprendre comment ces apprentissages peuvent être réalisés. Que veut dire « *relations temporelles* » et « *Maîtriser la cohérence des temps* » ? Pour quelle utilisation dans le récit ?

Il faut pour cela apporter quelques précisions sur les prescriptions des programmes, sur ce que l'on attend des élèves à propos de leurs connaissances mais aussi de leurs compétences en matière d'écriture de la temporalité du récit. Cette première question doit prendre en compte le fait suivant : les propositions d'apprentissages des programmes ne sont pas les seules à jouer un rôle dans ce qui est finalement appris par les élèves. La mise en œuvre de ces apprentissages par les professeurs des écoles, à partir des manuels scolaires est une composante indissociable de ce qui fait l'apprentissage de la temporalité des récits. En effet, les séquences d'apprentissage sont élaborées par les professeurs qui prennent généralement appui sur des propositions de manuels scolaires plus ou moins récents. A ce niveau-là, nous ne pouvons pas faire abstraction de l'histoire de l'enseignement et de la manière dont celle-

¹⁵ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op. cité*, p.35.

¹⁶ M.E.N. (2008), *ibid*, p.35.

ci a laissé des traces dans les apprentissages de la temporalité au niveau des manuels scolaires et dans les pratiques des enseignants. Ce qui paraît essentiel, les progressions qu'il convient de mettre en place, la manière d'évaluer les apprentissages en sont quelques exemples.

Après cette première définition de ce qui est attendu par les programmes officiels et ce qui est proposé par les professeurs à l'aide des manuels scolaires, nous pourrions construire un premier cadre théorique et une démarche d'analyse adaptée pour répondre à la question centrale de cette recherche.

La question de la temporalité possède de nombreuses facettes. Elle ne peut se résumer à la conjugaison des verbes, ni à l'étude des marqueurs de temps utilisés de manière courante par les élèves du cycle 3. Sa définition est complexe et demande l'étude de nombreux paramètres qui s'imbriquent pour former les réussites ou dysfonctionnements de la temporalité d'un récit.

Le premier cadrage théorique de cette recherche aura pour objet la définition des grandes catégories d'analyse à partir des questions d' « ordre », de « vitesse » et de « fréquence ». Nous traiterons également, dans cette partie, de la question des « systèmes énonciatifs traditionnels » à partir des définitions de Benveniste¹⁷ et Weinrich¹⁸ avant d'affiner nos catégories en prenant appui sur les réflexions de J.M. Adam¹⁹. Enfin, nous ne pouvons ignorer que la temporalité des récits se construit aussi à l'aide de « connecteurs temporels » qui doivent également être définis. Cette première organisation des paramètres de la temporalité n'est pas propre aux récits d'élèves. Cependant, l'utilisation et l'organisation en systèmes plus ou moins complexes de ces paramètres dépendent des possibilités cognitives des élèves. Il faut pointer, en particulier, leur compréhension des notions de temps qui peuvent limiter les utilisations trop complexes. Nous devons tenir compte de cette limitation dans le sens où elle ne permet pas de construire des récits aussi subtils que ceux des adultes cultivés, du moins, du point de vue de la temporalité.

Bien que cette limitation existe, le corpus produit spécifiquement pour cette recherche est riche et particulièrement diversifié, tout comme les jeunes auteurs. C'est d'abord l'âge des élèves qui est une variable importante car nous retrouvons des récits produits au CE2 et au CM2, souvent par les mêmes élèves à deux années d'intervalle. Cette constitution

¹⁷ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard

¹⁸ WEINRICH H. (1973), *Le temps*, Paris, Gallimard

¹⁹ ADAM J. M. (2005), *La linguistique textuelle*, Paris, A. Colin.

particulière doit donc être expliquée et prise en compte. Elle permet en effet de classer et de comparer les récits. La diversité est également un trait des jeunes auteurs puisqu'ils sont scolarisés dans des écoles socialement très différentes. Les filles et les garçons sont représentés de manière équilibrée, les élèves en réussite scolaire ou en difficulté également. Les productions elles-mêmes sont aussi différentes. Elles se réfèrent pour moitié au vécu et pour moitié à l'imaginaire, car chaque auteur de ce corpus a eu l'occasion d'écrire les deux types de récits à chaque niveau de classe. La longueur, la qualité de l'orthographe des récits sont également variables en fonction des récits.

Nous traiterons donc de ces différents paramètres d'un point de vue quantitatif mais aussi qualitatif. Ces premiers résultats nous permettront de fixer les bases de la comparaison entre les récits. En effet, compter le nombre de verbes conjugués au présent, par exemple, n'a pas toujours de sens, si l'on compare un récit très court à un autre, très long. Nous parlerons alors plus facilement en pourcentage de verbes conjugués au présent en fonction d'un nombre de mots du récit. La question de l'orthographe demande un traitement particulier, toujours dans le souci de pouvoir comparer les récits. C'est en effet la question de la compréhension du récit et de l'intention de l'auteur qu'il faudra éclaircir, de manière importante, pour certains récits produits par des élèves particulièrement « faible » en orthographe.

Ces résultats nous offriront un corpus de récits classé et corrigé. C'est à la structure temporelle de chaque récit que nous pourrons ensuite nous intéresser. Les questions de l'introduction et de la conclusion, la centration sur un événement et la gestion des implicites temporels constituent ce que nous avons choisi d'appeler la structure temporelle des récits.

L'utilisation de repères temporels ou de verbes conjugués n'est pas la seule manière de traiter la question du temps du récit. C'est pourquoi nous nous intéresserons à la manière d'introduire et de conclure le récit parce que c'est une première possibilité de marquer la temporalité d'un récit en le situant dans un temps particulier avant de l'extraire de ce temps à la fin du récit. Entre cette introduction et cette conclusion « temporelle », le fil conducteur temporel du récit sera avant tout basé sur le fil conducteur d'une histoire ou d'un événement raconté avec l'adjonction ou non d'implicites temporels qui participent également à la construction de la temporalité. Nous nous attacherons donc ici à comprendre comment les élèves parviennent ou non à construire ce cadre temporel avec parfois de très belles réussites pour de très courts récits.

A ce point de la recherche, nous aurons construit un premier cadrage de ce que les élèves de

cycle 3 sont en mesure de produire en soulignant les réussites et les dysfonctionnements qui résultent du choix des jeunes scripteurs. Les récits ne sont pas toujours construits de la meilleure manière pour permettre de combiner d'autres éléments qui viennent préciser, affiner la structure temporelle des récits.

L'introduction, la conclusion, l'événement référent et les implicites sont des éléments qui participent à la temporalité des récits. A partir de cette « structure temporelle », les élèves du cycle 3 seront en mesure de mettre en place ce que nous avons appelé la « construction temporelle » des récits. Avec la question du moment de la narration défini par Reuter comme « *le moment où est racontée l'histoire par rapport au moment où elle est censée s'être déroulée* »²⁰, nous traiterons également les questions de la vitesse, de la durée, de la fréquence et de l'ordre des événements rapportés. Nous verrons que les récits d'élèves posent le problème de la gestion de ces paramètres. Avec ces éléments de la temporalité, le choix des jeunes auteurs devient plus important. Ils peuvent en effet combiner introduction, conclusion, moment de la narration, vitesse, durée, fréquence et ordre, afin de rendre les récits plus intéressants à lire. Cette partie de la recherche nous permettra d'avoir une idée assez complète des capacités des élèves à construire un véritable cadre temporel du récit scolaire.

Pourtant, le cadre ainsi défini, même parfaitement construit, n'est pas suffisant à la réussite de la construction temporelle d'un récit. Il est en effet lui-même construit à partir des connecteurs ou repères temporels. Ces « petits mots » comme « depuis », ou expression comme « il était une fois » constituent en effet le matériau essentiel de la construction du cadre temporel des récits. Le choix de ces repères, en fonction de leurs natures, n'est pas neutre. Il permet les « subtilités temporelles » évoquées pour les œuvres de la littérature. Les repères temporels variés, utilisés par les jeunes élèves, permettent de donner aux récits beaucoup de qualité lorsqu'ils sont utilisés de manière appropriée. Le choix de l'ordre dans lequel les événements seront rapportés à l'écrit, par exemple, est directement tributaire des repères temporels utilisés ou non. La définition claire des durées, de la vitesse et de la plupart des éléments de construction temporelle déjà évoqués, dépendent en partie de ces repères temporels. Une étude précise des connaissances et compétences des élèves concernant cette question semble donc nécessaire à la définition des réussites et des dysfonctionnements de la temporalité des récits.

²⁰ REUTER Y. (2000), *L'analyse du récit*, Paris, Nathan Université, p. 60.

Pour finir cette étude des réussites et dysfonctionnements de la construction temporelle des récits, nous avons choisi de traiter la question des verbes et de leurs conjugaisons après avoir analysé les autres paramètres. Il nous semble en effet que ces verbes, bien que très importants, puisqu'ils se réfèrent directement au « temps », passé, présent et futur, ne sont pas toujours l'élément central de la construction temporelle des récits. Ils contribuent à la définition du temps mais ils ne le portent pas seuls, ni de manière toujours prioritaire. Ils sont pourtant étudiés comme un élément central de la temporalité des récits et l'importance qui est accordée à la conjugaison, bien que justifiée, ne suffit pas à construire toutes les subtilités de la temporalité des récits. Une expression aussi simple que « *Je rentre dans trois jours* », nous montre à quel point le verbe ne fait ici que définir l'action et qu'il a besoin d'autres repères pour marquer la position de cette action dans le temps.

Les paramètres qui font la temporalité d'un récit paraissent simples. Les repères temporels, d'une grande diversité, et les verbes, conjugués à tous les temps. La complexité se trouve dans la combinaison de ces paramètres pour construire un cadre temporel acceptable du point de vue de la compréhension pour le lecteur, d'une part. Elle se trouve d'autre part dans la combinaison de ces éléments à l'intérieur du cadre temporel fixé. C'est donc une gestion subtile et complexe que les élèves doivent construire. Or, nous avons rappelé que le temps vécu ou imaginé, a plutôt l'aspect d'un phénomène qui enveloppe et qu'il est omniprésent parce qu'il entoure les événements à rapporter, à tel point qu'il est difficile de le penser comme un objet que l'on pourrait saisir. C'est là la principale difficulté de la gestion de ce temps à l'écrit. Il faut parvenir à le construire, à le façonner comme un objet que l'on peut observer et comprendre. Cela nécessite de la part des auteurs, une capacité à prendre du recul par rapport à l'objet en construction, tout en gardant, dans le temps, une position fixe qui sert de point de référence au scripteur comme au lecteur. Ce n'est qu'à ce prix que la construction temporelle d'un récit pourra être acceptable. Cette dernière question qui traite de la « position énonciative » du locuteur est directement liée à la manière dont les auteurs utilisent les paramètres de la construction temporelle. Lorsque cette position est « fixe », elle permet au locuteur de construire la temporalité de son récit à partir de ce point. Nous devons évaluer, au cours de cette recherche, en quoi cette position énonciative influe sur la qualité des récits produits par les élèves de cycle 3.

Chapitre 1 : Le récit enseigné à l'école primaire

1. Le récit

Pour définir le mot « récit », il nous semble intéressant de prendre appui sur les propositions de Gérard Genette qui présente, dans Figure III ²¹, le mot récit en ces termes :

« Nous employons couramment le mot (français) récit sans nous soucier de son ambiguïté [...], il faut discerner nettement sous ce terme trois notions distinctes.

Dans un premier sens [...], récit désigne l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements [...]. Dans un second sens [...], récit désigne la succession d'événements, réels ou fictifs, qui font l'objet de ce discours [...]. En un troisième sens [...], récit désigne encore un événement : non plus toutefois celui que l'on raconte, mais celui qui consiste en ce que quelqu'un raconte quelque chose : l'acte de narrer pris en lui-même. »

Comme le précise Marie-France Bishop²², Genette « désigne par histoire ou diégèse le contenu narratif, c'est-à-dire la succession des événements et leur enchaînement ; par récit, « le signifiant, discours ou texte narratif lui-même »²³, c'est-à-dire l'énoncé qui assume la relation de l'événement ; par narration, « l'acte narratif, producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place. »²⁴. »

De son côté, Fayol²⁵ emprunte à Labov²⁶ une définition intéressante dans la mesure où elle précise que le récit est « une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événement (supposés) réels, une suite identique de propositions verbales ». Ces deux propositions englobent correctement, de notre point de vue, ce que peuvent être les récits produits par des élèves de cycle 3.

Nous devons cependant apporter une petite distinction aux types de récits. Les récits de type autobiographiques correspondent, de notre point de vue, à la définition que Jacques Lecarme et Eliane Lecarme-Tabone ont emprunté à Philippe Lejeune²⁷ : « Nous appelons autobiographie le récit rétrospectif en prose que quelqu'un fait de sa propre existence

²¹ GENETTE G. (1972), *Figures III*, Paris, Editions du Seuil, pp. 71-75.

²² BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op. cité, pp 388-389.

²³ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op.cité, p. 72.

²⁴ *Ibid*, p 72.

²⁵ FAYOL M. (1996), « La production de récits : aspects conceptuels », Barré-de Miniac (dir.), dans *Vers une didactique de l'écriture*, Bruxelles, De Boeck Université, p.134.

²⁶ LABOV W. (1978), *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit, p. 295.

²⁷ LEJEUNE P. (1971), *L'Autobiographie en France*, éd. Armand Colin, p. 31.

[...] »²⁸. Alors que les récits fictionnels écrits dans le cadre scolaire comportent les trois niveaux décrits par G. Genette avec la nuance suivante concernant le personnage, le narrateur et l'auteur : si le « je » réfère à la même personne dans le cas des autobiographies étudiées pour cette recherche, ce n'est presque jamais le cas pour les récits de fiction.

A titre d'exemple, les deux récits suivants, extrait du corpus étudié pour cette recherche, écrits par le même élève de CM2, illustrent parfaitement cette idée. Le premier récit est de type autobiographique :

« C'était au ski. Nous étions partis une semaine, moi, ma sœur, ma mère et mon père. C'était la semaine de mon anniversaire, le 15 avril. Malheureusement, j'étais la seule à prendre des cours de ski. Le jour de mon anniversaire, alors que je m'étais arrêtée comme tout le monde, un idiot m'a foncé dedans. Quand on a redémarré, j'étais en train de skier assise sur le sol ! C'était marrant. Mais le meilleur, c'est mon cadeau. J'ai eu une Nintendo DS lite noire avec deux jeux. Ça faisait vraiment longtemps que j'en avais envie ! J'étais vraiment, vraiment très contente ! »

Dans ce cas, le personnage principal, le narrateur et l'auteur sont confondus. Le deuxième récit, de type fictionnel, est construit de manière différente :

« Un jour, dans un pays lointain, une aubergine naquit. C'était une belle petite aubergine, ni trop petite ni trop grande. Ni trop maigre, ni trop grosse. Un jour, elle décida de partir explorer le monde. Elle dit au revoir à tous ses amis, ses parents, ses grands-parents, ect... Elle décida de faire tous les pays du monde. Tout d'abord, notre légume alla en Angleterre. Comme souvenir elle rapporta une photo de Big Ben. Ensuite, la Turquie, elle ramena une étoile de mer. Le Congo, un bout de bois, ect... Un jour, fatiguée de courir le monde, elle rentra chez elle. Quand elle arriva, elle ne vit personne. Tout avait été dévasté. Elle trouva une autre aubergine qui lui dit que le jardinier était venu et les avait toutes mangés. Alors, elle aussi alla voir le jardinier pour se faire manger. Il la mangea.

L'auteur et le narrateur semblent confondus, le personnage principal est distinct de l'auteur et du narrateur. A la différence de ce que nous trouvons dans la littérature de type autobiographique, l'auteur-narrateur et personnage principal sont, pour le premier récit, une

²⁸ LECARME J., LECARME-TABONE E. (1997), *L'autobiographie*, Paris, Edition Armand Colin/Masson, p. 22.

seule et même personne. Cela tient à la particularité de l'exercice scolaire demandé qui consiste à parler de soi et, dans ce cas, d'un souvenir réel.

2. Récits et temps du récit à l'école primaire : autobiographie et fictions au début du XXI^{ème} siècle

Les programmes de 2008 guident actuellement les professeurs des écoles dans la mise en place des enseignements et ont une approche de l'écriture des récits intéressante à analyser pour comprendre ce que les élèves sont capables de réaliser à partir des contenus proposés et des apprentissages demandés. Les manuels scolaires liés aux programmes de ces dernières années et toujours en usage dans les classes sont également un vecteur important de contenus d'apprentissage et du sens des apprentissages proposés. Leur manière d'aborder l'enseignement de l'écriture des récits ainsi que leur utilisation conditionnent de manière importante ce que les élèves sont capables de produire à partir de ce qu'ils ont appris. Les manuels comme les programmes et les différents enseignements qu'ils proposent aux élèves s'inscrivent dans une tradition et une progression qui s'est construite, à la fois sur des pratiques, mais aussi sur la connaissance des capacités de l'enfant. Nous étudierons de manière successive la place de l'écriture de manière générale et des récits en particulier au regard de leurs évolutions, dans les programmes et les manuels scolaires. Nous traiterons la question du point de vue des professeurs d'écoles avant de proposer une synthèse de la place de l'écriture des récits à l'école élémentaire. En effet, dans une perspective d'étude didactique, la connaissance de ce qui doit être effectivement pratiqué, mais aussi ce qui se pratique par les élèves en classe, nous semble incontournable pour apporter un éclairage sur une partie de ce qu'ils sont capables ou non de réaliser.

L'objet de cette recherche se focalise sur l'analyse de l'écriture de textes et en particulier, sur les récits produits par les élèves de cycle 3. A ce titre, nous devons évaluer l'influence des outils scolaires quotidiens sur les capacités des élèves à produire des récits construits du point de vue de leur temporalité. Comment les programmes scolaires abordent cette question, en quoi les manuels scolaires et la position des professeurs influent sur l'écriture des récits au cycle 3.

2.1 Les programmes de 2008 à l'école primaire

Une simple lecture des programmes de l'école primaire montre que le mot écriture est employé dès les premières pages pour l'écriture de texte et la rédaction qui commence avant

la maîtrise de la lecture et du geste graphique proprement dit. Il est d'abord question d'offrir, à partir d'un enseignement structuré, et de manière systématique, un entraînement à la lecture et à l'écriture. Le passage par la découverte de l'écrit met l'accent sur les différents sens du mot écriture. La production écrite en fait partie puisque dès l'école maternelle, « *Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes [...] Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique* »²⁹. Les élèves sont donc mis en position de construire des textes avant de savoir écrire en utilisant l'aide du professeur. La question de la structure syntaxique est déjà au cœur de l'exercice d'écriture. Même s'il est question uniquement de contribution, c'est une première découverte de l'écrit qui s'appuie déjà sur des savoirs grammaticaux. L'objet de la grammaire n'est ici que ce qu'André Chervel nomme : « *l'art de parler et d'écrire correctement* »³⁰. Il y a bien l'idée que les productions orales normées peuvent aider à construire des productions écrites syntaxiquement correctes. Cette idée n'est d'ailleurs pas nouvelle puisque Roger Nussbaum considérait déjà que « *les exercices d'élocution sont introductifs à la composition s'ils sont menés dans une optique particulière* »³¹. Il fixe à sept ou huit ans le moment où il convient de commencer l'enseignement proprement dit de la composition française mais propose que les élèves, dès quatre ou cinq ans, soient incités à s'exprimer et à « *dire à toute occasion leur pensée de l'instant* »³².

A partir du CP, les programmes précisent que « *Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe* »³³.

La filiation entre grammaire scolaire, orthographe et écriture se renforce et l'importance de l'oral comme support aux apprentissages de l'écriture est encore au centre des enseignements bien qu'il faille relier les connaissances langagières à une initiation à la grammaire, c'est-à-dire une étude organisée du fonctionnement de la langue.

²⁹ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p.13.

³⁰ CHERVEL A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, p. 8.

³¹ NUSSBAUM R. (1969) : *L'expression écrite à l'école primaire : Essai d'une méthode d'enseignement de la composition française*, Lausanne, Payot, p.66.

³² NUSSBAUM R. (1969), *ibid*, p.67.

³³ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p.17.

La grammaire scolaire étant considérée comme une discipline enseignée, évaluable, au même titre que les mathématiques ou l'EPS.

Le cycle 3 voit la position de la grammaire et de l'orthographe se renforcer bien qu'il soit précisé que les connaissances apportées par disciplines n'ont de sens que dans leurs mises en œuvre en situation d'écriture. Les programmes précisent ainsi que « *l'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture* »³⁴. Il est donc bien question d'une étude de la grammaire qui sert directement l'écriture. L'histoire de l'enseignement de la grammaire est d'ailleurs liée à l'histoire de l'enseignement à l'école primaire. La prise en main de la grammaire générale par les « *maîtres d'écoles souvent à moitié incultes* »³⁵, va peu à peu la transformer en une grammaire fonctionnelle sans pour autant éliminer le rôle de la grammaire générale sur les « *premiers moments de la grammaire scolaire* ».³⁶

Comme l'écriture, la notion de textes est un élément que l'on retrouve plusieurs fois dans les programmes de l'école primaire comme un objet transdisciplinaire. Là encore, une simple lecture montre que les « *[...] textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts* »³⁷. La connaissance de textes, principalement des contes, fait partie des compétences des élèves de grande section tout comme le passage d'un énoncé oral à un texte structuré qui puisse être écrit par le maître. Le texte littéraire, avec ces auteurs modèles fait partie des objets d'apprentissage proposés par les programmes. Il n'est certes pas une idée neuve et fait même partie depuis longtemps des objets du quotidien à l'école primaire. Nussbaum explique ainsi que « *par l'imitation, l'élève peut assimiler les schémas qui l'aideront à développer son langage* »³⁸. Le texte lu par le maître participe ainsi de manière indirecte à la production de textes elle-même.

Le cycle des apprentissages fondamentaux, en proposant l'écoute de textes plus longs et plus variés vise à développer les capacités de l'élève à comprendre à la fois les contenus mais aussi l'organisation des textes proposés. L'écriture de textes courts devient donc clairement un objectif de ce cycle. Il reste que ces textes peuvent être de natures extrêmement variées.

³⁴ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p.22.

³⁵ CHERVEL A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*, *op. cité*, p.70.

³⁶ *Ibid*, p.70.

³⁷ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p.11.

³⁸ NUSSBAUM R. (1969), *L'expression écrite à l'école primaire : Essai d'une méthode d'enseignement de la composition française*, *op. cité*, p.72.

Au cycle des approfondissements, on retrouve la « *compréhension de textes scolaires, [...] énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels [...], la compréhension de textes informatifs et documentaires et la compréhension de textes littéraires, [...] récits, descriptions, dialogues, poèmes* »³⁹. De même, il est clairement défini que « *l'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes* »⁴⁰.

La visée de l'écriture à travers l'étude de textes est, comme on peut le déduire facilement des programmes scolaires, la rédaction de textes de natures et pour des usages variés.

Elle est une forme d'écriture qui doit bénéficier de l'ensemble des connaissances grammaticales acquises par les élèves. « *La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements* »⁴¹.

Les élèves doivent donc être en mesure de rédiger « *différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation* »⁴².

L'apprentissage de la rédaction de textes trouve, sans aucun doute, toute sa place dans les programmes de l'école élémentaire sans qu'une manière de procéder particulière soit mise en valeur. La seule contrainte est liée à l'utilisation des connaissances sur la langue française pour rédiger au mieux les textes demandés.

Parmi toutes les formes que peut prendre la rédaction de textes, la construction d'un récit est un exercice particulier. Il fait appel à différents aspects de l'étude de la langue, enseignés souvent de manière séparée, mais qui apportent cependant quelques précisions sur la manière dont la rédaction de ces textes particuliers doit être envisagée. La construction du récit est un exercice présent tout au long de l'école primaire. Le récit lui-même est aussi un objet d'étude. La distinction que doivent opérer les élèves de l'école maternelle entre « *une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit* »⁴³ en est l'une des illustrations.

Pour rester proche de notre objet d'étude, c'est essentiellement la place du récit dans les programmes du cycle 3 qui retiendra ici notre attention.

³⁹ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p.21.

⁴⁰ M.E.N. (2008), *ibid*, p.21

⁴¹ M.E.N. (2008), *ibid*, p.21.

⁴² M.E.N. (2008), *ibid*, p.35.

⁴³ M.E.N. (2008), *ibid*, p.12.

Nous l'avons précisé, l'apprentissage de la langue orale en usage à l'école, s'appuie en partie sur des compétences liées directement aux capacités rédactionnelles des élèves. L'oral va donc privilégier « *un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée [...]* »⁴⁴. Il y a là une volonté d'utiliser l'oral comme un élément qui participe directement à la rédaction de récits. Apprendre à structurer son récit à l'oral n'est certes pas dénué d'intérêt mais cela a surtout l'avantage d'amener les élèves à construire à l'avance ce qu'ils veulent écrire. Le mot récit est d'ailleurs employé dès les premières pages des programmes de 2008 pour l'école primaire. « *Ils composent [...] de très courts récits, des explications* »⁴⁵. Qu'il faille écouter et comprendre un récit ou produire à l'oral ou à l'écrit de courts récits, nous retrouvons tout au long des apprentissages de l'école primaire une omniprésence du mot « *récit* ». Il est incontestablement l'un des supports d'apprentissage privilégiés pour de nombreuses disciplines. Au niveau du cycle des approfondissements, les repères proposés par les programmes de l'école primaire citent de manière explicite le récit pour l'apprentissage du langage oral, de la lecture et de la rédaction. La question de la structure, aide à la compréhension pour autrui et à la logique du propos, est ici au centre de l'apprentissage de la langue orale. La lecture privilégie quant à elle le repérage, à partir d'un récit, d'éléments aussi variés que les « *termes désignant un personnage, les temps des verbes et les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements* »⁴⁶. L'usage de l'imparfait et du passé simple est également abordé. Enfin, la rédaction fait référence au récit comme l'un des objets d'apprentissage ou au contenu du récit lui-même comme un objet d'apprentissage.

En effet, les programmes demandent par exemple « *la rédaction des textes courts de différents types* », dont le récit ; c'est donc un des objets à étudier. Ils demandent également une maîtrise de la « *cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes* »⁴⁷ ; les temps utilisés pour construire un récit doivent donc faire l'objet d'un apprentissage du point de vue de leur cohérence. La question du récit, comme objet disciplinaire à l'école primaire, mérite l'attention de la recherche et son étude à travers les différentes facettes que l'on peut imaginer est essentielle pour comprendre son fonctionnement, et la manière d'enseigner sa construction aux élèves de l'école primaire.

⁴⁴ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p.34.

⁴⁵ M.E.N. (2008), *ibid*, p.12.

⁴⁶ M.E.N. (2008), *ibid*, p.34.

⁴⁷ M.E.N. (2008), *ibid*, p.35.

D'après Bertrand Daunay et Nathalie Denizot, « *Dans la configuration actuelle de la discipline, le récit est un genre disciplinaire, au sens où il est à la fois objet disciplinaire et savoir à enseigner (en lecture et en écriture) en même temps qu'il est un genre scolaire et un outil pour d'autres apprentissages propres à la discipline. [...] Le récit est dès l'école primaire un moyen de travailler sur les formes de discours [...].* »⁴⁸

A travers l'étude du genre disciplinaire « récit » du point de vue de l'un de ses aspects, « le discours narratif », nous nous intéresserons ici aux « *savoirs à enseigner* » qui sont liés à la temporalité. Plus précisément à la question de la temporalité des récits qui, nous l'avons vu, est explicitement citée dans les programmes de l'école primaire à travers la question de la cohérence des temps, les mots de liaisons exprimant les relations temporelles et la chronologie des événements.

2.2 Les manuels scolaires

La question de l'enseignement de l'écriture du récit à l'école primaire ne se limite pas aux programmes de l'école élémentaire, elle est également indissociable de l'utilisation des manuels scolaires. S'il n'est ni possible, ni souhaitable d'analyser l'ensemble des manuels scolaires qui traitent de l'écriture du récit au cycle 3, il est en revanche intéressant d'observer les démarches proposées par quelques manuels parmi les plus utilisés en classe aujourd'hui. Cela permettra de comprendre comment les élèves de cycle 3 sont éventuellement amenés à construire la temporalité du récit sollicitant l'imaginaire ou le vécu à partir des démarches proposées, conformément aux programmes de l'école élémentaire. Cependant, lorsque nous nous intéressons aux manuels scolaires qui sont aujourd'hui utilisés dans les classes, nous pouvons constater qu'ils sont très diversifiés. Nous avons souhaité traiter cette question à partir d'une réalité de terrain qui ne reflète pas une réalité nationale mais qui donne une indication pour vingt écoles d'une circonscription du 1^{er} degré du Nord. Un rapide sondage nous a permis de classer les manuels de français les plus utilisés dans les classes de CE2 et CM2. Ce sondage nous permet d'observer huit manuels très récents, disponibles pour l'ensemble du cycle 3 et largement diffusés dans les classes.

L'une des premières surprises est que deux de ces manuels, « L'atelier de français CE2 et CM2 » datent respectivement de 1996 et 1997, « Parcours CE2 et CM2 » datent de 2006 et 2005. Ils sont tous antérieurs à 2008. Par contre, « Mot de passe CE2 et CM2 » datent

⁴⁸ DAUNAY B. – DENIZOT N. (2007), Le récit, objet disciplinaire en français, *Pratiques*, n°133/134, p 28.

de 2009 et 2011 et « Français CE2 et CM2 » datent de 2011 et 2010.

Cela peut laisser supposer que les programmes de 2008 ne sont pas forcément appliqués dans toutes les classes bien que les manuels servent en réalité très peu à suivre un programme. Ils sont surtout utilisés pour « lancer » les séances ou réaliser des exercices à l'oral et à l'écrit. L'analyse de ces ouvrages est faite sur les parties qui concernent l'écriture du récit vécu ou imaginaire et ce qui touche la construction de la temporalité du récit.

Du point de vue des séquences de travail proposées pour l'écriture du récit, les ouvrages ne présentent pas toujours des approches similaires. Afin de prendre en compte l'ensemble des séquences qui traitent du récit, nous retiendrons ici les expressions suivantes : conte, histoire, texte narratif, roman, journal intime, légende, nouvelle. Ces expressions sont retenues dans la mesure où elles correspondent à la définition donnée par Gérard Genette dans Figure III⁴⁹ et précisée par M. Bishop⁵⁰.

2.2.1 Les manuels de CE2 privilégient l'imaginaire

Si nous considérons « l'offre » d'écriture de récits à partir des expressions correspondant à la définition du mot récit, nous pouvons faire plusieurs constats.

La quantité de travail proposée par les manuels semble très variable. Le tableau n° 1 nous montre les différents intitulés des ouvrages du CE2. Chaque intitulé correspond à une ou plusieurs séances de travail en classe qui viennent conclure une série d'exercices d'écriture ou qui correspondent à un exercice particulier. Nous pouvons constater que les ouvrages proposent de trois à onze thèmes de travail sur l'écriture du récit pour l'année scolaire. En fonction des ouvrages, cela peut représenter près de 50 % des travaux d'écriture (« Parcours CE2 » et « Le nouvel atelier de français CE2 »), 40 % (« Français CE2 ») ou moins de 30 % des séquences de travail (« Mot de Passe CE2 »). En outre, les travaux d'écriture demandés ne sont jamais des récits sollicitant le vécu⁵¹, l'ensemble des thèmes proposés est centré sur des RI. La quantité des thèmes ou les unités d'écriture proposés ne représentent pas de manière stricte le temps consacré à l'écriture de récits. En effet, de manière générale, peu de séquences proposent de construire un récit complet, il est question la plupart du temps, de rédiger une partie de récit, de compléter ou modifier un récit existant.

⁴⁹ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op. cité, p 72.

⁵⁰ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op. cité, pp 388-389

⁵¹ Nous désignerons par l'expression RV, les récits sollicitant le vécu et par RI les récits sollicitant l'imaginaire dans la suite de ce texte.

Tableau n° 1 : Séquences d'écriture du récit au CE2 et sollicitation du vécu (RV) ou de l'imaginaire (RI).

Atelier de français CE2 : 5 séquences	Parcours CE2 : 11 séquences	Mot de Passe CE2 : 3 séquences	Français CE2 : 4 séquences
Ecrire un récit : RI	Développer des épisodes d'un texte narratif (1) : RI	Ecrire un récit en évitant les répétitions : RI	Ecrire la fin d'un conte : RI
Ecrire un conte : RI	Développer des épisodes d'un texte narratif (2) : RI	Ecrire un récit au passé : RI	Créer une histoire à partir d'une illustration: RI
Ecrire un conte : RI	Développer des épisodes d'un texte narratif (3) : RI	Ecrire un récit d'aventure :RI	Ecrire un épisode d'un roman d'aventures: RI
Ecrire une histoire : RI	Ecrire un récit à partir d'une image (1) : RI		Ecrire une histoire fantastique: RI
Ecrire une histoire drôle : RI	Ecrire un récit à partir d'une image (2) : RI		
	Ecrire un récit à partir d'une image (3) : RI		
	Ecrire la suite d'un récit (1) : RI		
	Ecrire la suite d'un récit (2) : RI		
	Ecrire un texte narratif : RI		
	Ecrire la suite d'un récit (3) : RI		
	Ecrire un récit au passé: RI		

La question de la structuration du temps est quant à elle abordée de plusieurs manières. Nous pouvons analyser, à partir du tableau n°2, les séquences proposées et étudiées par les différents manuels de CE2 pour cette question.

Tableau n° 2 : Séquences d'apprentissages de la structuration du temps.

Atelier de français CE2 : 17 séquences	Parcours CE2 : 15 séquences	Mot de Passe CE2 : 16 séquences	Français CE2 : 11 séquences
Repérer l'organisation d'un récit : avant, après	La notion de verbes : 2 séquences	Utiliser les marqueurs de temps	Passé, présent, futur
Repérer le temps du verbe : 2 séquences	Le présent des verbes 6 séquences	Les repères temporels	Le présent : 4 séquences
Conjuguer un verbe : 2 séquences	Le futur : 3 séquences	Passé, présent, futur	Le futur : 3 séquences
Identifier le présent : 2 séquences	L'imparfait : 2 séquences	Le présent : 4 séquences	Le passé composé
Conjuguer au présent : 4 séquences	Le passé composé : 2 séquences	Le futur : 3 séquences	L'imparfait : 2 séquences
Conjuguer au futur : 4 séquences		Le passé composé : 3 séquences	
Identifier le passé composé : 2 séquences		L'imparfait : 2 séquences	
		L'utilisation des temps verbaux	

A partir d'un nombre variable de séquences (11 à 17), les manuels s'attardent essentiellement sur le présent, le futur, le passé composé et l'imparfait des verbes des trois groupes. « L'atelier de français » exclu même toute étude de l'imparfait. Par ailleurs, seul « Mot de Passe » propose de manière explicite un travail sur les marqueurs de temps, les repères temporels et la « bonne » utilisation des temps verbaux.

Nous pouvons donc constater que le problème de la gestion des paramètres du temps est le plus souvent abordé à partir du verbe et de sa conjugaison en laissant, pour la plupart des manuels, les autres paramètres de côté. Nous devons noter que, comme le dit J.F. Halté, personne ne confond « *expérienciellement et cognitivement l'expression linguistique du temps et le temps lui-même* »⁵², c'est-à-dire le « *Temps vécu* » et le « *Temps grammatical*,

⁵² HALTÉ J.F. (1994) : Ecrire le temps en 6ème 5ème, Pratiques n° 82, p.35.

verbal » de H. Weinrich⁵³. Pourtant, nombre d'élèves ne font pas cette distinction dans leurs textes. Cela produit des écrits où le choix des formes verbales épouse le « Temps vécu ». L'étude du « Temps » à partir du verbe de manière exclusive, par les manuels de grammaire, conforte et entretient cette situation. L'apprentissage du temps autour de la conjugaison du verbe peut donc aboutir à persuader les élèves que la localisation des événements dans le temps physique (le Temps vécu) indique le choix des formes verbales. Alors que les expressions comme « je pars dans une heure » ou « j'arrive dans trois jours » indiquent clairement une différence entre localisation des événements rapportés et temps physique.

La réalité des séquences proposées est cependant un peu moins tranchée que cela dans la mesure où les différents paramètres de la construction temporelle font l'objet d'un enseignement ou d'un entraînement sans que l'intitulé des leçons ou exercices l'exprime clairement.

Nous pouvons tirer de cette observation, un premier élément essentiel pour la construction de la temporalité des récits :

Il semble que très peu de manuels scolaires du CE2, en usage dans les classes, traitent de l'apprentissage de la temporalité des récits en tenant compte de paramètres autres que les verbes et leurs conjugaisons. Aucun, parmi les manuels étudiés, ne propose de séquences d'apprentissage où les différents paramètres du temps font l'objet d'un apprentissage conjoint.

Avant de poursuivre l'analyse en fonction de cette dernière remarque, nous pouvons observer les évolutions ou les différences proposées par les ouvrages destinés au CM2.

⁵³ WEINRICH H. (1973), *Le temps*, *op. cité.*

2.2.2 Les manuels au CM2 : des séances plus longues mais moins nombreuses

Tableau n° 3 : Séquences d'écriture du récit au CM2 et sollicitation du vécu (RV) ou de l'imaginaire (RI).

Atelier de français CM2 : 4 séquences	Parcours CM2 : 4 séquences	Mot de Passe CM2 : 4 séquences	Français CM2 : 5 séquences
Ecrire un texte narratif	Ecrire un récit : 4 séquences	Ecrire un récit avec « je »	Ecrire un conte
Gérer le déroulement d'un récit		Ecrire un récit futuriste en utilisant des mots de liaison	Raconter sa semaine dans un journal intime
Différencier discours et récit		Ecrire une légende	Ecrire un récit autobiographique
Choisir le temps du récit		Ecrire une nouvelle	Ecrire un chapitre de roman
			Ecrire un court roman contemporain

Les propositions d'écriture de récits sont, pour le CM2, peu variables du point de vue quantitatif. Elles sont également moins nombreuses qu'au CE2. Ce qui est ici privilégié, est la capacité des élèves à écrire un texte plus long. Le travail demandé appelle des séquences plus longues. On note que le RV est proposé sous la forme du « récit autobiographique » par le manuel « Français CM2 ». Dans une certaine mesure, nous pourrions considérer que le « journal intime » et « récit en "je" » peuvent aussi être considérés comme un RV. Cependant, les consignes proposées : « *Ecrit le journal intime de Victor* » et « *Un soir, au moment de t'endormir, tu entends un grand bruit et une lumière apparaît à ta fenêtre. Décris la scène et raconte ce que tu ressens.* », demandent aux élèves, en réalité, l'écriture d'un RI. A une seule exception près, l'ensemble des travaux d'écriture de récit se rapporte donc à l'imaginaire. Les récits de type autobiographique, journal intime, servent essentiellement à permettre l'utilisation du couple passé composé/imparfait ainsi que le présent de l'indicatif. Le tableau n°4 nous permet d'observer les différentes séquences d'apprentissage proposées au CM2. Elles sont un peu moins nombreuses qu'au CE2 et couvrent un nombre de connaissances plus important, en particulier du point de vue de la conjugaison.

Tableau n° 4 : Séquences d'apprentissages de la structuration du temps au CM2 (RI et RV).

Atelier de français CM2 : 10 séquences	Parcours CM2 : 9 séquences	Mot de Passe CM2 : 15 séquences	Français CM2 : 11 séquences
Organiser un texte	Le verbe dans la phrase	Passé, présent, futur	Temps simples et temps composés (
Coordonner le temps des verbes	Le présent : 3 séquences	Ecrire un témoignage en utilisant des marqueurs de temps et de lieu	Utiliser les temps du conte (imparfait, passé simple)
Conjuguer un verbe	Le futur	Passé, présent, futur	Organiser un résumé avec des connecteurs (connecteurs chronologiques)
Le présent de l'indicatif	Les temps du passé (imparfait, passé simple, passé composé)	Le présent	Le présent de l'indicatif
Les futurs	L'imparfait	Le futur simple	Le passé simple des verbes « réguliers »
Enchaîner des informations (avec des organisateurs)	Le passé composé	L'imparfait	Le passé simple des verbes « irréguliers »
Les temps simples du passé (imparfait et passé simple)	Le plus-que-parfait	Le présent de l'impératif	Le passé composé
Les temps composés du passé	Le passé simple : 2 séquences	Les temps simples et les temps composés	Utiliser les temps du journal intime (présent, imparfait, passé composé)
Utiliser des connecteurs logiques		Participe présent et participe passé	L'imparfait de l'indicatif
La concordance des temps		Le passé simple de l'indicatif	Le futur simple de l'indicatif
Différencier discours et récit		Le plus que -parfait de l'indicatif	Le présent de l'impératif
Gérer le déroulement d'un récit		Imparfait ou participe passé	Ecrire un récit cohérent
Utiliser des connecteurs logiques		Le futur antérieur de l'indicatif	
		Le présent du conditionnel	
		L'antériorité d'un fait par rapport à un autre (passé et futur)	

Le travail proposé pour enrichir la question de la temporalité des récits se divise en deux thèmes. D'une part, la conjugaison qui se décline tantôt en connaissance du « verbe conjugué » de manière décontextualisée et tantôt en utilisation des temps en fonction du type d'écrit ou de la concordance des temps. Les temps du « conte » ou ceux du « journal intime » ont ainsi été déclinés aux cours des séances d'apprentissage. L'expression de l'antériorité d'un fait par rapport à un autre fait également l'objet d'une séquence de travail pour « Mot de Passe ».

D'autre part, nous retrouvons la question des connecteurs de temps. Elle est abordée pour trois des quatre manuels de façon à peu près égale. « L'atelier de français » y consacre cependant un peu plus de « travail » que « Mot de Passe » ou « Français CM2 ».

A partir de cette présentation, nous allons maintenant explorer quelques particularités de chaque manuel de CE2 et de CM2.

2.2.3 Apprentissages de la temporalité, au CE2, à partir des manuels scolaires

Nous avons pu constater que la plupart des séances proposées, concernent les verbes et leurs conjugaisons. Cependant, deux séances particulières proposent une autre entrée que les verbes. La première séance que nous pouvons observer concerne « l'organisation du récit ». Elle s'intitule « *Repérer l'organisation d'un récit : avant, après* »⁵⁴, et concerne en réalité la chronologie. Elle demande aux élèves de reconstruire l'ordre d'une histoire à partir de phrases proposées dans le désordre et privilégie de manière très claire, « *une homologie entre la succession "réelle" des événements de l'histoire et l'ordre dans lequel ils sont narrés* »⁵⁵. Cette manière de procéder est bien sûr destinée à faire repérer aux élèves, les indices qui permettent de classer les phrases dans un certain ordre. Ceux-ci peuvent être des repères temporels comme « *Puis enfin* » ou bien, liés à des inférences à réaliser face au déroulement des faits. Par exemple, une phrase comme « *Il alla jusqu'à la ville et attrapa encore des enfants* », nécessite que le fait d'attraper des enfants ait déjà été réalisé au moins une fois. Dans tous les cas, cette manière de travailler privilégie un strict rapport entre l'ordre du déroulement des faits de l'histoire et leur apparition dans le récit.

La deuxième séance de travail, qui s'éloigne des verbes et de leurs conjugaisons, concerne

⁵⁴ ROURE D. (2000), *L'atelier de français*, Paris, Bordas, p.29 (Annexe n°1).

⁵⁵ REUTER Y. (1991), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas, p.80.

les repères temporels. Elle s'intitule « *Utiliser les marqueurs de temps* »⁵⁶. Cette séance de travail se décompose en deux parties distinctes. Il est d'abord question de repérer, dans un extrait de récit, les marqueurs de temps soulignés et d'expliquer leur utilité. « *Le lendemain* » et « *Le lendemain matin* », sont alors repérés par les élèves. Ils doivent ensuite repérer la position des événements les uns par rapport aux autres sur la ligne du temps. Les élèves doivent enfin rechercher d'autres marqueurs de temps présents dans l'extrait de texte. La deuxième partie de la séance s'attache à l'écriture de deux extraits de conte où les élèves ont pour consigne de « *raconter la succession des actions* » du héros, d'une part, et de décrire le voyage d'un prince en « *indiquant les différentes étapes de son voyage* » d'autre part. Pour l'ensemble de cette séance, c'est avant tout la question de l'ordre chronologico-logique du récit qui est recherché. Cette séance, comme la précédente, s'attache à privilégier une écriture où les événements fictifs imaginés par les élèves doivent être rapportés à l'écrit dans l'ordre où ils se déroulent. Nous pouvons constater que les manuels de CE2, utilisés de manière courante, privilégient de manière importante la conjugaison des verbes pour la plupart des séances. Les seules séances qui s'intéressent aux repères temporels autres que les verbes ne sont présentes que pour deux des quatre manuels étudiés. Elles cherchent, en priorité, à faire construire aux élèves, des récits où l'ordre réel ou supposé des événements rapportés se confond avec l'ordre de leur apparition dans le récit. C'est une manière de restreindre l'étude de la temporalité des récits aux verbes et aux marqueurs de temps à travers l'écriture et l'étude de RI.

Nous pouvons nous poser la question de l'intérêt des exercices qui consistent à ordonner et reconstruire le déroulement chronologique d'une « histoire » qui se déroule sur plusieurs jours pour un élève de CE2.

Est-ce pour développer ses capacités à construire un récit dans un ordre donné ?

L'ensemble des « indices temporels » (verbes et marqueurs de temps) peuvent alors être d'un grand secours.

Est-ce au contraire l'occasion d'une simple utilisation de marqueurs de temps de manière décontextualisée ?

Les intitulés des exercices (*Repérer l'organisation d'un récit : avant, après - Utiliser les marqueurs de temps*) nous incitent à pencher pour cette deuxième solution.

⁵⁶ DEGAT I., DE RAM C., D'ENFERT G., GOUJAUD D., KNOWLES X., LEMAIRE M., PARÉ S., PERSEU F., PEYRAMAURE GUÉROUT M., PHELIPPON J., PONCHON N. (2009), *Mot de Passe*, Paris, Hachette, p.14 (Annexe n°2).

Une première conclusion nous mène à penser que l'apprentissage de la gestion de la temporalité proposée par les ouvrages de CE2, utilisés de manière répandue, segmente la question de l'apprentissage de l'utilisation des verbes et de la conjugaison, d'une part, et l'apprentissage de l'utilisation des marqueurs de temps, d'autre part. Aucune séance ne propose de construire un récit en tenant compte, en même temps de l'utilisation de ces différents marqueurs. Par ailleurs, le respect de la chronologie réelle ou supposée des événements rapportés par le récit est également au centre des apprentissages proposés sans évocation d'autres possibilités.

2.2.4 Apprentissages de la temporalité, au CM2, à partir des manuels scolaires

Les manuels équivalents, au CM2, présentent quelques séances qui s'intéressent à la temporalité des récits à partir de repères temporels autres que les verbes et leurs conjugaisons. Nous retrouvons cette fois trois des quatre manuels étudiés. L'atelier de français CM2, propose cinq séances sur ces thèmes : « Organiser un texte »⁵⁷, « Enchaîner des informations (avec des organisateurs) »⁵⁸, « Différencier discours et récit »⁵⁹, « Gérer le déroulement d'un récit »⁶⁰, « Utiliser des connecteurs logiques »⁶¹.

Mot de Passe CM2 propose deux séances sur ces thèmes : « Ecrire un témoignage en utilisant des marqueurs de temps et de lieu »⁶² et « L'antériorité d'un fait par rapport à un autre (passé et futur) »⁶³. Enfin, Français CM2 propose deux séances intitulées « Organiser un résumé avec des connecteurs (connecteurs chronologiques) »⁶⁴ et « Ecrire un récit cohérent »⁶⁵. Nous pouvons étudier chaque séance proposée avant de conclure sur l'approche de ces manuels en termes d'étude de la temporalité des récits.

⁵⁷ BRAY J.L., CRÉPIN J., FONTAINE F., GRUMEL O., LAMBLIN C., (1996), *L'atelier de français*, Bordas, Paris, p. 24-26 (Annexe n°3).

⁵⁸ *Ibid*, p. 60-62 (Annexe n°4).

⁵⁹ *Ibid*, p. 88-91 (Annexe n°5).

⁶⁰ *Ibid*, p. 120-124 (Annexe n°6).

⁶¹ *Ibid*, p. 140-143 (Annexe n°7).

⁶² DERAM C., KNOWLES X., LEMAIRE M., PARÉ S. (2011), *Mot de passe CM2*, Paris, Hachette, p. 44 (Annexe n°8).

⁶³ *Ibid*, p. 212-213 (Annexe n°9).

⁶⁴ ANNARUMMA S., RAIMBERT S., VANETTI C., VARIER M. (2010), *Français*, Paris, Hachette, p. 41 (Annexe n°10).

⁶⁵ *Ibid*, p. 159 (Annexe n°11).

L'atelier de français CM2 : « Organiser un texte ».

Cette première séance s'attache à montrer aux élèves qu'un récit est composé d'une suite de paragraphes qui se présentent sous la forme du « schéma quinaire » où les organisateurs textuels jouent un rôle essentiel. L'étude d'un extrait d'œuvre de Théophile Gautier, *Le capitaine Fracasse*, complète la première partie du travail demandé avec la recherche des organisateurs textuels. Si l'on observe une partie de cet extrait de récit, nous pouvons constater qu'il comporte des éléments intéressants du point de vue de la temporalité.

« La répétition était finie. Sigognac et ses amis rentraient chez eux. Sa vue était perçante et bien que la nuit fût fort noire, il avait découvert les quatre larrons à l'affût. A cet instant ils quittèrent leur embuscade aux cris de : « Tue ! Tue ! Au capitaine Fracasse de la part de monsieur le duc [...]. Pendant ce temps, les deux amis de Sigognac s'étaient débarrassés de leurs adversaires [...]. »

L'un des intérêts réside bien sûr dans la simultanéité de certains événements rapportés par le récit. Cette manière de procéder ne correspond pas à ce que nous retrouvons habituellement avec une recherche de présentation des événements rapportés sous la forme d'une succession.

Pourtant, l'attention des élèves n'est pas attirée sur cette construction particulière. En effet, la dernière partie de la séance s'intéresse à la rédaction d'un mini-récit où l'ordre des événements privilégié pour l'écrit, correspond au déroulement chronologique des événements de l'histoire. Nous retrouvons, à nouveau, cette volonté de construire avant tout, un récit où la chronologie réelle ou supposée des événements rapportés est au centre des apprentissages.

L'atelier de français CM2 : « Enchaîner des informations (avec des organisateurs) ».

Cette séance de travail propose aux élèves de comparer des textes qui décrivent deux expériences scientifiques. Le premier comporte des phrases numérotées de 1 à 5. Le deuxième est écrit sous la forme d'un texte prescriptif. Dans les deux cas, l'objectif recherché est de comprendre l'ordre de déroulement des différentes étapes proposées. La conclusion est particulièrement intéressante dans la mesure où le déroulement chronologique du « texte scientifique » et le déroulement chronologique du « récit » sont présentés comme une « norme » uniquement différenciée par la numérotation des étapes d'une part et les repères temporels d'autre part. Cette manière de présenter la construction temporelle d'un récit à partir des repères temporels pour indiquer l'ordre des événements rapportés semble

entretenir l'obligation de faire correspondre l'ordre des événements à celui de leur présentation à l'écrit.

L'atelier de français CM2 : « Différencier discours et récit ».

Cette séance propose aux élèves de différencier ce qui relève des parties dialoguées du reste du récit considéré comme partie narrative. Ainsi, le discours libre direct est considéré comme « discours » alors que « narration de discours » ou « énonciation historique »⁶⁶ seront considérées comme récit.

Cette manière de présenter les notions de « discours » et « récit » peut entretenir une confusion avec les thèses développées par Benveniste⁶⁷ sur cette question, dans le sens où « discours » et « récit » sont en réalité des formes narratives du récit.

L'atelier de français CM2 : « Gérer le déroulement d'un récit ».

Cette séance présente un intérêt particulier pour la question de la gestion de la temporalité des récits. En effet, elle prend appui sur le fait que l'« *homologie entre la succession "réelle" des événements de l'histoire et l'ordre dans lequel ils sont narrés* »⁶⁸, peut être remise en cause et que « *l'auteur d'un récit n'est pas obligé de suivre la chronologie réelle des événements [...]. Cela permet :*

*- de provoquer du suspense [...], de donner de l'importance à un événement [...]. »*⁶⁹

Parmi les manuels généralement utilisés, cette approche est relativement rare et mérite d'être soulignée dans la mesure où nous constaterons, au cours de cette recherche, que la question de l'ordre des événements rapportés à l'écrit par les élèves de cycle 3, épouse généralement l'ordre du déroulement de ces mêmes événements, qu'ils soient vécus ou imaginés.

L'atelier de français CM2 : « Utiliser des connecteurs logiques ».

Cette dernière séance s'intéresse aux connecteurs logiques et nous pouvons retrouver, à ce titre, des repères temporels autres que les verbes conjugués. L'approche consiste ici à rappeler que les événements rapportés peuvent bénéficier d'une précision dans le déroulement temporel à l'aide de connecteurs. En revanche, les utilisations proposées

⁶⁶ Voir le point 3.4.1, « L'énonciation de discours » et « l'énonciation historique » p.67.

⁶⁷ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op. cit.

⁶⁸ REUTER Y. (1991), *Introduction à l'analyse du roman*, op.cité, p.80.

⁶⁹ BRAY J.L., CRÉPIN J., FONTAINE F., GRUMEL O., LAMBLIN C., (1996), *L'atelier de français*, op.cité, p. 123.

consistent souvent à reconstruire, à l'aide des connecteurs, le déroulement chronologique des événements rapportés.

Cette présentation des séances prévues par le manuel « L'atelier de français CM2 », nous donne une idée intéressante de ce qui est proposé aux élèves en dehors de l'étude de la conjugaison des verbes. Nous avons pu constater que si l'aspect chronologique du récit doit être maîtrisé, des incises dans l'ordre de la construction temporelle à l'écrit sont parfaitement acceptables. L'approche de l'ordonnement textuel que nous analyserons au point 3.2 de ce chapitre, correspond à la notion de récit réussi défini par J.F. Halté.⁷⁰

Nous pouvons poursuivre l'analyse des différentes séances avec le manuel « Mot de passe » à travers les deux séances déjà évoquées.

« *Ecrire un témoignage en utilisant des marqueurs de temps et de lieu* ».

Cette séance se décline sous la forme d'une observation d'un extrait de récit⁷¹ de la littérature de jeunesse.

Les repères temporels comme « *Voici un mois, une semaine après, depuis* », sont mis en évidence par une couleur. La séance se poursuit avec l'écriture de deux RV qui répondent aux consignes suivantes :

- *Tu viens d'effectuer une sortie scolaire ou d'avoir un cours de gymnastique... Ecris un court texte pour raconter ce qui s'est passé.*
- *Choisis un métier que tu connais bien (celui d'un de tes parents, par exemple) et raconte une journée de travail.*

Des précisions sont données quant aux attentes d'écriture sous la forme de consignes pour la précision de la date, du lieu, des personnages. Les étapes du récit doivent également être précisées. Le respect de l'ordre chronologique avec l'utilisation des marqueurs de temps doit également faire l'objet d'attention. Une boîte à outils est proposée aux élèves avec, notamment des repères temporels comme :

d'abord, ensuite, puis, enfin, depuis, pendant ce temps-là, tout à coup, hier, maintenant, aujourd'hui, demain...

Nous noterons que l'ordre chronologique est privilégié par cette liste, la simultanéité ou l'antériorité des événements rapportés sont cependant possibles avec les repères « *pendant ce temps-là* » ou « *hier* ».

⁷⁰ HALTÉ J.F. (1994), *Ecrire le temps en 6ème 5ème*, op. cité.

⁷¹ APRILE T. (2005), *Pendant la révolution industrielle : Joseph le Creusot, 1868-1871*, coll. « *Le journal d'un enfant* », Gallimard Jeunesse.

Nous pouvons en déduire que cette séance cherche avant tout à privilégier la construction de « textes » (le mot récit n'est utilisé que pour la partie « A ton tour d'écrire ») où la chronologie des événements rapportés à une place centrale bien que certains marqueurs permettent une pratique quelque peu différente.

« L'antériorité d'un fait par rapport à un autre (passé et futur) ».

Nous pouvons nous intéresser à cette séance parce qu'elle propose d'associer, de manière ferme, le choix des temps et la localisation des événements rapportés. Les exemples qui sont proposés aux élèves montrent ce phénomène de manière académique avec des phrases comme :

« *Il habitait Paris quand je l'ai rencontré.* » ou « *Elle arrosait ses fleurs quand soudain il entra.* ». La place et le rôle de la conjonction de subordination « *quand* » n'est pas évoquée. Cette manière de présenter la conjugaison contribue à installer de manière ferme le fait qu'un temps donné exprime une position dans le temps. Le manuel « Mot de passe » semble privilégier, à partir des séances étudiées, le respect de la chronologie des événements rapportés et la localisation des événements référés aux temps de conjugaison employés. Cette approche de l'écriture du « récit » est parfaitement acceptable. Cependant, le risque d'enfermer les élèves dans cette double certitude pourrait être un frein à l'expression des capacités de certains d'entre eux, même si nous allons voir dans la suite de cette recherche qu'ils ne sont pas nombreux à « transgresser les règles communément admises ».

Nous pouvons terminer cette analyse des manuels scolaires avec le manuel « Français », avec deux séances qui se rapportent aux thèmes étudiés.

« Organiser un résumé avec des connecteurs (connecteurs chronologiques) ».

Cette séance part du principe simple que la compréhension d'un récit est en partie associée à l'utilisation « *des connecteurs chronologiques qui indiquent la succession des événements dans le temps* ». ⁷² Les exemples proposés aux élèves prennent soin de présenter les utilisations possibles des connecteurs temporels selon un ordre chronologique : « *au début, ensuite* » ; « *d'abord, puis, enfin* ». Cette manière de proposer l'organisation d'un récit correspond à ce que nous avons déjà vu pour bon nombre de

⁷² ANNARUMMA S., RAIMBERT S., VANETTI C., VARIER M. (2010), *Français, op.cité*, p. 41.

manuels scolaires. C'est avant tout le souci de reproduire à l'écrit, l'ordre des événements vécus ou imaginés par l'auteur qui guide l'objectif de la séance.

« *Ecrire un récit cohérent* ».

Derrière le titre de cette séance, les auteurs visent à présenter aux élèves des systèmes de verbes différents pour construire leurs récits. L'observation du contenu de cette séance montre que deux systèmes verbaux sont mis en avant :

Le couple imparfait/passé simple et le couple présent/passé composé. Ces deux systèmes correspondent assez bien aux « discours et récit »⁷³ de Benveniste mais nous pouvons constater que le couple imparfait/passé composé, utilisé de manière très fréquente, est passé sous silence. L'utilisation des couples imparfait/passé simple ou présent/passé composé sont de plus présentés comme « incontournables » pour conserver la cohérence des récits.

Ce dernier manuel ne propose qu'une vision restreinte des possibilités offertes par l'utilisation des connecteurs temporels ou des systèmes verbaux. Bien sûr, cette manière de procéder peut permettre de conserver une cohérence aux récits produits mais c'est sans doute au détriment de l'utilisation de connaissances et de compétences des élèves qui vont, nous le verrons, bien plus loin que cette rigidité grammaticale.

2.2.5 Conclusions sur la temporalité des récits à travers les manuels scolaires étudiés

Nous retiendrons d'abord que la plupart des manuels de CE2 et du CM2, privilégient la conjugaison des verbes. C'est particulièrement vrai au CE2 où deux des quatre manuels étudiés ne s'intéressent pas à d'autres entrées de la temporalité. Au CM2, à l'exception de « L'atelier de français », qui propose des séances où des incises dans l'ordre de la construction temporelle à l'écrit font partie des possibles, les manuels scolaires cherchent, en priorité, à faire construire aux élèves, des récits où l'ordre réel ou supposé des événements rapportés se confond avec l'ordre de leur apparition dans le récit et où la conjugaison des verbes indique la localisation des événements dans le temps. La place du présent de l'indicatif n'est pas abordée. Il y a donc un risque d'enfermer les élèves dans cette double certitude et de freiner l'expression des capacités de certains élèves dont les connaissances et les compétences vont au-delà de cette seule vision des possibilités de la

⁷³ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité.

grammaire.

Il y a là une vision du récit, mis en pratique par les manuels scolaires, qui vise à conforter l'idée que les textes produits doivent être construits avec le déroulement réel ou supposé des événements rapportés et avec des systèmes de temps qui correspondent à un schéma communément admis à l'école primaire, celui du « récit » et du « discours », transposition didactique des travaux de Benveniste⁷⁴ sans la finesse de son analyse. Nous pouvons en conclure, en nous limitant aux manuels étudiés, que l'utilisation des paramètres habituels de la temporalité des récits (verbes et connecteurs temporels), est enseignée de manière décontextualisée. De plus, les temps des verbes sont utilisés, pour faire correspondre un temps de conjugaison donné à une localisation d'événement donné, d'une part. D'autre part, les connecteurs temporels autres que les verbes semblent être utilisés, la plupart du temps, pour indiquer à l'écrit l'ordre chronologique réel ou supposé des événements rapportés.

Pourtant, une didactique qui se préoccupe de la grammaire doit pouvoir s'intéresser à plusieurs schémas de la temporalité des récits, pour enrichir les connaissances et compétences des élèves.

2.3 Récit et temps du récit, le « nouveau » point de vue des professeurs

Il paraît tout à fait essentiel de recueillir le point de vue des professeurs des écoles sur la question de la temporalité des récits. D'abord, parce que les objets d'enseignement doivent concourir à l'écriture de RI et de RV. Ensuite, parce qu'il peut être intéressant d'intégrer à cette recherche, la représentation de ce qu'il « faut enseigner » aux élèves pour obtenir des récits bien construits du point de vue de leur temporalité au moment où le corpus de cette recherche a été produit par les élèves. Afin de prendre en compte la parole des professeurs de chaque école ayant participé à la constitution du corpus, nous avons choisi de réaliser quatre entretiens qui permettent de comprendre la manière dont est conçu, par les professeurs, l'apprentissage qui entoure la notion de temporalité des récits. Deux professeurs (Vian et Chopin) ont suivi les classes de CE2 et du CM2 de leur école respective. Cela permet d'avoir une vision globale de l'enseignement en fonction du niveau de classe. Cependant, il faut préciser que les entretiens ont été réalisés à la fin de ce travail de recherche et se situent, de ce fait, après le recueil des données des classes de CM2.

⁷⁴ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité.

Le propos n'est pas, dans ce travail de recherche, d'analyser les différents échanges réalisés avec les professeurs. Il est simplement question de proposer une vision globale de ce que peuvent être, d'après les professeurs, les difficultés rencontrées par les élèves de cycle 3 face à la construction de la temporalité d'un RI ou d'un RV et les solutions qu'ils estiment importantes de mettre en œuvre pour aider les élèves en difficulté. Pour cette raison, nous reprendrons ici, uniquement les éléments essentiels développés par l'ensemble des professeurs qui ont participé avec leurs classes, à l'élaboration du corpus et qui ont pu reprendre ce travail, pour l'améliorer, avec leurs élèves.

La première difficulté qui est repérée par les professeurs concerne la chronologie des récits produits en classe. En effet, ils remarquent que celle-ci n'apparaît pas clairement et que les étapes du récit « sont mélangées ». Cela nuit, d'après eux, à la compréhension de l'ensemble. L'une des explications avancées par les professeurs du CE2 et du CM2 concerne le fait que beaucoup d'élèves écrivent leurs récits d'un bloc, sans chercher à construire des paragraphes. Il en résulte une « mauvaise » articulation des idées à développer. Certains professeurs pensent que le fait d'orienter les élèves vers une découpe de leurs récits en paragraphe pourrait permettre une meilleure utilisation des connecteurs logiques dont les repères temporels font partie. Dans tous les cas, les professeurs estiment que le respect à l'écrit de la chronologie de l'histoire vécue ou imaginée est le meilleur moyen de construire un récit compréhensible, y compris, du point de vue de sa temporalité. Ce premier point est, semble-t-il, lié à la bonne utilisation des verbes dans le sens où les professeurs estiment que la conjugaison attendue des verbes dépend aussi des paragraphes, de la chronologie et de la compréhension des différentes étapes du récit proposé : « *Les connecteurs permettent de prendre un fait, puis d'en amener un autre et dans la composition des phrases les temps vont évoluer* ».

A propos des temps de conjugaison, la plupart des professeurs du CM2 attendent que les élèves utilisent, pour les RI, l'imparfait pour l'arrière-plan et le passé simple pour faire progresser le récit. Nous retrouvons ainsi de manière très claire la conception basée sur l'utilisation de l'imparfait/passé simple comme temps du récit. Les attentes sont différentes pour les RV puisque chacun attend de ses élèves une utilisation du passé composé, temps qu'il juge plus proche du présent de l'indicatif. Ils remarquent d'ailleurs que bon nombre d'élèves utilisent le présent pour leur RV de manière importante et jugent que l'explication réside dans le fait que le présent permet aux élèves de parler de ce qui leur est proche, comme leur famille par exemple. Cependant, les professeurs estiment en général que le

présent de l'indicatif n'est pas approprié comme temps narratif, en dehors du discours direct que l'on retrouve pour les passages dialogués.

Pour le déroulement des événements, c'est le passé simple ou le passé composé qui est attendu.

Certains professeurs ont cependant remarqué que les récits d'élèves pouvaient comporter un très grand nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif. Ils ont également souligné que ce phénomène qu'ils associent à des dialogues n'avait « *ni forme, ni fond* » et qu'il ne permettait pas de réaliser une description, par exemple. Les professeurs estiment cependant que l'utilisation du présent n'est pas majoritaire pour les récits d'élèves et qu'un bon nombre d'entre eux est capable de raconter une histoire en utilisant les temps du passé. Une exception est cependant pointée, le cas des élèves « faibles ». Les professeurs ont remarqué que les écrits produits par ce groupe d'élèves comportent souvent un nombre de « présent de l'indicatif » beaucoup plus important que pour les autres groupes. Ils décrivent ces récits comme une sorte de monologue où l'on a l'impression, comme l'exprime l'un des professeurs, que les élèves « *décrivent vraiment comme s'ils parlaient à quelqu'un à la première personne. Surtout pour les récits vécus, c'est souvent fixé sur eux et ils utilisent... oui... le présent en majorité. J'essaie de me représenter mais... l'utilisation du présent est plus importante chez les enfants en difficulté* ».

En revanche, chacun note que les élèves qui ont une certaine aisance à l'oral pour « raconter » une histoire, sont aussi capables de transférer cette compétence à l'écrit. « *Le passé simple est utilisé de manière instinctive quand arrive un événement dans l'histoire, peut-être parce qu'ils ont l'habitude de lire* ».

Cette explication liée à l'habitude de la lecture revient souvent pour ces professeurs qui estiment que l'utilisation du présent dans le cadre du récit peut être problématique parce que « *l'on écrit pour quelqu'un* » et non pour soi. L'une des manières de corriger ce problème consiste, pour les professeurs, à proposer des « ateliers » où les élèves vont pouvoir pratiquer la lecture et l'écriture pour autrui afin de garder une cohérence entre ce qu'ils ont vécu ou ce qu'ils imaginent et l'écriture de récits. L'un des problèmes réside dans le fait que si « *les bons élèves utilisent les connecteurs, [...] les élèves en difficultés ne mettent pas ces connecteurs et lorsqu'on lit, on est un peu perdu* ». La plupart des professeurs estiment que c'est à eux de faire progresser les élèves sur ce plan, en aidant les jeunes auteurs à débarrasser leurs récits des implicites, par exemple. « *Nous trouvons beaucoup d'implicites mais c'est à nous de les faire avancer à ce niveau-là* ».

Les professeurs ne privilégient pas les mêmes supports de travail pour augmenter la capacité des élèves à gérer la temporalité. S'ils estiment tous qu'il faut partir de ce que les élèves sont capables de réaliser, la nécessité de partir des RI et RV pour aborder tous les problèmes n'est pas admise par tous les professeurs. Certains pensent qu'il faut revenir de manière continue sur les récits produits pour « corriger », au fur et à mesure de la progression des leçons, les problèmes rencontrés. D'autres, au contraire, pensent que le travail sur exercices en dehors du contexte des RI ou RV peut permettre aux élèves de progresser pour les écrits futurs. Du point de vue des outils à utiliser, l'ensemble des professeurs s'accordent cependant pour privilégier plusieurs manuels afin d'élargir le champ des thèmes abordés et des exercices proposés.

La question des introductions et des conclusions de récits n'a été évoquée par aucun des professeurs comme une problématique de l'écriture. Ils estiment, en particulier, que l'introduction ne pose pas de problème aux élèves et que les conclusions sont juste « *un peu abruptes* ». Pour conclure sur ce qu'il convient de faire pour que les élèves du cycle 3 progressent sur leurs capacités à construire la temporalité d'un récit, la plupart des professeurs souhaitent mettre en place des « *projets d'écriture et reprendre le travail par étapes* ». Ce point de vue des professeurs, sur les dysfonctionnements et les réussites de la construction temporelle des récits par les élèves de cycle 3, nous montre plusieurs éléments intéressants. D'abord, nous pouvons constater que les professeurs repèrent les difficultés rencontrées par certains élèves et les réussites également. Ils ont tous repéré, du point de vue de la conjugaison et de l'utilisation des repères temporels, des problèmes et réussites. En revanche, les raisons de ces difficultés ne sont analysées que comme un manque de connaissances ou d'entraînement. La manière de résoudre les dysfonctionnements repérés consiste alors à revenir sur des notions et réaliser des exercices ou corrections à partir de celles-ci. Cependant les élèves les plus faibles continuent à avoir des difficultés à produire des récits bien construits, du point de vue de leur temporalité. Les solutions proposées sont uniquement de l'ordre de l'acquisition de connaissances du point de vue de la conjugaison des verbes et des marqueurs de temps.

En réalité, ce phénomène n'est pas nouveau. La plupart des réflexions recueillies auprès

des enseignants, correspondent parfaitement à la description « *des pratiques scolaires est des micro-pratiques scripturales scolaires de construction des textes* »⁷⁵, proposée par Lahire en 1993. Dans son analyse, il dresse un aperçu du travail des enseignants de l'école élémentaire qui vise à faire construire aux élèves des textes cohérents et explicites. Parmi les points qui sont travaillés, l'utilisation des indicateurs de temps et le plan chronologique des événements rapportés par les textes d'élèves sont cités par les enseignants : « [...] j'appelle ça un plan chronologique [...] »⁷⁶. « *Chacun a donné ses phrases, on a structuré, on a mis au tableau, ce sont eux qui donnent les phrases oralement, on les remet dans le bon ordre et chaque élève recopie : la ponctuation, les mots de liaisons, les indicateurs de temps, [...]* »⁷⁷

Nous pouvons constater, à travers ces quelques extraits, une certaine volonté de modeler les textes produits par les élèves pour leur donner une forme « chronologique ». Cette forme appartient à la culture scolaire de l'institution. Ce que nous dit Lahire sur cette question est particulièrement intéressant : « *On s'aperçoit, à travers les discours des enseignants sur la pratique de l'« expression écrite », que ce qui est surtout visé, c'est l'organisation, le classement, la suite logique ou chronologique, l'ordonnement, la structuration des éléments du discours (qui doivent eux-mêmes être explicites et grammaticalement corrects).* »⁷⁸

Le point de vue des professeurs, nous pouvons le constater, montre que les dysfonctionnements et réussites liés aux notions « enseignables » et généralement « enseignées » relèvent, d'après leurs analyses, d'un enseignement de la conjugaison et d'un entraînement à utiliser les marqueurs de temps sans forcément les contextualiser à partir d'un travail d'écriture de récit, par exemple. La capacité des élèves à se représenter la construction temporelle d'un récit, la position énonciative du scripteur, bien que repérées, ne font pas l'objet d'un enseignement parce que les programmes et les manuels d'enseignement n'évoquent pas ces questions pour l'école élémentaire. Le discours qui est alors développé par la plupart des enseignants, se contente d'évoquer la chronologie et les temps de conjugaison attendus alors même que l'analyse des difficultés des élèves dépasse largement ces thèmes. Il apparaît donc comme tout à fait important, d'analyser le plus finement possible les RV et RI du corpus, pour proposer aux enseignants un « état des

⁷⁵ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, p. 244

⁷⁶ LAHIRE B. (1993), *ibid*, p. 247

⁷⁷ LAHIRE B. (1993), *ibid*, p. 245-246

⁷⁸ LAHIRE B. (1993), *ibid*, p. 248

lieux » des réussites et des difficultés des élèves afin d'enrichir la didactique de la grammaire par la conception d'enseignements adaptés, qui dépassent les réponses traditionnelles pour l'enseignement de la temporalité.

3 Conclusion sur le récit à l'école élémentaire

Ce premier chapitre nous a permis de définir les formes du récit à l'école élémentaire et de comprendre qu'elles s'inscrivent dans une tradition de l'enseignement de la rédaction à laquelle elles se réfèrent encore aujourd'hui. Cet exercice, nous l'avons vu, va cependant bien au-delà de la mise en pratique des connaissances grammaticales comme peut le faire la « dictée ». Nous avons pu remarquer, à travers la question de la temporalité des récits, que les manuels scolaires mais aussi certains professeurs des écoles, ont une vision très stéréotypée de ce que les élèves de cycle 3 doivent savoir réaliser à l'écrit. Nous savons que « [...] le récit en tant que tel est devenu [...] un objet d'apprentissage à part entière, en lecture comme en production, et cette attention nouvelle portée au récit a des répercussions importantes sur le genre scolaire qu'il incarne. Apprendre à produire un récit, c'est ainsi apprendre à « manipuler » [...] le schéma narratif, c'est apprendre à jouer avec un certain nombre de concepts narratologiques [...] ». ⁷⁹

Daunay et Denizot, nous font encore remarquer que le récit « [...] se caractérise par deux exigences : le respect de l'ordre chronologique des événements et l'organisation en trois parties comme chez Charrier et Ozouf : exposition, intrigue (ou nœud), dénouement. Trilogie empruntée (sans qu'il soit jamais cité) à Aristote [...] » ⁸⁰

Cette seule manière de penser l'enseignement du récit n'est pas sans conséquences sur la façon d'aborder les problèmes de la gestion de la temporalité. Cela explique en partie l'importance accordée à la chronologie réelle ou supposée des événements rapportés et à la conjugaison. L'utilisation des repères temporels préconisée par les manuels ou les professeurs nous montre un temps des verbes qui « épouse » le temps des événements et une chronologie en tout point semblable à la réalité de la chronologie à construire à l'écrit. Cela caractérise à la fois les programmes de l'école élémentaire, les manuels scolaires et les options majoritaires défendues par les professeurs. Cette idée qu'il convient de commencer par le simple pour aller vers le complexe n'est pas nouvelle pour ce type d'enseignement. Elle demande cependant à être confrontée à la réalité des RI et RV produits par les élèves du

⁷⁹ DAUNAY B. – DENIZOT N. (2007), *Le récit, objet disciplinaire en français, op.cité*, p 20.

⁸⁰ DAUNAY B. – DENIZOT N. (2007), *ibid*, p 18.

cycle 3 pour comprendre si elle est fondée lorsque l'on souhaite construire une didactique qui prend en compte des capacités et des difficultés des jeunes élèves.

L'analyse des RI et RV des élèves nécessite une démarche de recherche et un cadre théorique qui va au-delà d'une simple lecture superficielle ou de suppositions sur les capacités des élèves. Nous allons nous attacher, avec le chapitre suivant, à en tracer les grandes lignes.

La constitution du corpus, les auteurs de ce corpus et les « grandes catégories » d'analyse de la temporalité des récits seront au centre de ce deuxième chapitre.

Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche et grandes catégories d'analyse des récits d'élèves

1 Constitution du corpus

Chercher à déterminer la façon dont est gérée la temporalité des récits écrits par les élèves de cycle 3, implique de pouvoir proposer des choix énonciatifs au scripteur. Pour cette raison, il nous a semblé important d'induire des écritures de récits qui puissent contenir des systèmes temporels les plus variés en construisant un corpus de textes à partir de consignes choisies spécifiquement pour cette recherche. Mettre en lumière les réussites et les dysfonctionnements de la construction temporelle des récits, en déduire les apprentissages effectivement réalisés, c'est déterminer quelles sont les capacités et les évolutions des capacités des élèves de cycle 3 à gérer la diversité des « systèmes de temps » à l'écrit. Il faut pour cela effectuer des comparaisons entre les données d'analyse de récits qui font appel à des positions énonciatives variées.

Cela oblige à conserver une stabilité du point de vue des consignes données et des conditions d'écriture. Cela oblige également à pouvoir reproduire les mêmes conditions d'écriture, à partir des mêmes consignes, à deux années d'intervalle pour collecter des récits produits au CE2 puis au CM2 par les « mêmes » élèves. Ces réflexions, issues de l'expérience d'une première recherche effectuée en Master en 2007⁸¹, n'avaient pas pu être mises en œuvre pour l'ensemble du cycle 3, à ce moment-là. Elles ont été reprises en 2009 pour compléter le corpus déjà recueilli et mener à bien cette recherche. La constitution de corpus tient donc compte des conditions de constitution d'une première partie du corpus des récits, produit par des élèves de CE2. Elle reproduit les mêmes conditions et les mêmes consignes pour la deuxième partie, écrite par des élèves de CM2.

Les récits qui constituent le corpus étudié, ont été écrits par les élèves de quatre écoles différentes situées à Villeneuve d'Ascq : Boris Vian (anciennement Corneille), Bossuet, Frédéric Chopin et René Clair.

Les deux premières écoles (Vian et Bossuet) ont été choisies parce que les élèves appartiennent à des milieux socioculturels défavorisés. Les deux suivantes (Chopin et Clair) l'ont été parce que les élèves appartiennent à des milieux socioculturels plus favorisés.

Il était important de recueillir des récits écrits par une population différenciée du point de

⁸¹ KHELIFI A. (2007), *Ecrire le temps au cycle 3. Temporalité des écrits imaginaires et réels des élèves de cycle 3 (CE2)*, mémoire de Master, Lille, Université de Lille 3.

vue de ses origines mais aussi de ses résultats scolaires. Les écoles favorisées (Chopin et Clair) ont des élèves qui réussissent mieux à l'école que les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Le choix de mener cette recherche dans des écoles de quartiers forts différents (HLM et maisons individuelles) permet de toucher des populations de toutes origines sociales. Cela permet d'avoir une représentation des élèves qui fréquentent l'école, dans sa diversité.

Les élèves étaient scolarisés au CE2 puis au CM2, deux années plus tard. Cependant, la constitution d'une partie du corpus, réalisée dans des classes de CE2, l'attente de deux années avant de constituer la deuxième partie, entraînent des changements de situation des établissements scolaire qui n'étaient pas forcément prévus. D'abord, l'école « Corneille », à l'origine d'une partie du corpus recueilli au CE2, a changé de nom pour devenir l'école Boris Vian parce qu'elle a vu son secteur de recrutement légèrement modifié. Certains élèves, non présents au CE2, ont intégré la classe de CM2 à cette occasion. Pour les autres écoles, et en particulier pour l'école Chopin, la constitution des classes, décidée par les équipes pédagogiques a également modifiée les populations d'élèves à l'origine du corpus de CM2. Pour l'école Chopin, c'est le nombre d'élèves qui a augmenté. Les départs et les arrivées des familles qui scolarisent leurs enfants dans les écoles concernées, ont également fait varier la population à l'origine des récits de CM2 utilisés pour cette recherche. Cet ensemble de changements a eu pour conséquence une forte augmentation du nombre d'élèves de CM2 qui pouvaient participer à la constitution du corpus puisqu'ils sont passés de 150 au CE2 à 200 au CM2.

La question qui s'est posée au moment de la première lecture du corpus concernait la conservation ou non de la totalité des récits exploitables pour cette recherche. En effet, fallait-il retenir uniquement les récits des élèves de CM2 qui avaient déjà composés au CE2 ou au contraire tenir compte de l'ensemble des récits. Le premier choix aurait eu pour conséquence de réduire de manière assez importante le corpus de textes dans la mesure où beaucoup d'élèves de CE2 présents pour la constitution de la première partie du corpus au CE2 avaient quitté les différentes écoles au cours des deux années « d'attente » pour constituer la deuxième partie du corpus. C'est principalement cet élément qui nous a convaincu de prendre en compte l'intégralité des textes (exploitables) recueillis pour conserver, du point de vue quantitatif, un corpus le plus représentatif possible des écoles concernées. Un autre aspect important et celui de la richesse des récits « supplémentaires » recueillis au CM2. En effet, les exemples étant plus nombreux, les analyses qualitatives

avaient également plus de chances d'être variées et riches d'enseignements. Par contre, ce choix entraîne des variations entre les corpus écrits par le groupe des élèves de CE2 et le groupe des élèves de CM2 qu'on ne peut ignorer. Ces variations sont surtout quantitatives. Par exemple, le nombre d'élèves, de filles et de garçons varie entre les CE2 et les CM2. Certaines résultats demandent à être présentés sous forme de pourcentage pour pouvoir comparer les deux niveaux de classe.

Demander l'écriture de RV ou de RI, à des élèves de cycle 3, implique de déterminer une consigne d'écriture simple, facilement compréhensible et suffisamment motivante pour « donner envie d'écrire ». Pour l'écriture de RI, la consigne proposée était la suivante : « Raconte une histoire inventée ». Cela permet aux élèves de se placer dans une catégorie d'écrits, la fiction. Cela permet également au scripteur de ne pas s'impliquer, du moins, s'il le souhaite. Pour l'écriture de RV, la consigne proposée était la suivante : « Raconte un bon souvenir ». Cette consigne permet d'aborder une autre catégorie, l'autobiographie où « l'écriture de soi ». Ces deux catégories permettent au scripteur de s'impliquer, de se mettre en scène en tant que personne, dans le récit proposé. Le scripteur garde également la possibilité de construire ses récits sans « impliquer » directement sa personne, s'il le souhaite. En effet, rien n'interdit au scripteur de raconter un souvenir à l'aide d'une « mise en texte » qui ne l'implique pas directement. La catégorie de la fiction permet également de se mettre en scène sans que cela pose de problème particulier. L'idée qui est ici développée consiste à placer le scripteur dans des positions différentes, qu'il choisit, par rapport à l'objet de son récit. Cette manière de procéder peut offrir une variété plus importante de la position énonciative du scripteur et offrir également des « systèmes de temps » plus variés.

Une heure trente a été accordée pour l'écriture de chaque récit, afin de permettre à chacun de produire un récit « fini ». Les deux récits par niveau, RI et RV ont été produits à une semaine d'intervalle. Ils n'ont pas été corrigés par les enseignants qui nous ont confié les classes pour ce travail sans aucune intervention de leur part.

C'est à partir de ce corpus, constitué de 150 récits d'élèves de CE2 et 200 récits d'élèves de CM2, que toutes les analyses de cette recherche ont été réalisées.

2 Les auteurs du corpus

Afin d'avoir une image précise des groupes d'élèves qui ont participé à construction du corpus, nous commencerons ce travail d'analyse par une présentation des auteurs et de leurs

productions. Le milieu socioculturel, le nombre de filles et de garçons, le profil scolaire des élèves, la longueur des textes, la qualité de l'orthographe, sont autant de variations que l'on peut observer et analyser pour un même niveau de classe ou entre les niveaux étudiés.

2.1 Nombre de filles et de garçons parmi les auteurs

Parmi les élèves, le pourcentage de filles est plus important au CM2 (54 %) qu'au CE2 (51 %). Si, de ce point de vue, les classes de CE2 présentent un équilibre, la différence pour les classes de CM2 reste cependant peu importante en nombre de récits, 14 sur les 200 constituant le corpus.

L'équilibre entre les écoles est également à peu près respecté dans la mesure où les écoles dites défavorisées (Vian et Bossuet) d'une part, et les écoles favorisées (Chopin et Clair) d'autre part, ont une population de filles et de garçons équilibrée pour les classes de CE2. Les classes de CM2 des écoles défavorisées présentent quant à elles plus de filles que de garçons bien que la proportion (20 garçons pour 26 filles) permette d'obtenir un corpus de textes suffisant pour les uns et les autres. La question du nombre de filles et de garçons ayant participé à la constitution du corpus en CE2 et en CM2 ne semble pas poser de problème significatif de déséquilibre.

Par contre, un des éléments qui ne peut être ignoré pour la présentation des résultats concerne le niveau de réussite scolaire des élèves. Les filles ont de ce point de vue une réussite globale plus importante que les garçons dans la plupart des écoles.

Nous retrouverons donc, comme nous allons le voir à partir du profil des élèves, plus de filles que de garçons pour les groupes « forts ».

2.2 Le profil scolaire des auteurs

Les élèves qui ont écrit les différents récits du corpus ont été invités à participer quel que soit leur niveau scolaire.

Cette manière de procéder explique la déperdition de textes pour les élèves de CE2. En effet, neuf élèves de CE2, ayant composé pour le corpus étudié, n'ont pas fourni de récit satisfaisant aux attentes qui définissent le récit et le récit scolaire en particulier.

En effet, la définition du récit est différente de celle du texte. Le minimum qui définit le texte peut être emprunté à Weinrich, « *un texte est une succession signifiante de signes*

linguistiques entre deux coupures manifestes de communication ». ⁸² Cela correspond effectivement à un ensemble d'éléments qui peuvent être analysés. Même si un récit est bien avant tout un texte dont la limite inférieure, telle que la conçoit Weinrich peut être définie comme composée de « *deux monèmes* » ⁸³, il semble difficile de concevoir un récit d'un seul mot.

La question est de savoir si nous pouvons emprunter une définition linguistique du texte, élaborée à partir de recherches portant sur des textes littéraires, pour parler de récits d'élèves. Cela paraît tout à fait possible si l'on prend soin d'ajouter à la première définition que le récit doit, en plus d'être un texte, être considéré « *comme un instrument de communication* ». ⁸⁴

Cette expression de Pierre Clanché nous permet de considérer l'exemple du corpus étudié le plus proche de cette définition. Elle a été proposée par Laura, alors élève de CE2, avec le « récit » suivant : « *Il était une fois* ».

Un « récit » aussi court ne constitue pas forcément un récit. La définition doit être plus proche de celle où le « *récit désigne l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements* ». ⁸⁵

Cette difficulté à produire un récit qui se rapproche de cette définition est souvent liée aux difficultés des jeunes élèves à écrire un texte de quelques lignes sans l'aide du professeur. Ces élèves sont en « grande difficulté » par rapport à l'écrit en autonomie.

En conséquence, leurs travaux, en réalité souvent « inexistant », ne peuvent faire partie des analyses quantitatives ou qualitatives présentées pour cette recherche.

Le récit de Laura, élève de l'école Bossuet n'a pas été écarté de l'analyse des récits. Il est toutefois difficile d'analyser en profondeur, des réussites ou des dysfonctionnements temporels, sur un texte si court d'autant plus que ce RI n'a pas d'équivalent en termes de brièveté parmi les RV du corpus et de ce fait ne peut même pas être comparé à son équivalent parmi ces derniers.

Par contre, l'évolution de cette élève a clairement modifié les données au CM2 dans le sens où elle a produit un texte se référant à l'imaginaire de 89 mots qui répond à la définition du récit empruntée à Genette ⁸⁶. Nous voyons donc qu'il peut y avoir un intérêt à conserver ce

⁸² WEINRICH H. (1973), *Le temps, op.cité*, p 13.

⁸³ WEINRICH H. (1973), *ibid*, p 13.

⁸⁴ CLANCHÉ P. (1988), *L'enfant écrivain Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, p 8.

⁸⁵ GENETTE G. (1972), *Figure III, op.cité*, p 71.

⁸⁶ GENETTE G. (1972), *ibid*.

récit pour analyse et pour permettre des comparaisons avec les évolutions des élèves au CM2. Par ailleurs, le fait de ne pouvoir prendre en compte des récits encore plus courts ou inexistant abouti à l'absence d'élèves « très faibles » par rapport aux groupes classes et minore en réalité de deux à trois élèves « à profil faible » le nombre de présents ayant composé pour chaque classe de CE2.

Ce problème ne s'est pas posé pour les élèves de CM2 qui ont produit, à une exception près, des récits parfaitement exploitables pour cette recherche. Du point de vue du travail scolaire, cette définition du récit est rapprochée des compétences, au CE2 et CM2 : « *écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.* »⁸⁷, « *rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire* ». ⁸⁸

La difficulté à construire ces compétences pour certains élèves au profil scolaire le plus faible, nous a poussé à prendre la décision d'écarter les « récits » très courts de cette recherche, faute de contenu textuel à analyser. Le « récit » de Laura, au CE2, constitue donc la limite inférieure pour prendre en compte le plus de travaux possible.

Les élèves pris en compte, en fonction des résultats scolaires et de l'appréciation des maîtres sur les capacités de chacun, ont été classés, avant la constitution du corpus, en trois groupes.

Le groupe « fort » est constitué des élèves qui n'éprouvent aucune difficulté à suivre les enseignements de français et qui réussissent ou sont en mesure de réussir leurs évaluations habituelles.

Le groupe des « moyens » est constitué des élèves qui suivent les enseignements avec des résultats « moyens ». Une présence importante du maître et une nécessité de reprise des différentes notions enseignées caractérisent également ce groupe.

Le groupe dit « faible » est constitué d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, des résultats en dessous de la « moyenne attendue » et un besoin important du maître pour reprendre les notions. Ces élèves ne sont cependant pas en « perte » ou décrochage scolaire.

Nous avons bien conscience du caractère subjectif qui est en jeu dans le classement des élèves en fonction des évaluations nationales, des déclarations du maître ou de la réussite aux évaluations construites par celui-ci.

⁸⁷ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op.cité*, p 20.

⁸⁸ M.E.N. (2008), *ibid*, p 27.

Le problème essentiel réside dans le fait qu'un élève « jugé » « moyen » dans telle école aurait très bien pu être jugé « fort » dans une autre. Nous garderons cependant ce découpage qui permettra de comparer les groupes entre eux ou de regrouper les résultats pour des élèves d'école différentes.

Nous avons également constaté que les élèves, en fonction du maître, de l'année d'étude (CE2 ou CM2), de leurs résultats scolaires, ne sont pas toujours classés de la même manière. Ce classement doit par conséquent être considéré avec beaucoup de prudence et sans conclusion hâtive.

Il permet de dégager quelques tendances, ce qui est nécessaire pour mener à bien le travail d'analyse sans stigmatiser l'un ou l'autre groupe d'élèves. En effet, au-delà de l'appartenance à l'un ou l'autre profil scolaire, c'est bien l'analyse des réussites ou des dysfonctionnements de la temporalité des récits d'élèves du cycle 3, autrement dit, la réalité des apprentissages réalisés par ces élèves, qui pourra donner des pistes sur les différents éléments à prendre en compte pour améliorer cette construction temporelle. Le fait que les élèves à « profil faible » n'aient pas forcément les mêmes difficultés en fonction de leur école d'origine pourra simplement signifier que la difficulté est réellement moins importante pour les écoles « favorisées », par exemple.

2.2.1 Profil scolaire des élèves de CE2

L'observation des tableaux n° 5 et n° 6 nous donne une image assez précise du profil déclaré par les professeurs pour les élèves de CE2.

Tableau n°5 : Filles et garçons au CE2

Ecoles	Nombre de filles	%	Nombre de garçons	%	Total élèves
Vian	10	56 %	8	44 %	18
Bossuet	7	44 %	9	56 %	16
Chopin	9	47 %	10	53 %	19
Clair	12	55 %	10	45 %	22
Total	38	51 %	37	49 %	75

La lecture du tableau n° 5 nous montre que les filles sont au total un peu plus nombreuses que les garçons. Les écoles Vian et Clair comptent un peu plus de filles que de garçons, les écoles Bossuet et Chopin, un peu plus de garçons que de filles. Les filles sont surreprésentées à école Clair (favorisée) alors que les garçons le sont à l'école Chopin (favorisée). Le nombre de filles et de garçons est équilibré et leur représentation dans les différentes écoles également.

Tableau n°6 : Profil scolaire des élèves de CE2

		Forts	Moyen	Faibles
Total	75	30 (40 %)	26 (35 %)	19 (25 %)
Total filles	38	19 (50 %)	12 (32 %)	7 (18 %)
Total garçon	37	11 (30 %)	14 (38 %)	12 (32%)

Une lecture globale des données concernant le niveau des élèves montre que les filles sont en proportion plus nombreuses que les garçons à être classées parmi les élèves du groupe « fort » au CE2. Elles sont aussi moins nombreuses que les garçons à faire partie des élèves considérés comme « faible ». Parmi les élèves « moyen », l'équilibre entre les filles et les garçons est quasiment réalisé au CE2. Les données varient cependant en fonction des écoles. Au CE2, c'est dans les écoles les plus favorisées que l'on retrouve la proportion de filles appartenant aux groupes « fort » la plus importante avec deux élèves sur trois pour Chopin (67 %) et trois élèves sur quatre pour Clair (75 %). Les garçons des écoles favorisées, qui font partie du groupe « fort », sont quant à eux un sur trois pour Chopin (33 %) et un sur deux pour Clair (50 %).

Toujours au CE2, les écoles les moins favorisées concentrent la plupart des élèves dans les groupes « moyen » et « faible ». Les filles scolarisées à l'école Vian se distinguent peu par rapport aux garçons avec une élève sur quatre (23 %) pour le groupe « fort » contre un peu plus d'un élève sur dix pour les garçons (13 %). L'école Bossuet n'a même qu'une seule élève appartenant au groupe « fort » contre deux pour les garçons. Pour cette école, les filles ont donc un niveau considéré comme inférieur par rapport aux garçons.

Ces données nous montrent avant tout que les élèves considérés comme « fort » par les professeurs ne sont pas représentés de la même manière pour toutes les écoles. Leur nombre est plus important pour les écoles favorisées (Chopin et Clair), il est également plus important pour les filles. Du point de vue de l'écriture des récits, et plus particulièrement de la construction temporelle des récits, nous pourrions nous attendre à ce que les élèves à profil « fort » réussissent mieux que les autres élèves. Dans ce cas, les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair) et en particulier les filles, devraient être plus nombreuses à produire des récits réussis.

2.2.2 Profil scolaire des élèves de CM2

Au CM2, les données sont légèrement différentes compte tenu des changements évoqués précédemment.

L'observation des tableaux n°7 et n° 8 nous donne une image assez précise du profil déclaré par les professeurs pour les élèves de CM2.

Tableau n°7 : Fille et garçons au CM2

Ecoles	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total élèves
Vian	14	56 %	11	44 %	25
Bossuet	12	50 %	12	50 %	24
Chopin	17	50 %	17	50 %	34
Clair	9	53 %	8	47 %	17
Total	52	52 %	48	48 %	100

Par rapport au CE2, les classes de CM2 comportent un peu plus de filles. Nous les retrouvons en nombre plus important pour les écoles Vian (défavorisée) et Clair (favorisée). Pour les écoles Bossuet (défavorisée) et Chopin (favorisée), le nombre de filles et de garçons est identique. Il est à noter que la classe de l'école Chopin (favorisée) comporte 34 élèves au total, ce qui est beaucoup plus important que pour les autres classes. L'équilibre entre filles et garçons n'est pas tout à fait respecté mais l'écart de quatre élèves sur cent est faible.

Tableau n°8 : Profil scolaire des élèves au CM2

		Fort	Moyen	Faible
Total	100	38 (38 %)	51 (51 %)	11 (11 %)
Total filles	52	24 (46 %)	24 (46 %)	4 (8 %)
Total garçons	48	14 (29 %)	27 (56 %)	7 (15%)

Au CM2, les données pour les écoles les plus favorisées montrent qu'une élève sur deux appartient au groupe « fort ». C'est le cas d'un élève sur quatre pour les garçons. Le nombre d'élèves « moyen » concerne à peu près la moitié des effectifs. La différence avec les élèves de CE2 est peu importante même si l'on constate une légère baisse de la proportion d'élèves considérés comme appartenant au groupe « fort ». Ces données sont conformes à ce que nous pouvons observer sur les résultats des évaluations nationales, c'est-à-dire une légère baisse des résultats entre le CE2 et le CM2. Il faut noter que les filles comme les garçons ne sont pratiquement pas représentés dans le groupe des élèves « faible ». Nous retrouvons cependant peu de garçons « forts » pour l'école Clair (deux sur huit). Les écoles les plus défavorisées se caractérisent par un nombre moins important d'élèves du groupe « fort ». Les filles de l'école Bossuet sont plus nombreuses dans cette catégorie que les garçons puisque cinq élèves sur les douze lui appartiennent. L'école Vian se caractérise par une égalité du nombre de filles et de garçons du groupe « fort ».

Au-delà de l'aspect purement quantitatif, l'appartenance aux groupes des filles ou des

garçons est prise en compte dans la présentation des résultats bien que le fait d'être une fille ou un garçon ne soit pas un critère essentiel. Pour cette raison, il ne sera pas déconnecté de l'appartenance à l'un des groupes de profil scolaire définis pour cette recherche.

Les variables « fille/garçon » et « niveau scolaire » seront donc utilisées conjointement en sachant que les filles sont, de manière globale, une fois et demie plus nombreuses que les garçons pour le groupe « fort », en nombre à peu près équivalent pour le groupe des « moyens » et presque deux fois moins nombreuses pour le groupe « faible ».

Les analyses et résultats mettant en évidence les capacités des filles seront donc liés aux profils scolaires de celles-ci.

Les différences entre élèves à profil « fort, moyen ou faible » ne sont pas sans conséquences sur les productions réalisées.

Parmi ces différences, nous trouverons le « nombre de mots du récit » écrit par chacun des élèves. Nous verrons cependant que l'appartenance à un profil particulier n'est pas systématiquement liée à une quantité de texte donnée.

3 Les grandes catégories d'analyse

Nous proposons d'étudier les récits d'élèves du cycle 3 d'abord, comme des « énoncés narratifs » à partir de la division proposée par Tzvetan Todorov et reprise par Gérard Genette. « *Cette division classait les problèmes du récit en trois catégories : celle du temps, « où s'exprime le rapport entre le temps de l'histoire et celui du discours » ; celle de l'aspect, « ou la manière dont l'histoire est perçue par le narrateur » ; celle du mode, c'est-à-dire « le type de discours utilisé par le narrateur »⁸⁹.*

La catégorie du temps retiendra plus particulièrement notre attention pour cette étude bien que la question de l'aspect ou du mode ne doive pas être totalement écartée. La catégorie du temps doit se comprendre comme l'étude des relations temporelles entre le récit et la diégèse.

Il faut entendre par diégèse, la désignation à travers un récit, d'un univers spatio-temporel particulier. La distinction opérée entre contenu du récit, histoire et acte de narration permet de s'interroger sur la place du narrateur par rapport à l'histoire qu'il raconte. Son absence caractérise le récit *hétérodiégétique*. Sa présence en tant que personnage marque les récits *homodiégétiques*. Sa participation en tant que personnage principal est un trait du récit

⁸⁹ GENETTE G (1972), *Figure III, op. cité*, p 74.

autodiégétique.

Du point de vue du temps, le récit est une séquence deux fois temporelle. Il y a le temps de la chose racontée et le temps du récit. Cette dualité nous invite à constater que l'une des fonctions du récit est de « *monnayer un temps dans un autre temps* ». ⁹⁰ Ainsi, le seul temps véritable du récit n'est que celui qu'il faut pour le lire. La reconstitution temporelle interne au récit n'est en définitive qu'un « temps fictif » qui a été fabriqué pour le récit lui-même. L'extrait de texte suivant, écrit par une élève de CM2, nous donne un exemple de temps « fabriqué » pour les besoins du récit :

[...] « *A la fin, Julie (la fille) dit : « Si tu veux, je les vends, comme ça, tu arrêteras de dire que j'en ai trop ! ». Trois jours après, elle les avait tous vendus. » [...].*

Le « bond temporel » de trois jours n'est ici désigné que par une expression de trois mots.

Une construction aussi complexe que la fabrication d'un « temps fictif » ou la mise en texte d'un « temps vécu », nécessite une analyse basée sur des catégories également complexes et nombreuses.

Les constructions temporelles peuvent être étudiées à partir d'un certain nombre d'entre elles. Par exemple, la question de « *l'ordre de succession des événements dans la diégèse et l'ordre pseudo-temporel de leur disposition dans le récit* » ⁹¹. Mais aussi la question de la durée réelle des événements et la manière de transcrire ce rythme à l'écrit. Enfin, la fréquence des événements ou plus exactement le rapport entre la fréquence des événements rapportés et la manière dont cette fréquence est mise en texte. Nous retrouverons également la question des systèmes énonciatifs et les temps des verbes. Enfin, la question des « connecteurs temporels » ou « repères temporels » constitue également une catégorie d'analyse riche et complexe. Nous proposons, pour le moment, de constituer ces catégories qui serviront ensuite notre analyse.

3.1 Le temps et l'ordre du récit

Observons d'abord la question de l'ordre temporel d'un récit. Pour G.Genette : « *c'est confronter l'ordre de disposition des événements ou segments temporels dans le discours narratif à l'ordre de succession de ces mêmes événements ou segments temporels dans l'histoire, en tant qu'il est explicitement indiqué par le récit lui-même, ou qu'on peut*

⁹⁰ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité, p 77.

⁹¹ GENETTE G. (1972), *ibid*, p 78.

l'inférer de tel ou tel indice indirect »⁹².

Les « anachronies narratives » que l'on peut rencontrer dans les textes et désignées ainsi par Genette, sont les différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit. Autrement dit, il existe une sorte de degré zéro qui serait un état de parfaite coïncidence temporelle entre récit et histoire. Le constat que nous devons faire est que notre littérature a plutôt tendance à se situer, comme le dit Genette, dans un état « *d'anachronies caractérisée* »⁹³.

L'extrait de récit suivant, écrit par un élève de CM2, nous donne un exemple de coïncidence de l'ordre des événements rapportés et ordre du récit :

« De la nuit de jeudi à vendredi, nous sommes allés en Aveyron [...]. Le matin nous sommes arrivés au centre et avons déjeuné. Il y avait une table de ping-pong et un baby-foot, nous y avons joué. L'après-midi nous sommes allés visiter Castelnaud-Paygayrol. [...] Le lendemain (samedi), nous sommes allés à Micropolis [...] L'après-midi nous sommes allés voir le viaduc de Millau. [...] Le lendemain (dimanche), nous sommes allés aux caves de Roquefort [...]. A la fin nous avons dégusté. Le surlendemain (lundi) nous avons vu des grottes. [...] Ensuite, nous avons visité le village de Peyre [...]. Le soir, nous avons fait une boum. Le lendemain, nous sommes allés voir Cataluga. Puis, le mardi soir, nous sommes rentrés. »

La succession des événements rapportés à l'écrit correspond exactement à l'ordre des événements réels si l'on tient compte du fait que tous les événements ou micro-événements n'ont pas fait l'objet d'une mise en texte.

En revanche, l'extrait de récit suivant, écrit également par un élève de CM2 comporte au moins une anachronie narrative qui consiste à raconter après coup des événements dont la temporalité coïncide avec une partie du récit principal et que le narrateur semble découvrir en même temps que le lecteur :

« [...] Un jour, fatiguée de courir le monde, elle rentra chez elle. Quand elle arriva, elle ne vit personne. Tout avait été dévasté. Elle trouva une autre aubergine qui lui dit que le jardinier était venu et les avait toutes mangés. »

Deux événements, « le potager dévasté » et « les aubergines mangées par le jardinier » ont eu lieu durant l'absence du personnage principal. Le moment n'est pas précisé mais il est

⁹² GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité, p. 78-79.

⁹³ GENETTE G. (1972), *ibid*, p.79.

antérieur au moment où se situe le récit au moment de l'énonciation. Cette anachronie est bien inscrite dans le cours du récit, elle n'est pas, ni à son commencement, ni à sa fin en dehors de l'amplitude temporelle du récit lui-même. C'est ce que G. Genette nomme une analepse interne et hétérodiégétique. Les analepses peuvent ainsi être internes ou externes et hétérodiégétique ou homodiégétique. Elles seront, selon les cas, déconnectées des repères temporels du récit principal pour relater un événement antérieur à celui-ci ; elles pourront venir combler un segment du récit principal en traitant d'un événement antérieur à ce dernier. Par ailleurs, les anachronies qui anticipent sur le récit ou prolepses internes et externes sont rares dans la littérature. Nous pouvons néanmoins en rechercher les traces éventuelles dans les productions d'élèves et nous développerons cette question aux chapitres des résultats de cette recherche.

3.2 Le temps et la vitesse du récit

Nous poursuivrons cette catégorisation de l'étude du temps dans le récit par la question du rythme que l'on retrouve dans les écrits des élèves de cycle 3. Nous pouvons également parler de variation de vitesse ou d'accélération. En effet, dans toute œuvre narrative, la vitesse constante n'existe pas. Comme le précise G. Genette, « *un récit peut se passer d'anachronie, il ne peut aller sans anisochronie* »⁹⁴.

Les récits d'élèves peuvent être comparés entre eux sur les choix ou la manière de rendre compte du rythme. Il sera question de déterminer l'amplitude temporelle couverte par des récits qui sont écrits sur un quart de page et jusqu'à une page de format A4. Il faudra également déterminer si le récit comporte quelques accélérations décelables. A titre d'exemple, G. Genette relève dans l'œuvre de Proust, une amplitude de trois heures pour 190 pages ou douze ans pour 3 lignes. Il observe également un mouvement de ralentissement du récit au fur et à mesure de son avancé. Les textes d'élèves peuvent parfaitement raconter sur une page des événements qui durent quelques minutes, quelques heures ou un mois complet. Cependant, les catégories d'analyse qui fonctionnent pour les récits littéraires ne sont pas particulièrement adaptées aux récits des « jeunes auteurs ».

⁹⁴ GENETTE G. (1972), *Figure III, op. cité*, p. 1.

3.3 Le temps et la fréquence

L'étude du temps du récit peut porter sur l'utilisation de la fréquence de certaines scènes. Cet extrait de récit écrit par un élève de CM2 en donne un exemple intéressant:

« [...] Martine alla se coucher car elle était fatiguée. Mais Martine ne savait pas que Nicolas se réveillait tous les soirs à minuit. Ce soir [...] »

La répétition du réveil de Nicolas à la même heure n'est pas la répétition d'une seule et unique scène mais, du point de vue temporel, nous voyons qu'il y a là, la répétition d'une scène semblable. Un seul « énoncé narratif » permet de décrire la répétition d'un segment temporel « identique » chaque soir. Cet « artifice temporel » est utilisé par les élèves de cycle 3.

3.4 Deux systèmes énonciatifs « traditionnels »

Parmi les études linguistiques qui ont traité de manière magistrale la question du « Temps » pour décrire et analyser l'existence de systèmes énonciatifs différents, les travaux d'Emile Benveniste⁹⁵ et Harald Weinrich⁹⁶ restent des œuvres majeures, qu'il convient de comprendre dans leur complexité. Cependant, quelques descriptions de ces systèmes, le plus souvent simplifiés, ont fini par aboutir à la dichotomie récit/discours que nous connaissons bien et qui est devenue courante ou à l'idée de « temps commenté » et « temps raconté » sans autres formes d'explication. Ces notions constituent par ailleurs, un point d'appui intéressant pour l'analyse de récits produits par les élèves. Par exemple, Paul Cappeau présente cette opposition récit/discours de la manière suivante : « Cette opposition est posée à l'origine par E. Benveniste qui distingue, à l'aide d'un certain nombre de propriétés, deux systèmes d'énonciation (l'histoire et le discours). »⁹⁷

Cependant, ces concepts abusivement simplifiés, sont parfois vidés de leurs sens premiers et il convient, pour cette recherche, de redécouvrir de manière posée et claire les notions développées par ces deux auteurs.

L'origine des dichotomies précitées et les systèmes verbaux qui s'y attachent ne sont pas aussi simples et aussi tranchés que cela. C'est pourquoi, il est important de reprendre ici, dans un premier temps, les thèses développées par E. Benveniste et H. Weinrich. Elles nous permettront d'abord de reconstruire leurs significations exactes afin de dépasser cette simple

⁹⁵ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité.

⁹⁶ WEINRICH H. (1973), *Le temps*, op.cité.

⁹⁷ CAPPEAU P. (2002), L'emploi des temps dans les récits écrits d'écoliers, *Le Français aujourd'hui* n° 139.

dichotomie. Elles nous aideront ensuite à construire des catégories d'analyse textuelle plus complexes et plus proches de la réalité des récits. Les concepts d'« énonciation de discours » ainsi que « l'énonciation historique » d'E. Benveniste et le « monde raconté » et « monde commenté » de H. Weinrich servent ici à illustrer un fait essentiel : Les textes, de manière générale, semblent inscrits dans une forme énonciative qui résulte d'un choix opéré par le scripteur en fonction de la position énonciative qu'il décide d'adopter par rapport à son texte. Cette position peut être consciente ou inconsciente. Dans les deux cas, elle va influencer, comme nous le verrons au cours de cette recherche, sur la plupart des composants textuels qui participent à la construction temporelle du récit. C'est donc à partir, entre autres, de l'appropriation de ces concepts que nous allons pouvoir proposer une analyse du fonctionnement de la temporalité des récits écrits par des élèves de cycle 3.

3.4.1 « L'énonciation de discours » et « l'énonciation historique »

La mise en texte d'un « événement passé » peut se construire de deux manières. Benveniste a montré que « l'énonciation de discours » et « l'énonciation historique » utilisent respectivement comme temps pivots le passé composé et le passé simple. Il a également montré que du point de vue temporel, l'utilisation de l'un ou l'autre temps du passé n'est pas fondamentalement différente. Nous pouvons raconter au passé simple ou au passé composé le même événement. Cependant, la différence existe par le fait que l'un et l'autre temps appartiennent à deux systèmes distincts qui dépendent en partie de la position énonciative du locuteur.

Nous rappellerons que pour Benveniste « l'ensemble des formes personnelles du verbe français est traditionnellement réparti entre un certain nombre de paradigmes temporels dénommés "Présent", "Imparfait", "Passé défini" par exemple ; et ceux-ci à leur tour se distribuent selon les trois grandes catégories du temps, présent, passé, futur. »

D'après Benveniste, cette distribution ne suffit pas à les organiser parce que nous ne trouvons pas dans la seule notion de temps le critère qui décidera de la position ou même de la possibilité d'une forme donnée au sein du système verbal. Les temps d'un verbe français s'emploient comme les termes d'un système qui n'est pas unique. Il y a donc deux systèmes complémentaires. Il n'y a dans chacun d'eux qu'une partie des temps du verbe. Ces deux systèmes s'utilisent pour deux plans d'énonciation différents distingués par Benveniste.

Celui de l'histoire et celui du discours correspondant aux deux formes d'énonciations précitées. L'énonciation historique comporte trois temps : l'aoriste (Passé simple ou passé défini), l'Imparfait (y compris la forme en *-rait* dite conditionnel), le Plus-que-parfait⁹⁹.

Benveniste présente ce premier système de cette manière : « *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière.* »¹⁰⁰.

Par contraste, l'énonciation de discours se distingue du récit historique parce que tous les temps sont possibles, sauf l'aoriste : Présent, Futur, et Parfait, tous les trois exclus du récit historique sauf le Plus-que-parfait qui est commun aux deux plans avec l'Imparfait.

Ce deuxième système énonciatif n'a en apparence pas d'émetteur. Pour E. Benveniste : « *Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter eux-mêmes* »¹⁰¹.

E. Benveniste lui donne la définition suivante : « *Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique ». L'historien ne dira jamais « je » ou « tu », ni « ici », ni « maintenant », parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation formelle de discours [...]* ».¹⁰²

Il faut cependant nuancer cette position à partir, par exemple, des remarques de Dominique Maingueneau¹⁰³ qui ne souhaite pas exclure le passé simple des écrits de type autobiographiques. L'utilisation du passé simple dans les textes autobiographiques montre que le locuteur occupe une position qui lui permet de donner à la première personne du singulier la place d'un personnage, ce que Benveniste appelle la « non-personne »¹⁰⁴

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que Benveniste donne une place particulière à l'Imparfait et Plus-que-Parfait qui peuvent être utilisés dans l'un ou l'autre système.

Concernant les relations entre temps simples et temps composés, la répartition en deux groupes parallèles peut être opérée mais les temps composés s'opposent un à un aux temps simples en présentant la « *notion comme "accomplie" par rapport au moment considéré, et la situation "actuelle" résultant de cet accomplissement temporalisé* »¹⁰⁵. Les systèmes

⁹⁹ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale op.cité*, p 237.

¹⁰⁰ BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p.242.

¹⁰¹ BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p. 241.

¹⁰² BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p. 239.

¹⁰³ MAINGUENEAU D. (1994), *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette, p.156.

¹⁰⁴ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale, op.cité*, p 230.

¹⁰⁵ BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p 237.

exposés existent cependant de manière plus ou moins marquée dans les textes. C'est le cas pour les textes fictionnels ou autobiographiques qui font appel aux deux systèmes ainsi définis par Benveniste. Il conviendra pourtant de déterminer si les deux types de récits (RI et RV) étudiés peuvent être classés entièrement dans l'un ou l'autre système. En effet, la distinction établie par Benveniste entre « énonciation historique » et « énonciation de discours » se retrouve facilement dans les écrits des élèves de cycle 3. A titre d'exemple, nous pouvons observer les deux extraits des récits suivants :

*Extrait n° 1 : « Il y a un mois, **je suis partie** à Wald Disney. **Je suis partie** en Week-end, **j'ai dormi** dans un hôtel. Du soir, **je suis partie** dans une piscine et le lendemain il n'y a que ceux de l'hôtel qui **pouvaient** aller toute la matinée sans personne. **On a vu** une parade. **On a fait** plein de manèges. »*

Ce premier extrait appartient à l'« énonciation de discours » si on l'analyse du point de vue des temps utilisés. Le présent, le passé composé et l'imparfait.

*Extrait n° 2 : « Pendant ce temps, l'étoile **partit** en ville (en se cachant) et **rencontra** un jeune homme. Ils **tombèrent** amoureux l'un de l'autre. Hélas, il **avait** déjà une petite amie. Donc l'étoile (qui s'**appelait** Lucie) se **sentit** un peu seule. Quand **elle se fit capturer** par les sorcières, le jeune homme **réussi** à la rejoindre. **Il tua** toutes les sorcières sauf une, la chef. Lucie **réussi** à se libérer et **couru** vers le jeune homme. »*

Ce deuxième extrait appartient à l'« énonciation historique » si on l'analyse du point de vue des temps utilisés, le couple imparfait/passé simple. Les récits d'élèves peuvent donc être « racontés » sur le mode du récit historique ou « commentés » sous forme de discours.

Les travaux de Benveniste ont été « complétés », d'une certaine manière avec les concepts développés par H. Weinrich.

3.4.2 Le temps du « monde raconté » et du « monde commenté »

En référence à H. Weinrich, nous pouvons penser qu'il existe un temps hors de la langue et un temps de la langue. Si de nombreuses langues européennes utilisent le même mot (temps en français), d'autres possèdent deux désignations. Par exemple, l'allemand oppose « Zeit » (le temps vécu) à « Tempus ». Le « Tempus » étant le temps de la langue c'est-à-dire le temps grammatical, verbal. Cette distinction est essentielle pour la construction de cette recherche. Si la perception correcte du « temps vécu » est nécessaire à toute construction

textuelle, le « temps grammatical » ne l'est pas moins pour rendre les récits compréhensibles. Nous devons en effet soigneusement distinguer ces deux éléments qui correspondent à deux réalités différentes. Ainsi, les jeunes élèves du cycle 3 peuvent percevoir et concevoir le « temps vécu », à différents stades de leur développement psychologique, sans pour autant avoir, une maîtrise du « temps verbal, grammatical » qui sera utilisé pour construire une temporalité des récits demandés dans le cadre scolaire. Cette capacité à percevoir et concevoir le « temps » à la manière d'un adulte est simplement le résultat d'un développement normal de l'enfant. Nous pouvons le constater très facilement à travers les récits écrits par les jeunes élèves. A titre d'exemple, nous pouvons considérer l'extrait de texte suivant :

*« Il était une fois une jeune princesse qui était très malheureuse [...]mais un jour la princesse **arriva** a s'enfuir [...]elle se retrouva dans un marché qui lui **fut** inconnu. Et elle **voiya** un jeune garçon charmand qui vient la voir et lui **posa** une question. Il lui **demanda** si elle était nouvelle. [...]. Et d'un seul coup la jeune princesse **voiya** la sorcière. Et comme le prince était amoureux de la princesse il se **bata** avec la sorcière. La sorcière **mourut** et la princesse **était** libre. »*

Ce récit écrit par un élève de CM2 est bien construit et parfaitement compréhensible du point de vue de son déroulement temporel. L'enchaînement des événements est maîtrisé du point de vue de l'écriture avec une utilisation correcte de marqueurs de temps, de marqueurs de liaison.

La perception, ou la reconstruction d'un « pseudo-temps vécu » (puisque'il s'agit d'un récit fictionnel) est correcte. Le « seul problème » est lié à l'utilisation des temps de conjugaison, à la fois du point de vue de la concordance et de la morphologie. La différence entre le « temps vécu » et le « temps grammatical » est ici bien illustrée.

Du point de vue des temps de conjugaison et toujours en référence à H. Weinrich, il est assez aisé de constater qu'ils se répartissent au prime abord en deux groupes :

- Le Présent, le Passé composé et le Futur
- Le Passé simple, l'Imparfait, le Plus-que-parfait et le Conditionnel.

Le premier groupe a été caractérisé, nous le savons, comme « temps commentatifs » alors

que le second a été décrit comme « temps narratifs » bien que le commentaire et récit en tant que catégories textuelles ne soient pas uniquement fondés sur la distribution des temps. Nous devons à H. Weinrich les termes de « monde raconté » et « monde commenté ».

Ses réflexions sur le temps l'ont amené à constater que de manière générale, les temps commentatifs seront ceux du « monde commenté » et les temps narratifs ceux du « monde raconté ». Le premier étant caractérisé par l'emploi du présent et du passé composé, le second étant caractérisé par le couple imparfait/passé simple.

Les deux extraits de récits suivants, écrits par des élèves de CM2, illustrent parfaitement ces notions de « monde commenté » et « monde raconté » :

*Extrait n° 1 : « Au mois de mai, **je suis partie** en Italie, à Venise [...]. **Nous avons visité** Venise. **C'était** magnifique mais gigantesque. **Nous avons visité** un jour, les monuments et endroits absolument à voir. Le lendemain, **nous sommes allés voir** le balcon de Roméo et Juliette à Vérone. Cette ville **est** magnifique. »*

Nous retrouvons dans cet extrait le passé composé, le présent et l'imparfait.

*Extrait n° 2 : « Un jour, les enfants et les parents **partirent** en promenade dans une petite ville où il **faisait** chaud. »*

Nous retrouvons dans cet extrait le couple passé simple/imparfait. Il faut noter ici le statut particulier accordé à l'imparfait qui appartiendrait aux deux systèmes construits par Weinrich. Ces deux systèmes ne sont donc pas aussi étanches qu'il y paraît au premier abord. Il n'est pas possible de parler de « monde commenté » sans en comprendre les spécificités. Si celles-ci sont avant tout liées aux temps utilisés, et en particulier au présent, cela ne veut pas dire que les faits relatés sont actuels. Ils peuvent tout aussi bien marquer, comme le précise Maurice Grevisse¹⁰⁶, des faits habituels ou intemporels. Le présent, temps très fréquent, caractérise ce que Weinrich nomme une attitude de locution. Celle-ci, à propos du « monde commenté », vise à créer une certaine tension dans le récit, à demander l'attention du lecteur.

De la même manière, le « monde raconté », avec l'utilisation du couple imparfait/passé simple n'implique pas que les événements rapportés appartiennent forcément au passé. Il est

¹⁰⁶ GREVISSE M., (1964), *Le Bon Usage, Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, 8e édition, Paris.

aisé de comprendre que, comme le précise Weinrich à propos du récit, « *L'indication d'une date suffit à le projeter dans le passé, le présent ou l'avenir.* »¹⁰⁷ sans qu'il ne soit besoin de modifier les temps utilisés et donc l'attitude de locution. Dans le cas du « monde raconté », cette attitude correspond, au contraire de la tension, à une détente du lecteur, à une attention moins soutenue.

D'après les travaux de Weinrich et dans la logique de l'existence des « temps commentatifs » pour le « monde commenté » et « temps narratifs » pour le « monde raconté », nous pouvons remarquer que si les temps commentatifs et les temps narratifs ont pour fonction d'exprimer le rapport entre temps du texte et temps de l'action, ils ne marquent pas de la même manière la coïncidence entre ces deux temps. Il existe dans les deux systèmes ce que Weinrich nomme des temps-zéro où le locuteur ne désire pas attirer l'attention de l'auditeur sur le rapport entretenu entre ces deux temps. Ainsi pour les temps commentatifs, le présent est un temps non-marqué. Pour les temps narratifs, l'imparfait et le passé simple jouent le même rôle.

Les autres temps utilisés dans l'un ou l'autre systèmes obligent l'auditeur à rechercher l'information en regardant en arrière ou au contraire en anticipant sur l'action. Le passé composé représente ainsi la rétrospection et le futur la prospection. De la même manière le plus-que-parfait et le passé antérieur jouent ce rôle pour les temps narratifs.

La prospection, la rétrospection et le degré-zéro ont été réunis par Weinrich sous le concept de perspective de locution. Nous pouvons constater que de manière générale, les temps-zéro représentent 80 % des temps utilisés.

La prospection, la rétrospection sont donc exprimées par des verbes de manière peu significative et il faudra compter en plus avec d'autres indications. Mais, il faut remarquer que, par exemple, la notion de prospection liée au futur n'est pas elle-même aussi simple. Pour cette raison, il semble être intéressant de reprendre un exemple proposé par Weinrich sur le futur et futur antérieur ainsi que sur le conditionnel présent et conditionnel passé. Les deux premiers temps appartiennent aux « temps commentatifs » et les deux suivants aux « temps narratifs ». L'exemple proposé par Weinrich propose l'analyse de deux textes du Général de Gaulle et une fable de La Fontaine. Il nous montre que si le Futur simple semble marquer la prospection au même titre que le Conditionnel présent, le futur antérieur et le conditionnel passé peuvent agir comme les temps de la rétrospection anticipée ce qui change

¹⁰⁷ WEINRICH H. (1973), *Le temps, op. cité*, p 44

bien sûr la perspective de locution.

Nous pouvons donc penser que ces changements de perspective de locution contribuent à complexifier les systèmes en donnant au locuteur des places qui peuvent changer, en facilitant le passage d'un système à un autre en fonction de cette perspective de locution.

Afin de discuter de ces glissements de l'une vers l'autre manière de classer les énoncés, nous prendrons pour référence les travaux réalisés par Jean Michel Adam : « *Il faut en finir avec le couple récit/discours* ». ¹⁰⁸

L'origine de la distinction récit/discours repose comme nous l'avons vu sur les travaux de Benveniste à partir des deux grandes lignes que sont « énonciation de discours » et « énonciation historique ». Pour Adam, ces deux grandes lignes ont été correctement traduites par « monde raconté » à partir de l'expression allemande « *erzählte Welt* » mais non par « monde commenté », pour l'expression « *besprochene Welt* » employée par Weinrich. En effet, cette expression de Weinrich aurait dû davantage signifier « *discuter, débattre ou parler de quelque chose avec quelqu'un* » ¹⁰⁹

Il note également que le couple « récit/discours » a été repris dans certains manuels de grammaire ainsi que par certains auteurs dont D. Maingueneau. ¹¹⁰

« [...] ce qui distingue le discours du récit c'est que le premier est rapporté à l'instance d'énonciation alors que le second en est totalement coupé ». ¹¹¹

Tenir compte des réflexions de Jean Michel Adam, c'est d'abord comprendre que « l'opposition de deux modes énonciatifs a été amorcée, dans la division du « noncal » et du « toncal » avec les travaux de J. Damourette et E. Pichon ». ¹¹² Il cite pour cela le tome V de leur « *Essai de Grammaire de la Langue française* » où les auteurs opposent « les tiroirs verbaux « noncaux et toncaux ». Sur cette question, l'idée principale des deux auteurs est que les temps verbaux permettent de définir la relation entre les faits et le présent, ou comme présentant les faits comme passés ou futurs. Par ailleurs, les temps verbaux peuvent aussi, par le biais d'une projection psychologique du destinataire, faire référence à un autre monde de perceptions. Ces trois manières de classer les temps verbaux sont appelées répartitoires par J. Damourette et E. Pinchon. Les tiroirs verbaux peuvent appartenir en même temps à

¹⁰⁸ ADAM J. M. (2005), *La linguistique textuelle*, op. cité.

¹⁰⁹ ADAM J. M. (2005), *ibid*, p.194.

¹¹⁰ MAINGUENEAU D. (1994), *L'énonciation en linguistique française*, op. cité, p. 74 -80.

¹¹¹ MAINGUENEAU D. (1994), *ibid*, p.74.

¹¹² DAMOURETTE J., PINCHON E. (1911-1936), *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Vol. V, D'Artrey.

plusieurs répartitoires.

Louis de Saussure et Bertrand Sthioul donne une description intéressante des tiroirs noncaux et toncaux. Ils précisent que « *Le premier répartitoire, qui est aussi le plus intéressant, classe les tiroirs en deux catégories.* »¹¹³

Les tiroirs noncaux « *permettent le repérage des éventualités par rapport au moi-ici-maintenant/à la situation d'énonciation.* »¹¹⁴ Le présent présente ici l'idée d'un non-temps. On peut y retrouver « *le tiroir-canon (je fais), le futur pur (je ferai), l'antérieur pur (j'ai fait), le futur antérieur (j'aurai fait), le priscal pur (je fis), et le priscal antérieur (j'eus fait).* »¹¹⁵

Les tiroirs toncaux constituent la deuxième catégorie. « *Ce sont donc des tiroirs qui se repèrent non pas à partir du moi-ici-maintenant, mais d'un quelconque alors. [...] Leur tête de file est l'imparfait, dit par eux toncal pur.* »¹¹⁶ En plus de l'imparfait, nous pouvons y trouver le conditionnel présent et le plus-que-parfait.

J. Damourette et E. Pinchon distinguent de cette manière les tiroirs toncaux et noncaux :

« *Notre langue conçoit que les phénomènes, avec leur durée propre, avec leur caractère de procès de déroulement, c'est-à-dire avec ce que nous appelons leur caractère actuel [...] peuvent être conçus : soit en synchronie et coréalité avec le moi-ici-maintenant, ce qui constitue le centre actuel de l'actualité noncale, exprimée par le savez ; soit en dehors de cette synchronie et de cette coréalité, ce qui constitue le centre actuel de l'actualité toncale, exprimée par le saviez. Il n'y a donc qu'une seule ère noncale, celle dont l'origine est le moi-ici-maintenant, mais une infinité d'ères toncales* »¹¹⁷

Cette division a effectivement « inspiré » les recherches en linguistique. Il existe cependant une différence entre les travaux de Damourette et Pinchon et ceux de Benveniste et de Weinrich dans le sens où les premiers situent le passé simple en dehors de cette dichotomie, dans une sorte de « passé pur ». Ce n'est pas le cas de Benveniste ou de Weirich qui distingue certes le passé simple, mais comme temps de l'« énonciation historique », du « monde raconté ». Pourtant, un des faits à l'origine de toute la réflexion de Benveniste est le suivant : comment se fait-il qu'on puisse, en français, raconter au passé simple ou au passé

¹¹³ DE SAUSSURE L. et STHIOUL B. (1998), L'approche psychologique : Damourette et Pinchon, in J.Moeschler, L. De Saussure, B. Sthioul, J.M. Lusher, M. Kozłowska, J. Jayer, *Le temps des événements*, Paris, Kimé, p.70.

¹¹⁴ DE SAUSSURE L. et STHIOUL B. (1998), L'approche psychologique, *op.cité*, p.70.

¹¹⁵ DE SAUSSURE L. et STHIOUL B. (1998), *ibid*, p.70.

¹¹⁶ DE SAUSSURE L. et STHIOUL B. (1998), *ibid*, p.70.

¹¹⁷ DAMOURETTE J., PINCHON E. (1911/1936), *op.cité* p.1749.

composé ?

Le passage suivant éclaire le problème des différents modes de narration. J. M. Adam constate par la voix d'E. Benveniste que:

«si l'énonciation historique recouvre de façon très large une forme de narration, l'activité narrative, possible avec le Passé composé, vient diviser la catégorie de l'énonciation de discours, d'une part, en discours narratif et, d'autre part, en discours au sens d'entretien, de discussion, de conversation », comme nous l'avons déjà fait remarquer, « *Besprechung* » signifie : *discuter, débattre avec quelqu'un*, ce qui rappelle la définition de « discours » que donne Benveniste¹¹⁸.

Alors, doit-on exclusivement utiliser le passé simple (aoriste) pour construire un monde narratif? La réponse est bien sûr négative, « L'étranger » d'A. Camus nous a montré de manière magistrale une utilisation du parfait pour établir « *un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve sa place.* »¹¹⁹. Benveniste sait donc parfaitement que deux façons de construire les mondes narratifs coexistent en français et qu'il introduit clairement une dichotomie en distinguant très soigneusement deux emplois du Passé composé : la distinction entre l'accompli du présent (PC1) de type *j'ai lu l'article de Françoise Revaz de près* et ce qu'il appelle la forme temporelle de passé (PC2) : *j'ai lu cet article l'année dernière, j'ai lu cet article dès qu'il a paru* ».

« Le discours est alors pourvu d'un temps passé symétrique de l'aoriste du récit [PS] et qui contraste avec lui pour la valeur : il fit objectivise l'événement en le détachant du présent : il a fait, au contraire, met l'événement passé en liaison avec notre présent. Seulement le système du discours subit de ce chef une atteinte sensible : il gagne une distinction temporelle, mais au prix de la perte d'une distinction fonctionnelle. La forme j'ai fait devient ambiguë et crée une déficience. En soi, j'ai fait est un parfait qui fournit soit la forme d'accompli, soit la forme d'antériorité au présent je fais. » Mais quand *j'ai fait*, forme composée, devient l'« aoriste du discours », il prend la fonction de forme simple, de sorte que *j'ai fait* se trouve tantôt parfait, temps composé, tantôt aoriste, temps simple. »¹²⁰

La différence se situe dans la relation de l'événement raconté avec le présent du locuteur. Elle peut être détachée ou au contraire attaché à ce dernier. Nous reviendrons sur les emplois du passé simple et du passé composé dans les récits d'élèves au cours de cette recherche. Il

¹¹⁸ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité, p 242.

¹¹⁹ BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p 244.

¹²⁰ BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p 249.

me semble d'abord important de retenir que « la dichotomie de départ (récit/discours) est, en fait, au moins traversée par une troisième catégorie ». Cette première réflexion est intéressante pour cette recherche dans le sens où les écrits produits par les jeunes élèves sont en réalité, comme nous l'avons déjà évoqué, plus complexes que la simple opposition récit/discours. Cette approche, nous le verrons, permettra une lecture plus précise du corpus recueilli pour cette recherche et permet, pour l'instant, de constituer des catégories d'analyse plus fines des différents récits étudiés.

3.5 Le temps et les récits, des systèmes énonciatifs moins « traditionnels »

J. M. Adam a choisi d'illustrer ces propos à partir d'une note importante du premier tome des « Problèmes de linguistique générale » de Benveniste :

« Nous parlons toujours des temps du « récit historique » pour éviter le terme « temps narratifs » qui a créé tant de confusion. Dans la perspective que nous traçons ici, l'aoriste [PS] est un « temps narratif », mais le parfait [PC] peut aussi en être un, ce qui obscurcirait la distinction essentielle entre les deux plans d'énonciation. »¹²¹

Il estime ainsi que même si « Benveniste n'en tire pas les conclusions qui s'imposent, les deux plans d'énonciation « histoire » et « discours » sont traversés de façon non symétrique par deux modes de narration ». Ceci explique qu'il existerait non pas deux mais trois ou quatre sous-systèmes de base qu'il convient de préciser à partir des réflexions de cet auteur.

Il faut donc envisager au moins trois sous-systèmes de base des temps de l'indicatif du français nommés « énonciation historique, narration de discours et « pur discours » par Adam. Un quatrième sous-système, proche du « discours » d'une part et de l'« histoire » d'autre part peut également être envisagé. La différence résiderait dans la temporalité. En effet, Adam pense que « la validité des énoncés au présent de définition et au présent gnomique est totalement ouverte, elle recouvre aussi bien le passé, que le présent et le futur. Cette atemporalité ou plutôt cette omnitemporalité nous incite à différencier ce sous-système des autres regroupements préférentiels »¹²².

Ces premières observations semblent montrer qu'il est possible de dépasser la dichotomie réductrice « récit/discours » pour prendre en compte quatre sous-systèmes.

¹²¹ ADAM J. M. (2005), *La linguistique textuelle*, op. cité, p 242.

¹²² ADAM J. M. (2005), *ibid*, p 196.

En plus des deux sous-systèmes qu'il nomme n° 1 et n° 4 identifiés par Benveniste et Weinrich, Adam définit deux autres sous-systèmes qu'il nomme n° 2 et n° 3 qui sont, d'après lui, des transitions « oubliées » par ces deux auteurs. Ainsi, l'ensemble des sous-systèmes peut être décrit à partir de deux paramètres. D'une part, la position du sujet de l'énonciation qui peut être une énonciation impliquée ou distanciée. D'autre part, la représentation discursive qui peut être conjointe aux paramètres de la situation d'énonciation ou au contraire disjointe de la situation d'énonciation. Ces quatre « configurations préférentielles des tiroirs verbaux » ou « mondes énonciatifs » pourraient être, à partir des réflexions de Benveniste, Weinrich et Adam, définis de la manière suivante :

3.5.1 L'énonciation directe ou l'« énonciation de discours »

Nous parlerons d'abord de l'énonciation telle que Benveniste l'a définie « *Ce qui en général caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif* »¹²³.

Il avait d'abord défini l'énonciation de discours comme :

*« toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. C'est d'abord la diversité des discours oraux [...]. Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux [...], bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne. [...] le discours est écrit autant que parlé. Dans la pratique on passe de l'un à l'autre instantanément. [...] Le propre du langage est de permettre ces transferts instantanés. »*¹²⁴

C'est ce que Weinrich présente comme :

*« des types de situations [...] représentatifs des temps du monde commenté : dialogue dramatique, mémorandum politique [...] toutes les formes de discours rituels, codifiés et performatifs. Le locuteur y a une attitude tendue [...] ce dont il parle le touche de près, et il lui faut également toucher celui à qui il s'adresse. [...] tout commentaire est un fragment d'action [...] il modifie la situation des partenaires et les engage ainsi l'un vers l'autre. »*¹²⁵

¹²³ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité, p 85.

¹²⁴ BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p 242.

¹²⁵ WEINRICH H. (1973), *Le temps*, op.cité, p 33.

Dans ce mode dit de « l'interaction directe », le fait de « s'énoncer comme locuteur » donne un « ancrage déictique primaire » en « je-tu/vous + ici + actuellement ». C'est une « énonciation impliquée » dans le sens où la « relation de personne est présente partout ». Benveniste l'a exprimé de cette manière :

« Le parfait établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le [...] temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'événement rapporté et le rattacher à notre présent. »¹²⁶

C'est par exemple le cas pour cet extrait de texte écrit par un élève de CM2 :

« Avec mon club de boxe [...], nous avons participé à la lutte contre la leucodystrophie. [...] Moi, je fais de la boxe. Cela fait 7 ans que j'en fais. 17 combats, 16 gagnés, une défaite. Je suis deux fois champion de France, deux fois champion régional et une fois fédéral. Fin de mon histoire ».

L'ancrage déictique a ici pour base le passé composé (PC1) suivi par le présent énonciatif. Mais « l'énonciation directe » ou l'énonciation de discours peut comporter des verbes au « passé récent » construit avec le présent de certains verbes (Il vient de partir.), au futur proche construit également avec le présent de certains verbes (Il doit partir dans une heure). Nous pouvons également constater, pour un même texte, la présence d'autres temps de conjugaison. Cependant il pourra être question dans ce cas d'un décrochage du texte vers une autre forme d'énonciation. Le cas de l'extrait de récit suivant nous le rappelle :

« J'ai rencontré un chien [...] qui se baladait dans les rues. Ce chien s'était caché [...] je faisais comme si je ne l'avais pas vu. [...] Alors je courus jusqu'à la voiture de mon père et on rentra à la maison. Le lendemain, il repassa devant chez moi, [...]. Puis un jour, je vis qu'il n'avait pas de collier, [...] alors j'ai décidé de l'adopter et depuis ce chien habite chez moi. »

Nous pouvons constater que ce récit présente deux « mondes énonciatifs ». Chacun ayant des temps de conjugaison spécifiques. Le passage au passé simple/imparfait correspond à un décrochage vers une « diégétisation autonome » ou « énonciation historique » par rapport à l'ancrage déictique de base. Il est à noter que l'« énonciation directe » est à nouveau utilisée pour la dernière phrase du récit, marquant ainsi la fin du décrochage.

¹²⁶ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op. cité, p 244.

3.5.2 La diégétisation autonome ou « énonciation historique »

L'énonciation historique est défini par Benveniste de la manière suivante :

« Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique ». L'historien ne dira jamais je ni tu, ni ici, ni maintenant, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours [...] »¹²⁷.

La diégétisation autonome ou « énonciation historique » a effectivement la particularité de mettre les événements à distance de la situation d'énonciation. L'idée d'accompli domine ici dans le sens où l'utilisation des verbes au passé simple coupe l'événement rapporté du « présent » de l'énonciation. En dehors du passé simple, la diégétisation autonome ou « énonciation historique » admet le présent et futur narratifs, l'imparfait et le conditionnel. Nous pouvons observer un extrait de récit d'un élève de CM2 qui illustre la diégétisation autonome ou « énonciation historique » :

« Alors ils discutèrent pendant longtemps et un jour, ils décidèrent d'aller voir le maire de la ville [...]. Après avoir écouté leurs idées il envoya les enfants vers un spécialiste de la nature. Ce spécialiste leur expliqua que ce n'était pas possible parce qu'ils étaient encore des enfants et qu'il y avait trop de déchets sur la terre. Mais il leur dit qu'ils pouvaient essayer de sauver leur quartier et c'est ce qu'ils essayèrent de faire et ça marcha. »

Nous pouvons constater que l'ancrage déictique de cet extrait de récit correspond à une mise à distance des événements par rapport à l'actualité du locuteur. Les événements se « racontent » avec un narrateur qui s'efface à leur profit. Comme pour la diégétisation directe, le récit comporte des passages avec des « mondes énonciatifs variés ».

3.5.3 La diégétisation liée ou « narration de discours »

Dans ce mode dit de diégétisation liée ou « narration de discours », l'ancrage déictique primaire » en « je-tu/vous + ici + actuellement » est aussi d'actualité. C'est également une « énonciation impliquée ». La différence avec l'énonciation directe ou l'« énonciation de discours » se trouve dans l'utilisation du PC2 qui fournit ici la forme d'antériorité au présent et devient comme le dit Benveniste l'« aoriste du discours ». Les textes comporteront donc un réencrage temporel par rapport à l'actualité du locuteur à partir, par exemple, d'un adverbe comme « hier ». Ce mode sera également marqué par le PC2, par l'imparfait et le présent narratif. L'extrait suivant, écrit par un élève de CM2 peut être

¹²⁷ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op. cité, p 239.

considéré comme un exemple de ce mode d'énonciation :

« Le mois dernier, un samedi, j'ai été à Paris, au salon de l'agriculture. J'ai vu des vaches, des moutons et en haut [...] j'ai vu des chevaux, et un chien qui était monté [...] sur le dos d'un cheval marron. [...], j'ai vu François Bayrou [...]. On a vu des couteaux ; mon père m'en a acheté un et après on est remonté dans le bus [...]. »

L'expression « le mois dernier » situe les événements dans l'antériorité du présent du locuteur même si la précision est relative et que nous n'avons pas d'indications plus précises.

3.5.4 L'énonciation de vérité générale

Pour Adam, un quatrième sous-système marqué par le Présent des énoncés théoriques et des définitions d'une part et le Présent gnomique d'autre part ne doit pas être négligé. Bien que ce temps soit dominant, on trouve également d'autres tiroirs verbaux associés à ce sous-système. Le futur ou le passé simple peuvent être utilisés pour l'énoncé de vérité générale ou de maxime.

Nous pouvons le constater rapidement, les exemples qui se rattachent à ce mode d'énonciation sont fort peu nombreux dans les récits d'élèves. Nous pouvons cependant en relever un qui paraît intéressant avec un extrait de récit produit par un élève de CE2 :

« Je vais te raconter ce que mon grand-père me disait : "Il ne sert à rien de grandir, il vaut mieux rester petit pour apprendre que grandir et ne rien savoir". »

Cette phrase attribuée au personnage du grand-père peut être définie comme une sorte de « proverbe » qui affirme une vérité de portée générale qui n'est pas marquée dans le temps, le présent est ici atemporel.

Nous pouvons remarquer que les récits d'élèves comme l'ensemble des récits « quelque peu construits », ne privilégient par de manière exclusive l'un ou l'autre système. L'alternance des sous-systèmes serait plutôt la règle pour les récits. Il semble que les récits d'élèves, comme nous le verrons en détail dans la suite de cette recherche, alternent les sous-systèmes. Il restera à déterminer lesquels, pour quels types de récits et éventuellement, pourquoi.

Cette approche proposée par Adam, à partir des travaux de Benveniste et de Weinrich va permettre de réaliser une lecture des récits produits par les élèves de manière plus fine que la simple dichotomie récit/discours. Cette distinction n'a pas toujours été comprise avec la complexité proposée par Benveniste.

Elle est aujourd'hui utilisée dans le cadre scolaire pour évaluer les travaux d'élèves mais semble bien peu intéressante si elle ne tient pas compte des subtilités introduites par Benveniste¹²⁸ et mise à jour par Adam¹²⁹. Cette simple dichotomie ne nous paraît pas appropriée à l'analyse du corpus pour cette recherche. Par contre, les catégories qui peuvent être construites à partir de la présentation des sous-systèmes pourraient servir efficacement cette recherche sur la temporalité des récits d'élèves. Les récits qualifiés de « fiction » que nous aurions pu classer simplement comme faisant plus partie du « récit » et ceux, autobiographiques, que nous aurions pu classer facilement du côté du « discours » montrent bien plus de subtilités. Le classement sera donc différent. Il sera certes lié aux « systèmes de temps » dominants mais en tenant compte du fait que certains de nos jeunes élèves emploient des « temps de substitution » parce qu'ils ne maîtrisent pas l'écrit et ses paramètres comme un adulte. Nous pouvons citer à ce propos, Michel Fayol, qui nous précise que : « *l'opposition imparfait/plus que parfait/passé simple correspond, chez les adultes, à la division macrostructurelle cadre/épisode* »¹³⁰. Il note en outre que « *ce fonctionnement intra-textuel des temps verbaux s'établit très lentement au cours de la scolarité* »¹³¹. Il faut en effet attendre, d'après M. Fayol, « *l'âge de treize ou quatorze ans pour que le fonctionnement intra-textuel des formes verbales corresponde à celui d'un adulte (adulte cultivé)* »¹³². Nous sommes donc bien loin de l'école élémentaire.

Pourtant, les verbes et les systèmes verbaux sont un des éléments de la construction temporelle. Ils ne sont pas seuls à participer au fonctionnement temporel des récits. Il faut donc définir ce fonctionnement à partir d'autres paramètres. Pour cette raison, nous poursuivrons cette approche théorique, par une présentation des éléments qui participent à la construction temporelle des textes à partir et en dehors des verbes.

3.6 Le fonctionnement textuel du système verbal

Avant de comprendre comment les temps verbaux peuvent fonctionner en système temporel cohérent, il semble important de déterminer comment chaque temps fonctionne du point de vue de sa valeur et de ses emplois temporels de manière générale. Nous

¹²⁸ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité.

¹²⁹ ADAM J. M. (2005), *La linguistique textuelle*, op.cité.

¹³⁰ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 117-118.

¹³¹ FAYOL M. (1985), *ibid*, pp. 117-118.

¹³² FAYOL M. (1985), *ibid*.

tiendrons compte des recherches de J.M. Adam¹³³ et de sa mise en système des temps du verbe français de manière très détaillée, mais nous commencerons par prendre appui sur l'ouvrage de C. Touradier qui dresse une analyse du « système verbal français »¹³⁴ intéressante pour notre propos.

L'observation de la grille traditionnelle de la conjugaison française fait apparaître des formes simples, des formes composées et des formes surcomposées de l'indicatif. Seules les deux premières retiendront ici notre attention. Le Présent fait bien évidemment partie de la conjugaison française, mais son utilisation dans la construction temporelle des récits mérite une attention particulière. C'est pourquoi nous proposons de réfléchir sur ce « temps caméléon » dans les situations de construction textuelle et non pas de manière isolée.

3.6.1 Formes simples et composées

Parmi les formes simples, le passé simple et l'imparfait sont des formes utilisées traditionnellement pour marquer des événements passés. Mais, alors que l'imparfait, d'après C. Touradier qui cite Wagner, est un temps qui « [...] a la particularité de traduire des actions ou des états passés, en tant que tels, sans les enclore dans les limites de leur réalisation »¹³⁵. Le passé simple traduit, d'après C. Touradier citant Holger Sten « [...] une action passée qui a commencé, qui s'est sans doute déroulée [...] et qui a pris fin. »¹³⁶ L'imparfait, temps du passé, n'est pas considéré comme « duratif » mais simplement comme marquant le passé, c'est en ce sens qu'il s'oppose au passé simple.

Parmi les formes composées, le passé composé « exprime simplement qu'un procès est arrivé à son terme [...]. Il est donc fondamentalement un "accompli". »¹³⁷

Appliqué au domaine temporel, un « accompli » a un sens de passé. Dans le récit, le passé simple et le passé composé peuvent être employés pour constituer la « trame événementielle » ou la « trame d'une succession chronologique ». Ils peuvent être tous deux entrecoupés ou interrompus par l'imparfait qui fonctionnera avec l'un ou l'autre. Avec le passé simple, dans l'« énonciation de récit » ou l'« énonciation historique » de

¹³³ ADAM J. M. (2005), *La linguistique textuelle*, op. cité.

¹³⁴ TOURATIER C. (1996), *Le système verbal français*, Paris, Masson & Armand Colin.

¹³⁵ WAGNER R.L., PINCHON J. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, p.320.

¹³⁶ STEN H. (1952), *Les temps du verbe fini (indicatif) en français moderne*, Danske Historisk-filologiske Meddelelser, Kobenhavn, Ejnar Munksgaard, vol 33, n° 3, p.97.

¹³⁷ TOURATIER C. (1996), *Le système verbal français*, op.cité, p. 145.

Benveniste, l'imparfait exprimera les procès passés qui n'appartiennent pas, volontairement ou non, à la trame événementielle. Pour cette raison, l'imparfait peut être utilisé pour les « descriptions de second plan ».

En collaboration avec le passé composé, dans une « énonciation de discours », l'imparfait « indique en même temps que la proposition est présentée comme ayant été vraie à un moment du passé, et que sa vérité est niée pour le moment où se situe l'énonciation »¹³⁸.

L'imparfait traverse donc, pour Touratier comme pour Benveniste deux plans d'énonciation avec la nuance suivante : Dans le cas de l'« énonciation historique », l'imparfait implique que la proposition est « vraie » au moment du procès exprimé au passé simple alors que dans le cas de l'« énonciation de discours », l'imparfait montre que la proposition n'est pas (sauf mention explicite) « vraie » au moment du procès exprimé par le passé composé.

Le choix du passé simple ou du passé composé est fondé dans les « grammaires traditionnelles » sur le rapport au présent. Le passé simple apparaît si le fait nouveau qu'il exprime n'est pas en relation avec le présent de l'énonciateur alors que dans le cas contraire, c'est le passé composé qui exprimera ce fait. Il faut pourtant remarquer que l'usage actuel du passé composé ne le met pas toujours en relation avec le présent de l'énonciateur. La seule différence qu'il est alors possible de constater est que le passé simple permet toujours de mettre à distance les faits qui sont exprimés sans que le « *Passé composé ne fasse le contraire* ». ¹³⁹

Il est donc toujours possible, au passé composé, de remplacer le passé simple dans un récit.

Il semble donc que les deux plans d'énonciation définis par Benveniste soient traversés par ce fait : On peut raconter au passé composé et au passé simple sans forcément modifier le plan d'« énonciation ». Parmi les temps de la série composée, le plus-que-parfait ajoute à l'aspect d'accompli une « valeur d'antériorité, marquant un procès qui s'est achevé par rapport au moment passé qu'indique l'Imparfait »¹⁴⁰. Le passé antérieur a également une valeur d'accompli mais il se distingue du plus-que-parfait dans le sens où il « intègre le procès antérieur à la trame événementielle »¹⁴¹ prenant alors la place d'un passé simple. Pour conclure sur les temps des verbes, il paraît important d'observer le

¹³⁸ TOURATIER C. (1996), *Le système verbal français, op.cité*, p. 120.

¹³⁹ TOURATIER C. (1996), *ibid*, p. 151.

¹⁴⁰ TOURATIER C. (1996), *ibid*, p. 153.

¹⁴¹ TOURATIER C. (1996), *ibid*, p. 157.

fonctionnement du Futur simple. Ce temps indique que l'énonciateur projette l'accomplissement du procès à un moment qui est postérieur au moment de l'énonciation réelle ou fictive. Le futur peut donc exprimer un procès postérieur au point de référence temporelle choisi et antérieur au moment de l'énonciation.

3.6.2 Variété du présent

Afin de cerner quelque peu les utilisations possibles du présent, nous pouvons nous intéresser au fonctionnement de ce temps en particulier en « contexte historique ». De manière générale et simple nous pouvons dire que le présent serait un temps qui renvoie à l'actuel. Il faut pourtant faire le constat que le présent échappe sans cesse à cette conception pour servir le passé ou le futur.

Comme l'a souligné Revaz, « *l'énonciation historique, aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés* ¹⁴² ». Benveniste en avait exclu le présent à l'exception assez rare d'un présent intemporel tel que le « présent de définition ». Il faut donc s'attendre à ce que le passé simple constitue le temps pivot du récit historique.

Mais, Revaz constate dans son étude, « *l'apparition progressive, au fil des textes, du présent comme temps pivot de base de la trame événementielle, soit en alternance avec le passé simple, soit en remplacement de ce dernier* »¹⁴³

Elle constate également la présence exceptionnelle du passé composé comme temps pivot de base, en alternance avec le présent. Dans les cas de co-présence du passé simple et du présent, il peut y avoir alternance de longs passages à l'un ou l'autre temps ou au contraire un mélange de ces deux temps.

Sur le présent et l'histoire, il faut se souvenir des réflexions D'E. Benveniste :

« *Pour l'historien, le présent [en note :] Nous ne parlons pas ici, bien entendu, du « présent historique » des grammaires, qui n'est qu'un artifice de style., le parfait et le futur sont exclus parce que la dimension du présent est incompatible avec l'intention historique : le présent serait nécessairement alors le présent de l'historien, mais l'historien ne peut s'historiser sans démentir son dessein. Un événement, pour être posé comme tel dans l'expression temporelle, doit avoir cessé d'être présent, il doit ne pouvoir plus être énoncé comme présent.* »¹⁴⁴

¹⁴² REVAZ F. (1998), Variétés du Présent dans le discours des historiens, *Pratiques n° 100*, p 45.

¹⁴³ REVAZ F. (1998), *ibid*, p 48.

¹⁴⁴ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op.cité, p 245.

Le présent en contexte historique peut être alors considéré comme un temps « transposé » ou « figuré ». Nous pourrions alors parler d'un « énullage de temps », c'est-à-dire un emploi qui serait décalé par rapport à la valeur de base avec pour corrélation, la suppression de l'écart temporel grâce au déplacement « métaphorique du point de vue ».

Il faut bien évidemment que le locuteur fasse le choix de cette utilisation pour rendre, par exemple, son histoire plus vivante.

Bien sûr, pour certains auteurs comme D. Maingueneau « *Le temps présent en tant qu'élément déictique marque indubitablement la coïncidence du procès de l'énoncé avec le moment de son énonciation*¹⁴⁵. »

C'est effectivement vrai si l'on se place d'un point de vue « binaire » et « physicaliste » qui nécessite qu'il y ait une stricte coïncidence entre le procès et la narration.

Une autre manière de considérer les choses consiste à dire, c'est la position de F. Revaz, que le Présent ne renvoie pas à l'« actualité » mais qu'il est la trace d'une relation isochronique entre le moment du procès et, soit le moment d'écriture, soit un point de référence explicite ou supposé dans le texte.

Cette position théorique sur l'isochronie empruntée à Bronckart suppose différents emplois possibles du présent dans les textes. F. Revaz a relevé dans le corpus quelle a étudié quatre emplois du présent pour quatre types de repérage isochronique des procès :

- Une isochronie avec le moment de l'acte de production du discours ;
- Une isochronie avec l'axe du déroulement diégétique (le « raconté ») ;
- Une isochronie avec l'axe du déroulement textuel (le « racontant ») ;
- Une isochronie avec une référence temporelle tendant à l'infini.

Dans le premier cas, l'énonciateur intervient dans son propre discours pour prendre parti.

Cela renvoie implicitement au moment de l'acte de production et le présent est dans ce cas un présent *déictique*. L'intervention de l'énonciateur peut également être explicitement située dans son actualité avec la présence de déictiques temporels :

Le moment de l'énonciation pourra être exprimé par exemple avec *maintenant, aujourd'hui, de nos jours*.

Le deuxième cas est l'isochronie avec l'axe du déroulement diégétique. Il implique un repère absolu comme *le 6 mai 2007* ou des repères se référant à celui-ci comme *le soir, vers dix heures du matin, à onze heures trente*. Il peut y avoir également des repères

¹⁴⁵ MAINGUENEAU D. (1981) : *Approche de l'énonciation en linguistique française, op.cité*, p. 60.

anaphoriques comme à *ce moment-là, alors* ou *le lendemain*.

Cependant, si des organisateurs temporels déictiques fonctionnent avec le présent, il peut y avoir un problème d'interprétation.

Les présents pourront être des présents « historiques » qui codent ainsi une isochronie avec le déroulement diégétique mais ils pourront aussi créer un changement de plan d'énonciation en se comportant comme des présents déictiques renvoyant à une situation d'énonciation interne des personnages de l'histoire qui peut être caractérisée par le passage au discours libre direct. Le troisième cas d'utilisation du présent concerne l'isochronie avec l'axe du déroulement textuel.

« *Dans ce cas, le présent code un rapport isochronique entre le procès et le déroulement du texte "en train de se faire".* »¹⁴⁶

C'est le cas de l'élève qui invente les événements de son texte au fur et à mesure qu'il écrit.

Le quatrième et dernier cas traité par Françoise Revaz est défini comme l'isochronie avec une référence temporelle tentant à l'infini. C'est ce que l'on nomme le présent gnomique.

Ce présent est considéré comme un présent atemporel, il code donc, d'après Revaz, « *un rapport isochronique particulier entre les procès et une temporalité qui tend à l'infini* ». ¹⁴⁷ Il faut remarquer que l'utilisation du présent dépasse, dans ce cadre, la simple coïncidence entre le procès et la narration. Par exemple, comme l'a écrit Vassant, « *le présent peut rapporter, comme le passé simple, la successivité des événements. « Il est compatible avec les mêmes contextes que le passé simple : en ce cas il est, comme ce dernier d'aspect inchoatif, ou global, perfectif.* »¹⁴⁸ Cela veut dire qu'il peut être utilisé en lieu et place du Passé simple.

D'une certaine manière, « *passer dans un récit historique du Passé simple au Présent revient à passer d'un temps clos et objectif à un temps ouvert et subjectif, c'est-à-dire à un point de vue sur l'Histoire en train de se faire* »¹⁴⁹.

3.6.3 Présent et Futur parmi les temps du passé dans le récit

Le présent, nous l'avons vu, est un temps qui peut être qualifié de « caméléon » dans la

¹⁴⁶ REVAZ F. (1998), Variétés du Présent dans le discours des historiens, *op.cité*, p.58.

¹⁴⁷ REVAZ F. (1998), *ibid*, p.59.

¹⁴⁸ VASSANT A. (1995) : Le présent de l'indicatif français dans ses relations temporelles et « aspectuelles » avec l'imparfait et la passé simple, *Le Français moderne* n° 2, p 122.

¹⁴⁹ REVAZ F. (1998), Variétés du Présent dans le discours des historiens, *op.cité*, p 60.

mesure où il échappe sans cesse de sa définition première. A ce titre, il faut se demander si ces utilisations habituelles dans le passé sont des phénomènes répandus. La même question se pose d'une certaine manière pour le futur. Quelle est la justification de sa présence dans un texte qui relate des faits au passé ?

Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous prendrons appui sur l'article de Revaz¹⁵⁰ consacré au « Présent » et au « Futur » « historique ».

Sa réflexion concerne la place de ces deux temps dans le récit historique bien qu'elle n'exclue pas les récits fictionnels. Cela concerne donc les deux types de récits qui seront étudiés pour cette recherche.

Cette réflexion cherche à montrer dans quelle mesure l'utilisation du présent et du futur dans les récits relève d'un choix. Elle cherche également à expliquer ces emplois qui peuvent paraître décalés par rapport aux emplois « premiers ».

Dans le récit historique, le présent a d'abord été employé en alternance avec le passé simple mais, petit à petit, il faut bien constater que le présent domine aujourd'hui le récit historique, du moins, dans les manuels d'histoire.

Comme l'a souligné Revaz, « *la tendance générale va nettement vers l'écriture de l'Histoire au présent*¹⁵¹ ».

Le même constat peut être fait à propos du futur sans que ce temps n'occupe comme le présent une « fonction de temps pivot de la narration ».

Or, ce qui nous intéresse ici, c'est de faire le constat que cette utilisation peut être qualifiée de « hors normes » ou comme créant « *ambiguïté entre le temps de l'histoire et le temps du lecteur*¹⁵² ».

Nous l'avons vu, le futur peut exprimer un procès postérieur au point de référence temporelle choisi et antérieur au moment de l'énonciation et le présent a des utilisations variées et complexes. Ils peuvent tous les deux être utilisés dans le récit pour leurs valeurs « premières » ou d'autres manières. En particulier, le présent pourra se glisser en lieu et place du passé simple. L'utilisation de ces deux temps pour raconter des événements passés semble donc possible à l'intérieur des systèmes.

Mais, avant d'aller plus loin, il faut noter qu'en français, les verbes sont infléchis en

¹⁵⁰ REVAZ F. (2002), Le présent et le futur « historiques » : des intrus parmi les temps du passé ?, *Le français aujourd'hui* n° 139.

¹⁵¹ REVAZ F. (2002), *ibid*, p. 88.

¹⁵² BEGUIN A. (1998), Construire la mémoire en oubliant le passé: de l'usage paradoxal des temps verbaux dans les manuels d'histoire, *Pratiques* N° 100, p 23.

général par rapport à la relation entretenue entre l'événement et le moment de son évocation. Le type de récit va donc avoir une influence sur l'utilisation des formes verbales.

D'après Bronckart et Bourdin¹⁵³, la configuration passé simple/imparfait domine 80 % des contes écrits par les élèves âgés de 9 à 13 ans tandis que pour les « faits divers » c'est le système passé simple/imparfait, présent/passé composé ou passé composé/imparfait qui domine.

Il y a là une idée importante pour ce qui nous préoccupe. En effet, le conte est un type de récit que l'on peut qualifier d'imaginaire alors que le « fait divers » est un type de récit qui relate en principe des faits réels ou supposés réels. Nous retrouvons là les deux types de récits qui constituent le corpus étudié.

Pour cette raison, nous proposons maintenant de chercher à comprendre comment ces différents temps peuvent fonctionner en systèmes cohérents et participer à la construction de formes d'énonciations particulières.

Nous avons vu qu'il existe des sous-systèmes de temps verbaux particuliers, nous allons voir que certains récits font appel à ces différents systèmes de manière non exclusive pour la construction de leur temporalité.

3.6.4 Peut-on dépasser la notion de « récit/discours » ?

Cette apparente dichotomie développée par les travaux de Benveniste et Weinrich a été utilisée dans le cadre scolaire où elle est devenue classique. Les travaux demandés par les maîtres, souvent sous forme d'exercices stéréotypés, tiennent compte de cette dichotomie et cherchent à la faire apparaître de manière artificielle dans les récits d'élèves. Cette dichotomie a également été accentuée par les recherches sur la langue qui peuvent présenter les notions de manière rapide ou qui prêtent à confusion. Cependant, une lecture rapide de récits variés montre souvent que cette dichotomie est en quelque sorte le quotidien des récits. Autrement dit, les alternances entre « récit/discours » ou « monde commenté et mondes racontés » existent et sont d'ailleurs très courantes.

Un exemple de récit, écrit par un élève de CM2 peut apporter, sur ce point, un éclairage intéressant. Le récit commence de cette manière :

« J'ai rencontré un chien tout petit très mignon qui se baladait dans les rues. Ce chien

¹⁵³ BRONCKART J.P. ET B. BOURDIN (1993), L'acquisition des valeurs des temps des verbes, *Langue Française*, p.104-109.

s'était caché derrière un petit muret. Moi je faisais comme si je ne l'avais pas vu. [...] »

Nous pouvons noter l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, temps appartenant au « monde commenté » ou « énonciation de discours ». Il se poursuit de cette manière :

« [...] Alors je courus jusqu'à la voiture de mon père et on rentra à la maison. Le lendemain, il repassa devant chez moi, le matin de bonne heure. Puis un jour, je vis qu'il n'avait pas de collier, [...] »

Nous pouvons constater le changement de temps et donc de plan d'énonciation avec l'utilisation de l'imparfait et du passé simple qui classe cet extrait de récit dans le « monde raconté » ou l'« énonciation historique ».

Il se termine de cette manière : *« [...] alors j'ai décidé de l'adopter et depuis ce chien habite chez moi. »*

Nous constatons à nouveau un changement de temps avec l'utilisation de l'imparfait et du présent, pour revenir au premier type d'énoncé. Il y a dans ce récit une utilisation des deux plans d'énonciation. Nous retrouvons des éléments du « monde raconté » ou « énonciation historique » et « monde commenté » ou « énonciation de discours ».

3.7 Les connecteurs temporels

Avant de construire une approche complète du fonctionnement temporel des récits produits par les jeunes élèves à partir d'un corpus recueilli pour cette recherche, il paraît essentiel de réfléchir au fonctionnement temporel des récits de manière générale. En effet, les sous-systèmes des temps verbaux, si fins soient-ils, ne peuvent à eux seuls expliquer la manière dont la temporalité est gérée dans un récit. Mais, c'est précisément cette question que nous souhaitons traiter. Elle englobe donc l'usage du système verbal ainsi que d'autres éléments. Nous pouvons donc en faire une approche qui pourra servir notre propos à travers la présentation des paramètres de la temporalité et leurs modes d'organisation.

Pour cet aspect de la question du temps, nous convoquerons J.F. Halté¹⁵⁴ pour qui, « *le temps que l'élève doit gérer implique des paramètres variés comme la définition du statut du narrateur, ordonnancement de la trame événementielle ou le réglage des durées* ».

La gestion de ces paramètres implique un apprentissage. C'est, pour l'élève, dépasser sa conception primaire en devenant capable d'atteindre au moins trois objectifs dans la

¹⁵⁴ HALTÉ J.F. (1994), *Ecrire le temps en 6ème 5ème*, *op. cité*.

gestion du temps à l'écrit : « le repérage absolu du temps », « le repérage relatif du temps », « l'ordonnement textuel des événements ».

L'un des constats réalisés par Halté est que la plupart des élèves de 6e/5e ne sont pas en mesure à l'issue de leurs études à l'école élémentaire, d'atteindre ces trois objectifs dans leurs productions d'écrits.

Il est ici question de ce que Fayol nomme les organisateurs textuels. Si Halté en donne une définition assez précise, l'approche de Fayol, liée aux différents « modes d'organisation », présente l'avantage d'explicitier l'emploi de ces différents connecteurs. Nous pouvons donc, dans un premier temps, apporter une « définition » à ces différents connecteurs pour, dans un deuxième temps, explorer les conséquences de ces utilisations sur « *la perspective énonciative*¹⁵⁵ » engendrée et l'utilisation des formes verbales qui lui sont associées.

3.7.1 Le repère absolu du temps

Si personne ne confond « *expérienciellement et cognitivement l'expression linguistique du temps et le temps lui-même* »¹⁵⁶ c'est-à-dire le « Temps vécu » et le « Temps grammatical, verbal » de Weinrich, beaucoup d'élèves ne font pas cette distinction dans leurs récits. Cela produit des écrits où le choix des formes verbales épouse le « Temps vécu ». Cette situation étant confortée et entretenue par les manuels de grammaire. Ceci aboutit à persuader les élèves que la localisation des événements dans le temps physique (le Temps vécu) indique le choix des formes verbales.

Pour Halté, cette solution fait obstacle à la découverte d'une solution « juste ».

Il faut donc installer fermement les distinctions entre le temps physique (Temps vécu) et l'expression linguistique du temps (Temps grammatical, verbal) qui elle-même comporte un repérage absolu du temps et un repérage relatif.

Pour installer cette distinction, il faut construire des savoirs :

- Distinguer l'unique et le semblable, c'est-à-dire comprendre qu'un personnage et une action ne peuvent exister à la fois ici et ailleurs, ni maintenant et avant en même temps. C'est aussi prendre conscience que des événements semblables peuvent se dérouler en même temps dans des lieux différents.

¹⁵⁵ FAYOL M. (1997), *Des idées au texte*, Paris, PUF, p. 205

¹⁵⁶ HALTÉ J.F. (1994), *Ecrire le temps en 6ème 5ème*, *op. cité*, p 35.

- Donner des indices d'époque, ce qui veut dire utiliser des objets, des lieux, des personnages, des actions qui font penser à telle ou telle époque.

- Mélange des temps : dans des écrits inventés, il est possible de déplacer des éléments d'une époque à une autre.

D'après Halté, la localisation absolue du temps physique ne pose pas de problème fondamental parce qu'elle recoupe l'expérience du temps (Temps vécu).

Même si les enfants vivent dans un espace temporel assez court, la maturité et donc la complexification progressive du rapport au temps ont une incidence sur l'expression langagière.

La difficulté didactique se situe du côté de la localisation relative parce qu'il faut distinguer position du lecteur dans la dimension temporelle et position de l'énonciateur par rapport à l'événement. Ces deux positions ne coïncident pas toujours.

Nous pouvons citer à ce propos Maingueneau, qui avance que ce sont les déictiques temporels qui prennent pour origine le moment où le narrateur parle c'est-à-dire le présent linguistique, qui nous donnent l'indication temporelle dans un récit. Ils peuvent être de trois ordres : « Le repérage absolu », « Le repérage déictique », « Le repérage anaphorique ».

Un exemple de repérage absolu est une date. Ainsi, « en 2007 » ou « le 6 mai 2007 » marquent un repérage absolu.

3.7.2 La localisation relative

Le repérage déictique est fondé sur le moment de l'énonciation comme : « Je l'ai vu hier ». Les repérages anaphoriques ont pour repère un élément du contexte linguistique. Dans la phrase, « Nous l'avons vu la veille de son départ. », c'est l'expression « son départ » qui fixe l'indication temporelle.

Il existe une classification des déictiques temporels. Certains déictiques possèdent plusieurs équivalents anaphoriques. « Dans un mois » a deux équivalents anaphoriques qui sont : « un mois après » et « un mois plus tard ». On peut distinguer les déictiques et leurs pendants anaphoriques pour ce qu'ils expriment. La coïncidence sera marquée par « maintenant » et son pendant « alors ». A l'antériorité peut correspondre le déictique « hier » et son pendant « la veille ». La postériorité peut être exprimée par le déictique « demain » ou son pendant « le lendemain ». Antériorité, simultanéité ou postériorité seront exprimées par « aujourd'hui » ou « ce jour-là », la postériorité ou antériorité par

« tout à l'heure » ou « ce lundi-là » par exemple. Il faut préciser que dans le récit, il y a un mélange des trois genres de temporalités.

A l'écrit, l'auteur et le lecteur ne partagent pas obligatoirement le même espace-temps. Il faut donc inscrire un repère absolu. L'utilisation de repères anaphoriques pour donner un repère relatif au lecteur doit pouvoir s'appuyer sur un repère absolu. D'après Weinrich, les indications de temps dans la littérature (dates, adverbes de temps) sont bien plus rares que les formes verbales donnant un repérage relatif du temps. Nous rechercherons dans le corpus de récits étudiés les marques de repérage absolu et de repérage relatif.

Les repères absolus, déictiques et anaphoriques peuvent être caractérisés de manière isolée. Il semble toutefois plus intéressant d'observer leur fonctionnement lorsqu'ils sont organisés en systèmes. De ce point de vue, Fayol¹⁵⁷ propose l'étude de trois modes d'organisation du récit qui permettent « d'enchaîner », par exemple, une succession de cinq événements. Ainsi, une première possibilité consiste à repérer événements 1, 2, 3 et 5 par rapport au 4 avec des repères du type « il y a trois jours » puis « le lendemain ». La deuxième possibilité consiste à poser un repère absolu pour chaque événement. Enfin, une troisième possibilité consiste à poser une origine déictique absolue pour le premier événement pour ensuite « rapporter » les autres événements par rapport à cette origine. Ces trois modes d'organisation conservent l'ordre chronologique des événements narrés mais par contre, ils modifient la « perspective énonciative ». En effet, selon que l'on soit dans le premier, le second ou le dernier cas, le point de vue qui doit rester stable pour narrer l'enchaînement ne sera pas le même.

Dans le premier cas, c'est le moment choisi comme référence qui conditionne l'écrit qui prendra des références déictiques. Le second cas permet une évocation des événements qui est datée et donc indépendante du moment de l'évocation ou de la « réception ». Enfin le troisième cas est celui, le plus utilisé pour les récits, avec une origine marquée et une suite d'événements postérieurs à ce repère qui sont repérés par rapport à lui.

Fayol¹⁵⁸ nous fait remarquer à juste titre que l'adoption d'un point de vue stable pose des problèmes, même chez l'adulte, et que par conséquent, les jeunes enfants ne sont pas en mesure, avant 8 ans, de « construire une origine dé-déictifiée (un jour/une fois) ». Cela correspond pour lui à la mise en place du « *paradigme des références temporelles intra-*

¹⁵⁷ FAYOL M. (1997), *Des idées au texte, op. cité.*

¹⁵⁸ FAYOL M. (1997), *ibid.*

textuelles »¹⁵⁹ du type « le lendemain » ou « deux jours plus tard ». Fayol nous rappelle de cette manière que la connaissance des connecteurs temporels n'est pas suffisante pour pouvoir les utiliser de manière correcte pour construire la temporalité d'un récit. Le développement des capacités cognitives sont également requises. Sans aborder cette question de manière approfondie, il semble pourtant nécessaire de rappeler quelques points essentiels qui nous permettront de considérer les réussites et les dysfonctionnements de la temporalité des récits d'élèves sans oublier que ces derniers ne sont pas des adultes et qu'ils ne peuvent, de ce fait, concevoir le temps de la même manière.

3.8 L'organisation de la temporalité et possibilités cognitives des élèves

L'adoption d'un des points de vue va donc avoir une incidence sur l'emploi des formes verbales. La question de l'âge des auteurs est évidemment essentielle pour les modes d'apprentissage et les capacités attendues. La question de la « gestion du temps à l'écrit » est de ce fait liée au développement cognitif des élèves. Nous ne pouvons pas ignorer cette question tant elle semble essentielle aux réussites de la temporalité des récits. En effet, le développement de la notion de temps n'est pas linéaire et il correspond à des stades identifiés en premier lieu par Piaget pour qui « *le temps est la coordination de mouvement* »¹⁶⁰. Cette notion de temps passe nécessairement par la construction des capacités cognitives.

Le niveau I (environ de 2 à 6 ans) est celui de l'intuition immédiate. Du point de vue du temps vécu, c'est la période de l'égoïsme temporel. Le temps de l'enfant ne débute qu'avec sa propre mémoire.

Le niveau II (environ de 6 à 9 ans) est celui de l'intuition articulée. Du point de vue du temps vécu, l'observation d'une conservation des différences d'âge est possible, mais il reste des difficultés à établir un ordre correct de la succession des naissances, par exemple. A ce stade, l'évolution demeure donc segmentaire.

Il faut attendre la période des opérations concrètes, nommée niveau III (environ 9-10 ans) pour que du point de vue du temps physique, l'enfant puisse comprendre que la montre a une vitesse constante et peut indiquer des temps successifs égaux, que le temps de la montre est identique à celui des mouvements ou actions à chronométrer.

Du point de vue du temps vécu, ce stade est caractérisé par la coordination entre l'ordre de

¹⁵⁹ FAYOL M. (1997), *Des idées au texte, op. cité*, p.207.

¹⁶⁰ PIAGET J. (1946), *Développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF p 2.

succession des naissances et l'emboîtement des âges avec une conservation exacte des différences. Nous voyons que les élèves de cycles 3 sont susceptibles de se situer à des niveaux de développement forts différents.

Le fait de parler d'un âge physique n'est bien sûr qu'une simple indication si l'on tient compte de la variabilité interindividuelle du développement de l'enfant. En complément de la construction des notions de « temps physique » qui peuvent être caractérisées en stades, les jeunes enfants doivent construire un « temps psychologiques » en cohérence avec le « temps physique ». A ce propos, Piaget précise que « [...] *le sujet ordonne son temps propre en utilisant le temps physique dans lequel il intègre ses actions comme il ordonne le temps physique en utilisant sa mémoire et son activité d'organisme participant, à titre d'élément parmi les autres, aux modifications du milieu ambiant* »¹⁶¹. Nous voyons qu'il s'agit pour lui de mettre en œuvre les conceptions du temps physique en les intériorisant. C'est bien à partir de la construction de ces deux temps (physique et psychologique) que l'enfant sera en mesure de raisonner correctement sur la notion de temps telle qu'elle est conçue et perçue par les adultes. Autrement dit, la capacité des élèves de fin de cycle 3 à « conceptualiser le temps en dehors de l'action concrète » est opératoire pour beaucoup mais pas pour tous. De manière concrète, cela peut conduire l'enfant à proposer des récits où un seul ordre des événements est possible. C'est-à-dire une incapacité à « revenir en arrière » pour imaginer une autre hypothèse. Cela peut également conduire, dans le cas de récit de souvenir à une grande difficulté à raconter des séries d'événements « à trajectoires interférentes et vitesse variables »¹⁶². Il semble que cette capacité ne peut être sans conséquence sur l'écriture de récit qui demande précisément une reconstruction du temps du RV ou la construction d'un temps du RI. Il en résulte, pour certains enfants, une grande difficulté à construire des récits cohérents du point de vue temporel.

Ces quelques notions, brièvement présentées, du travail réalisé par Jean Piaget ont par ailleurs été enrichies par E. Ferreiro qui précise la relation entre l'évolution de l'acquisition des concepts temporels et l'évolution de l'acquisition des outils linguistiques qui servent à les exprimer. Son travail porte sur l'ordre d'énonciation des propositions, sur l'utilisation des adverbes et les conjonctions de temps et les temps verbaux.

¹⁶¹ PIAGET J. (1946), *Développement de la notion de temps chez l'enfant*, op. cité, p 251.

¹⁶² PIAGET J. (1946) : *ibid*, p 264.

Beguin¹⁶³, en empruntant l'une des conclusions de Feirero du point de vue des temps, précise que :

*«Les temps verbaux sont d'abord utilisés pour rendre compte "de chaque action en soi" ». C'est leur valeur d'aspect qui détermine leur usage. Ce n'est, là aussi, que vers 10 ans que les temps verbaux sont perçus" en système ", les uns relativement par rapport aux autres ».*¹⁶⁴

Beguin poursuit son analyse en précisant que dans ce cas, « avant 10 ans, l'enfant ne peut avoir qu'une représentation très imparfaite du temps »¹⁶⁵. Elle note toutefois que : *« l'approche interactionniste de Lev Vigotsky ou de Jérôme Bruner nous amène à reconsidérer le problème autrement : l'apprentissage est un lieu privilégié où l'enfant peut affiner ses représentations du temps par les interactions avec ses pairs et avec les adultes. La rencontre d'obstacles cognitifs peut avoir des effets positifs. Les difficultés rencontrées peuvent être non pas une occasion réitérée d'échecs, mais un ensemble d'étapes que doit parcourir une pensée qui se cherche. Les interactions langagières jouent un rôle fondamental dans ce processus ».*¹⁶⁶

Nous devons bien constater que de manière globale, le « concept de temps » est une construction en mouvement où interagissent divers éléments qui vont participer à la mise en place de notions liées au temps. L'écrit n'échappe pas à cette règle, c'est pourquoi les récits produits par les jeunes élèves vont comporter des « traces » de la construction du « concept de temps ».

4 Conclusion sur les grandes catégories d'analyse

A partir des réflexions de cette deuxième partie, nous avons pu découvrir le mode de constitution du corpus étudié. Celui-ci cherche avant tout à faire produire aux élèves d'origines sociales diverses, des récits aussi variés que possible. Il permet également de suivre les évolutions de la plupart des scripteurs du CE2 au CM2 en faisant une distinction entre les filles et les garçons, mais aussi entre les élèves à profils scolaires « fort », « moyen » et « faible ». Ce chapitre a également permis de mettre en place le choix des

¹⁶³ BEGUIN A. (1998) : Construire la mémoire en oubliant le passé: de l'usage paradoxal des temps verbaux dans les manuels d'histoire, *op. cité*.

¹⁶⁴ FERREIRO E. (1971), *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève : librairie Droz. (Thèse sous la direction de Jean Piaget : Préface de Jean Piaget), p 372.

¹⁶⁵ BEGUIN A. (1998) : Construire la mémoire en oubliant le passé: de l'usage paradoxal des temps verbaux dans les manuels d'histoire, *op. cité*, p 26

¹⁶⁶ BEGUIN A. (1998) : *ibid*, p 26

grandes catégories d'analyse qui servent cette recherche. Elles concernent l'ordre du récit ou la chronologie, la vitesse, la fréquence, les systèmes verbaux et leurs fonctionnements. Les particularités du présent de l'indicatif sont abordées parce qu'elles sont importantes pour cette recherche. Nous avons également traité la questions des « connecteurs temporels ». Ce cadre théorique permet de cerner une base de travail à laquelle nous pouvons nous référer pour l'analyse des récits. Nous pourrions compléter ce cadre au cours des différentes analyses. En effet, la question de la chronologie des événements rapportés ou des systèmes verbaux, par exemple, est complexe. Les cas de figure rencontrés pour les récits d'élèves ne se « laissent pas » catégoriser de manière aussi claire que cette première approche pouvait le faire penser. Nous affinerons donc ces grandes catégories en fonction des besoins de l'analyse. La dernière partie de ce chapitre rappelle simplement que l'analyse des récits d'élèves ne peut se concevoir en dehors des spécificités du développement psychologique des élèves. En effet, l'une des difficultés rencontrées par ces derniers, est essentiellement liée à leur niveau de développement, en particulier les questions de développement qui participent de manière importante à l'expression même du temps. Nous devons surtout retenir que la notion de structuration du temps est liée au développement, mais que celui-ci dépend également, en partie, de la construction socioculturelle du temps. Comment rendre compte à l'écrit d'une durée que l'on ne pourrait pas concevoir correctement faute d'un développement suffisant. Comment rendre compte, à l'écrit, d'un événement très éloigné de l'actualité du locuteur quand celui-ci n'est pas encore capable de concevoir la notion de « temps éloigné ». Nous savons que l'enfant va se repérer dans le temps avec les premiers outils qui vont lui être proposés par son environnement. A l'école, c'est la journée voire la demi-journée qui sert d'abord de cadre de référence. Les événements évoqués, décrits, vont au fur et à mesure s'inscrire dans un cadre temporel plus important ou plus difficile à concevoir, en passant progressivement par la semaine, le mois, l'année, les années. Le repérage, à partir d'unités plus restreintes comme, l'heure, les minutes, les secondes, va également faire l'objet d'apprentissages et d'appropriations progressives. Cela signifie que les conclusions réalisées à un stade donné sont temporaires et peuvent parfaitement évoluer positivement de manière très rapide. Les évolutions du CE2 au CM2, que nous ne manquerons pas de souligner, sont l'un des éléments d'analyse visibles pour cette recherche. Les variations du

développement en fonction des élèves, caractéristique essentielle du développement de l'enfant¹⁶⁷, apparaissent beaucoup moins dans cette analyse mais doivent nous inciter à la prudence quant à l'interprétation des résultats.

¹⁶⁷ LEHALLE H. / MELLIER D. (2005), *Psychologie du développement enfance et adolescence*, Dunod.

Chapitre 3 : Les résultats sur la nature du corpus

1 Le nombre de mots des récits d'élèves

La longueur des récits d'élèves n'a pas fait l'objet de limitation lors du recueil des données. Les élèves avaient le choix de fournir un récit de la longueur souhaitée. Seul le temps, environ 1 h 30 par séance, était une donnée contraignante bien que largement suffisante. Le résultat comporte donc des récits de longueurs différentes et un nombre de mots différents également.

Le nombre de mots du corpus est une variable qui va permettre pour cette recherche de comparer les récits entre eux. Par exemple, le nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif peut être comparé au nombre de mots du récit sous forme de pourcentage.

Cette variable est donc utilisée pour l'ensemble des données statistiques qui suivent pour cette recherche. Au-delà de cet aspect, elle nous fournit un certain nombre d'éléments intéressants concernant la capacité des élèves à écrire un récit assez long, la différence que l'on peut remarquer entre les RI et les RV et enfin, la différence entre les groupes d'élèves d'écoles différentes et les élèves eux-mêmes.

Un aspect qualitatif est également introduit dans la mesure où la nature des mots utilisés (quels sont les verbes, les conjonctions de coordination...) est une variable également utilisée. Elle doit donc faire l'objet de données clairement identifiées.

Cependant, afin de limiter l'analyse des données au sujet de recherche, seuls les mots qui se rapportent à la temporalité sont pris en compte pour les analyses qualitatives.

Comptabiliser le nombre de mots d'un récit d'élève nécessite une lecture attentive qui privilégie le sens général et non l'orthographe attendue.

La méthode pour comptabiliser le nombre de mots « réels » consiste à reprendre les récit et à en corriger l'orthographe pour privilégier le sens de chaque mot et non sa morphologie. Ainsi si l'on prend l'exemple de Marine qui écrit : « *qu'il vous les rester* », nous pourrions lire, lors de l'analyse « qu'ils voulaient rester » ou « qui voulait rester » en fonction du contexte présenté par le récit.

De même, les élisions sont comptabilisées comme mot entier. Cette méthode permet de comparer les textes de manière plus précise.

1.1 Nombre de mots

Tableau n°9 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2

Ecoles	RI	RV
Vian	82	74
Bossuet	97	61
Chopin	121	88
Clair	92	81
Moyenne	98	77

Le résultat global concernant les récits du CE2 montre que les élèves écrivent, en moyenne, 98 mots pour les RI et 77 pour les RV mais certains récits peuvent être deux fois plus longs que d'autres.

Nous pouvons aussi remarquer que ce sont les RI qui sont en moyenne plus long que les RV, quelle que soit l'école. Nous pouvons constater que les élèves des écoles les plus favorisées (Chopin et Clair) produisent en moyenne des récits plus longs.

Les récits ayant été rédigés dans les mêmes conditions, nous pouvons supposer que les élèves sont en mesure de produire plus facilement les RI que les RV. L'écart entre les deux types de récits est important (de 77 à 98 mots) dans la mesure où il représente, de manière globale, 20 % de texte supplémentaire.

Tableau n°10 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2

Ecoles	RI	RV
Vian	127	95
Bossuet	132	97
Chopin	116	108
Clair	128	126
Moyenne	124	105

L'analyse des récits d'élèves de CM2 donne des résultats plus resserrés que ceux du CE2. Les textes sont en moyenne 20 % plus longs qu'au CE2.

L'écart entre le texte le plus long et le plus court est de 1 à 10 (de 21 à 209 mots). L'écart entre les RI et RV, d'environ 16 %, reste en moyenne stable, bien que plus petit, par rapport au CE2.

Cependant, nous constatons une différence importante pour les RV entre les écoles favorisées (Chopin et Clair) et les écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Si les récits d'élèves des écoles favorisées ont sensiblement le même nombre de mots pour les RV et les RI, ce n'est pas le cas des écoles défavorisées. Les RV sont plus courts d'environ 30 %.

C'était déjà le cas au CE2, cette tendance se confirme au CM2. Nous pouvons y voir une plus grande difficulté, pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) à construire des RV.

Il est possible que les RV soient simplement écrits avec moins de détails, en allant à l'essentiel. Il est également possible que ces RV soient moins « mis en texte » que les RI. L'analyse qualitative des récits d'élèves, nous donnera plus de détails à ce sujet. Le fait que les récits d'élèves soient plus longs au CM2 est dû au fait qu'ils sont plus riches, plus détaillés, y compris du point de vue de la construction temporelle comme nous allons le voir dans la suite de cette recherche par une analyse qualitative du corpus.

1.2 Nombre de mots en fonction du profil scolaire, variable fille/garçon, école.

Cette première approche globale ne doit pas cacher les différences de longueur de récits constatées en première lecture. Afin d'avoir une vision plus fine du travail réalisé par les élèves, nous observerons dans ce paragraphe, la longueur des récits en fonction des variables profil scolaire, fille/garçon, écoles favorisées ou non.

1.2.1 Des RV courts pour les élèves à profil faible

Tableau n°11 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2 en fonction du profil scolaire : Ensemble des écoles

Ecoles	RI « Fort »	RV « Fort »	RI « Moyen »	RV « Moyen »	RI « Faible »	RV « Faible »
Filles	107	92	87	74	81	52
Garçons	88	74	87	58	105	70

Les données recueillies sont assez surprenantes, à première vue. En effet, nous pouvions éventuellement nous attendre à ce que les élèves à profil « fort » écrivent les récits les plus longs et c'est bien le cas, de manière globale, pour les filles.

Mais, nous pouvons remarquer que les élèves considérés comme ayant un profil « faible » n'écrivent pas forcément de récits plus courts que les élèves à profil « moyen » ou « fort ». Pour les garçons, de manière globale, c'est même le contraire pour les RI. Les garçons à profils « faibles » écrivent des RI presque aussi longs que ceux des filles à profil « fort ».

Il ne semble donc pas que l'écriture de récits pour les élèves de CE2 se heurte à une difficulté à produire de l'écrit lorsqu'ils ont un profil « moyen » ou « faible ».

Il reste à savoir si cette tendance est générale ou si elle est plus marquée pour les écoles en fonction de la catégorie favorisée ou non.

Une observation plus fine des données disponibles montre de manière encore plus marquée que la longueur des récits n'est pas corrélée à l'appartenance des élèves à un groupe à « profil » particulier. Cette tendance peut s'observer pour les écoles dites « défavorisées ». L'exemple de l'école Boris Vian le montre de manière très claire :

Tableau n°12 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2 en fonction du profil scolaire : Ecole Vian

Ecoles Vian et Bossuet	RI Forts	RI Moyen	RI Faible	RV Forts	RV Moyen	RV Faible
Filles	93	86	69	120	84	50
Garçons	61	103	112	52	63	38

En réalité, la longueur des récits proposés ici, varie surtout en fonction du type de récit produit. Nous avons déjà remarqué que les RV sont, de manière générale, plus courts que les RI.

Nous pouvons constater que les RV produits par les élèves à profil « faible » comportent un nombre de mots très inférieur aux RV des autres groupes. Cela montre que les élèves à profil « faible » ont peut-être plus de difficulté à produire des RV que les autres élèves. Pourtant, comme l'a fait remarquer Marie-France Bishop à propos des écritures de soi à l'école primaire, « *Le critère de longueur ne semble pas être pertinent pour la réussite [...]. Mais, grâce à la propreté des pages, à l'écriture, à la maîtrise de la langue, à la variété des phrases, nous pouvons différencier les « bons » et les « mauvais » élèves.* »¹⁶⁸ Nous pouvons également remarquer que les garçons à profil « faible » sont parfaitement capables de produire de longs récits puisque leurs RI comportent une moyenne de 141 mots, soit sept fois plus que leurs RV.

Cette tendance n'est pas clairement marquée pour les élèves des écoles Chopin et Clair, écoles les plus favorisées.

En effet, l'observation du tableau n°13 montre un écart très faible par rapport à celui de l'école Bossuet (défavorisée), entre le nombre de mots des RI et des RV des garçons à profil « faible ».

¹⁶⁸ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op. cité, p.101.

Tableau n°13 : Moyenne du nombre de mots par élève de CE2 en fonction du profil scolaire : Ecole Chopin (favorisée)

Ecoles Chopin et Clair	RI Forts	RI Moyen	RI Faible	RV Forts	RV Moyen	RV Faible
Filles	119	157	75	86	114	63
Garçons	94	69	92	81	59	98

Même si l'on constate un nombre de mots moins important pour les RV et RI des filles à profil « faible » (75 et 63), l'ensemble des récits semble plus équilibré, du point de vue du nombre de mots, que les récits des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Nous retrouvons au CE2, sans surprise, quelques récits assez courts pour les écoles dites « défavorisées ». Nous pouvons simplement en conclure que les élèves à profil « faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) semblent être plus en difficulté pour produire des RV aussi longs que les autres élèves.

Cependant, les longueurs des récits ne présagent pas d'une « bonne structuration temporelle » des récits, qui fait l'objet d'une analyse plus qualitative dans la suite de cette recherche. Avant de poursuivre sur le classement des récits en fonction de leur longueur, nous pouvons observer les mêmes éléments pour ceux produits par les CM2.

1.2.2 Des longueurs de récits stables et prévisibles au CM2

L'évolution de la longueur des récits au CM2 pour les élèves des quatre écoles concernées nous donne les éléments suivants :

Tableau n°14 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2 en fonction du profil scolaire : Ensemble des écoles

Ecole	RI Fort	RV Fort	RI Moyen	RV Moyen	RI Faible	RV Faible
Filles	136	112	128	101	93	102
Garçons	116	104	125	100	64	104

Les récits d'élèves de CM2 montrent une image, en termes de longueur de texte, plus conforme à l'attendu et plus resserrée également que pour le CE2. Ce sont les filles à profil « fort » qui écrivent les récits les plus longs et l'écart entre les profils « fort » et « faible » est peu important pour les RV. Les garçons à profil « fort » produisent des récits en moyenne un peu plus courts que les garçons à profil « moyen ». Les RI des garçons à profil « faible » sont beaucoup plus courts que les récits produits au CE2, ce qui est assez surprenant, surtout si l'on considère que les RV pour les garçons de même profil comportent le même nombre

de mots que ceux des filles.

Il est donc intéressant d'observer ces récits particulièrement courts, dans un premier temps, pour situer le ou les élèves qui les ont produits.

Tableau n°15 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2 en fonction du profil scolaire : Ecoles les moins favorisées

Vian-Bossuet	RI Forts	RV Forts	RI Moyen	RV Moyen	RI Faible	RV Faible
Filles	148	103	125	87	71	79
Garçons	124	84	137	92	56	119

Nous retrouvons l'essentiel des récits courts pour les élèves de profil « faible » des écoles les moins favorisées et surtout pour les RI. Il faut également constater que la longueur des récits, pour les filles, est liée au profil scolaire. Ce n'est pas le cas pour les garçons qui peuvent produire, pour un même profil, des récits de longueurs très différentes. Les écoles dites « favorisées » présentent un profil différent.

Tableau n°16 : Moyenne du nombre de mots par élève de CM2 en fonction du profil scolaire : Ecoles les plus favorisées

Chopin-Clair	RI Forts	RV Forts	RI Moyen	RV Moyen	RI Faible	RV Faible
Filles	128	118	131	117	159	171
Garçons	107	123	115	106	75	84

Nous constatons moins de différences pour la longueur des récits entre les différents profils, entre les filles et les garçons. Cependant, avec moins de cent mots par récit produit, les garçons de profil « faible » proposent des récits plus courts que les autres élèves. Ce n'est pas le cas des filles qui au contraire, produisent pour les profils « faible » des récits de longueurs plus importantes que les autres élèves.

L'analyse par école n'apporte pas d'éléments supplémentaires pour les écoles les moins favorisées. En revanche, l'école René Clair montre une particularité qu'il faut souligner pour les garçons de profil « faible ». Aucun élève, parmi les filles n'appartient au profil « faible ». Nous constatons, à la lecture des données, que les garçons de profil « faible » produisent des récits beaucoup plus courts en moyenne que les autres élèves.

Nous pouvons constater que l'ensemble des récits retenus pour cette recherche sont, la plupart du temps, suffisamment long pour faire l'objet d'une analyse de la construction temporelle. La longueur des récits ne semble pas liée de manière claire aux profils scolaires

pour l'ensemble des élèves. Plusieurs points particuliers doivent cependant retenir notre attention.

Les récits produits au CM2 sont, du point de vue de la longueur, plus « prévisibles » et plus « stables » que ceux produits au CE2. Les filles à profil « fort » produisent des récits plutôt longs au CM2. Certains élèves à profil « faibles », toujours au CM2, ont tendance à produire des récits plus courts que les autres élèves.

2 Classement des récits en fonction de leur longueur

Cette observation globale de la longueur des récits cache en réalité des situations très différentes en fonction des élèves. Afin d'avoir une idée plus précise de ceux qui produisent les récits les plus longs, les plus courts ou de longueur moyenne, nous pouvons les classer en trois groupes et observer les profils des auteurs de chaque groupe.

Les textes étant de longueur variable, nous allons dans un premier temps prendre, comme point de repère le récit le plus court et le plus long pour chaque type de texte (RI ou RV) et pour chaque niveau (CE2 ou CM2).

Pour le CE2 les RI comportent de 4 à 259 mots, les RV, de 4 à 216 mots. Pour les CM2, Les RI comportent de 37 à 209 mots, les RV de 21 à 194.

Le classement des récits en fonction du nombre de mots doit se faire à partir de critères qui se rapprochent des capacités attendues pour les élèves de cycle 3. Nous savons que les écrits demandés aux élèves de ce cycle se comptabilisent en nombre de lignes. Les exigences scolaires situent les capacités de production des élèves autour de cinq à quinze lignes manuscrites, ce qui correspond à une fourchette de quatre-vingts à cent soixante mots par récit produit. Ces points de repère, en termes de nombre de mots ne sont pas, loin de là, des critères qui garantissent de manière certaine la qualité des récits produits. En revanche, il semble à priori difficile que des récits très courts puissent permettre aux élèves de produire des récits de qualité où ils sont en mesure de mettre en œuvre leurs connaissances dans le domaine de la langue afin qu'une évaluation puisse être réalisée par les professeurs. La construction temporelle de récits, riche et structurée, demande également à ce que les récits produits par les élèves donnent un aperçu des différentes capacités des élèves en ce domaine. Par exemple, le nombre de verbes conjugués à différents temps, le nombre et la variété des repères temporels, la structure interne du texte avec son introduction et sa conclusion, sont quelques éléments qui demandent à être développés dans un récit suffisamment long. Il ne semble pas impossible que les élèves capables de structurer leurs récits, y compris du point

de vue de leur temporalité, parviennent à développer correctement leurs idées, ce qui donne au final un texte plus long. Autrement dit, les textes ne sont pas bien structurés parce qu'ils sont longs mais plus souvent long parce qu'ils sont bien structurés. A partir de ces points de repère, nous pouvons classer et nommer les groupes de la manière suivante en fonction du nombre de mots :

Textes courts : de 1 à 80 mots

Textes moyens : de 81 à 160 mots

Textes longs : 161 mots et plus

2.1 Des écarts importants au CE2

Tableau n°17 : Nombre de textes de chaque groupe en fonction des profils scolaires CE2 :

Quatre Ecoles

Groupe/Profil	Fort	Moyen	Faible	Total
Court	25	30	24	79
Moyen	33	18	14	65
Long	3	3	0	6

Ce premier tableau nous donne de manière globale, de premiers renseignements sur la longueur des récits écrits par les élèves des quatre écoles. Nous pouvons constater que la majorité des récits du CE2 comporte moins de 80 mots, une grande partie des autres récits comporte de 81 à 160 mots, enfin, seuls quelques récits comportent plus de 160 mots et ne sont le fait que d'élèves de profil « moyen » et « fort ». Si l'on considère les profils scolaires des CE2, nous constatons clairement que les élèves à profil « moyen » et « fort » produisent les récits les plus longs.

Cette tendance n'existe pas pour les élèves à profil « faible ». Il y a sans doute plus de facilité pour les élèves les plus en réussite à produire des récits plus longs. Nous pouvons cependant remarquer que les élèves à profil « faible » produisent des récits de longueur moyenne dans plus d'un cas sur trois ce qui est loin d'être négligeable.

Cependant, ces éléments globaux ne montrent ni la réalité des écoles favorisées ou défavorisées, ni les différences éventuelles entre les élèves à profil « Fort », « Moyen » ou « Faible ». C'est pourquoi nous proposons d'observer les éléments les plus saillants en tenant compte de ces variables.

Tableau n°18 : Nombre de textes de chaque groupe en fonction des profils scolaires CE2 : Ecoles défavorisées (Vian et Bossuet)

Ecoles Défavorisées	Textes « Fort »	Textes « Moyen »	Textes « Faible »	Total
Court	8	13	20	41 (60 %)
Moyen	6	13	8	27 (40 %)
Long	0	0	0	0

Les données présentées par le tableau n° 18 nous montrent que les élèves de CE2 des écoles les moins favorisées produisent plus de récits « courts » que les autres avec un total de 41 « récits courts », soit plus de 60 % des textes produits. Ces mêmes élèves ne produisent aucun récit « long ». Ce n'est pas tout à fait le cas pour les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair).

Tableau n°19: Nombre de textes de chaque groupe en fonction des profils scolaires CE2 : Ecoles les Plus favorisées (Chopin et Clair)

Plus favorisées	Textes « Fort »	Textes « Moyen »	Textes « Faible »	Total
Court	17	17	4	38 (46 %)
Moyen	27	5	6	38 (46 %)
Long	3	3	0	6 (8 %)

Le tableau n° 19 nous montre des résultats un peu différents pour les récits produits par les élèves des écoles Chopin et Clair. Nous voyons que les récits « courts » sont encore en nombre important et représentent 46 % du total des récits produits mais nous voyons également que les récits « longs » font leur apparition. Ils sont produits à parts égales par les élèves à profils « fort » et « moyen ».

2.2 Une évolution sensible au CM2

Tableau n°20 : Nombre de textes de chaque groupe en fonction des profils scolaires CM2 : Quatre Ecoles

Groupe/Profil	Textes Forts	Textes Moyen	Textes Faible	Total
Court	12	14	7	33
Moyen	51	75	18	144
Long	13	10	0	23

Des similitudes existent entre les données du CE2 et CM2. En effet, les récits les plus longs sont également le fait des élèves à profil « fort » et « moyen ». Par contre, nous pouvons constater que la majorité des récits est plutôt de longueur moyenne, ce qui montre une bonne

évolution de la capacité des élèves à produire des récits plus longs. En proportion, chaque profil d'élève marque, au CM2, une progression par rapport au CE2.

Cependant, ces éléments globaux ne montrent pas la réalité des écoles favorisées ou défavorisées, ni les différences éventuelles entre les élèves à profil « Fort », « Moyen » ou « Faible ». C'est pourquoi nous proposons, comme pour le CE2, d'observer les éléments les plus saillants en tenant compte de ces variables.

Tableau n°21 : Nombre de textes de chaque groupe en fonction des profils scolaires CM2 : Ecoles défavorisées (Vian et Bossuet)

Moins favorisées	Textes « Forts »	Textes « Moyen »	Textes « Faible »	Total
Court	7	5	3	15 (15 %)
Moyen	22	40	13	75 (76 %)
Long	5	3	0	8 (9 %)

Nous remarquerons simplement que les récits considérés comme longs sont peu nombreux.

Tableau n°22: Nombre de textes de chaque groupe en fonction des profils scolaires CM2 : Ecoles les Plus favorisées (Chopin et Clair)

Plus favorisées	Textes « Forts »	Textes « Moyen »	Textes « Faible »	Total
Court	5	9	4	18 (17 %)
Moyen	29	35	5	69 (68 %)
Long	8	7	0	15 (15 %)

La variable école favorisée/défavorisée semble avoir une incidence sur la capacité des élèves à produire des récits de plus de 160 mots, soit plus de quinze lignes manuscrites. En effet, on constate que les élèves des écoles Chopin et Clair (les plus favorisées) produisent ce type de récits de manière plus importante quelles que soient les classes considérées. (CE2 ou CM2).

2.3 Des longueurs de récits marquées par le type d'école et la variable fille/garçon

Au CE2, la capacité à produire des récits longs se retrouve surtout chez les filles et, la plupart du temps, issues des écoles favorisées. Les garçons, et en particulier ceux des écoles défavorisées, ont tendance à produire des récits courts. La richesse et l'intérêt des récits ne sont pas essentiellement liés à la longueur mais parmi les réussites, les récits très courts ne peuvent peut-être pas offrir autant de richesses du point de vue de la construction temporelle que les récits plus longs.

Nous ne retrouvons pas ces écarts importants au CM2 bien que la tendance générale reste la même dans le sens où les filles des écoles favorisées produisent plus de « récits longs » que

les garçons des écoles défavorisées.

Ces récits « longs » sont plus souvent des RI que des RV mais cette tendance se resserre car nous retrouvons des récits assez longs pour chaque groupe d'élèves et, de manière générale, beaucoup moins de récits « courts » que pour le CE2.

Là encore, une analyse plus qualitative des travaux d'élèves peut apporter un éclairage supplémentaire sur leur construction. De manière générale, au CE2, comme au CM2, la longueur des récits ne présage pas de la qualité de cette construction. En effet, « *en quoi le nombre de mots constitue-t-il un bon critère de la « richesse » d'un texte ?* »¹⁶⁹. Cette réflexion, empruntée à Fayol, implique que ce critère et d'autres soient « *articulées dans des cadres théoriques* ». ¹⁷⁰

Nous ne pouvons que constater, pour l'instant, les longueurs différentes des récits produits par les élèves. Le fait que les récits « courts » ou « moyens » ne comportent peut-être pas autant de richesse de la construction temporelle que les récits « longs », doit être analysé de manière approfondie. Nous garderons donc en mémoire cette particularité de la longueur des récits pour en évaluer l'impact sur les réussites ou les dysfonctionnements de la temporalité.

3 La question de l'orthographe

« *L'élévation du niveau de culture générale et surtout de la formation des maîtres fait que des pans entiers de préjugés en matière d'orthographe sont en train de tomber* »¹⁷¹. Cette réflexion de Nina Catach tend à montrer que la question de l'orthographe devrait être aujourd'hui un peu moins prégnante qu'elle ne l'a été, ce qui n'est pas le cas pour bon nombre de maîtres. Des partisans d'une réforme d'ampleur, visant à simplifier l'orthographe se font régulièrement entendre. Par exemple, André Chervel¹⁷² préconise de réformer l'orthographe de manière à ce que son « apprentissage » soit de nouveau accessible au plus grand nombre. Il prend pour exemple les efforts réalisés pour l'enseignement de la lecture entre 1650 et 1835. En attendant, cette question est encore au centre des préoccupations de nombreux élèves et reste tout à fait importante voire essentielle pour bon nombre de maîtres. Si l'on en croit Marie-France Bishop, « *Quand on demande aux élèves ce qui leur semble difficile dans l'écriture d'un souvenir, [...] Ils sont 35 (37 % de l'ensemble) à mettre en avant leurs inquiétudes face à l'écriture. L'orthographe, et « les fautes qu'on ne retrouve*

¹⁶⁹ FAYOL M. (1997), *Des idées au texte*, op. cité, p 11.

¹⁷⁰ FAYOL M. (1997), *ibid*, p 11.

¹⁷¹ CATACH N. (1978), *L'orthographe*, Paris, PUF, p 89.

¹⁷² CHERVEL A. (2008), *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz.

pas » sont pour eux les principales causes de difficultés. [...] l'orthographe est leur principal souci, puisqu'elle apparaît 13 fois ». ¹⁷³ Il paraît donc illusoire de vouloir gommer cette difficulté pour les élèves dès lors que nous leur demandons un travail d'écriture en autonomie complète.

Pour cette raison, ce qui a d'abord été recherché pour cette étude est un corpus de textes suffisamment fourni pour être analysé dans le détail.

La question des « fautes d'orthographe » a été longuement discutée avec les élèves participants afin d'expliquer qu'elle n'était pas essentielle au travail demandé. Elle ne devait donc pas poser un problème supplémentaire aux élèves afin que le phénomène d'autocensure soit réduit au minimum.

Il semble, si l'on en juge par la longueur des récits fournis et le nombre réduit de ratures, que le « message » est bien passé auprès des élèves. Cependant, pour cette recherche, la question de l'orthographe des récits d'élèves, produits sans possibilités de correction, n'est pas sans soulever nombre de questions. Par exemple, la morphologie de certains verbes ou la transcription phonétique approximative de certains marqueurs de temps peuvent poser des problèmes d'interprétation qui modifient sensiblement les résultats en termes de réussites ou de dysfonctionnements. Pour cette raison, la lecture de chaque récit a été faite en privilégiant le sens et non la morphologie. L'ensemble de l'analyse qualitative, en dehors de la qualité de l'orthographe elle-même, est donc basé sur une première correction pour rendre les récits « lisibles ». Du point de vue des verbes conjugués ou des marqueurs de temps, des choix et une correction après lecture ont été réalisés. Ceci explique que les textes utilisés dans les pages qui suivent ce chapitre consacré à l'orthographe comportent, en principe, peu de fautes. Cela ne correspond évidemment pas à la réalité du corpus étudié.

3.1 Exemple de choix et de corrections réalisés

Pour comprendre les choix et corrections réalisés avant l'analyse, nous pouvons par exemple considérer les quelques exemples suivants, récits extraits du corpus étudié :

Le premier est le *RI de Mounir, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée)* :

« **Quant** je **serai** grand je **ferai** comme toi. Je vais **protéger** les gens donc je **serai** avocat. En parlant, je **serai** « affermpies ectsetéra ». Et **jerai** un camion, 3 voitures. Une pour ma femme, une pour moi, une pour mon cousin, et le camion sa ces pour mon fils **quantd** il era

¹⁷³ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op.cité, p.368 et 369.

*20 ans et là il a 18 ans. Et quand il **era** 19 ans je le **laissai** aller partout. »*

Du point de vue de la conjugaison, c'est l'expression « *je le laissai aller partout* » qui pose le plus de problèmes. A priori, il semble que le choix du scripteur soit l'emploi du passé simple du verbe laisser mais la prise en compte du contexte présenté par le récit et les autres verbes conjugués nous poussent vers une autre interprétation. En effet le sens général du récit laisse supposer que l'emploi du passé simple est peu vraisemblable.

Il apparaît clairement que le futur simple est sans doute le temps le plus vraisemblable puisqu'il a été utilisé tout au long du texte.

Le cas de la morphologie du verbe « avoir » conjugué au futur simple avec « quelques fautes » (« *jerai* » et « *era* »), n'entrave pas la compréhension générale et ne laisse pas de doute sur l'utilisation de ce temps.

Le deuxième « verbe » qui peut poser un problème d'interprétation est « *ces* ».

Du point de vue de la morphologie, il s'agit d'un adjectif démonstratif. Le sens général du récit oblige cependant le lecteur à y voir « *c'est* », verbe être conjugué au présent de l'indicatif.

Du point de vue des marqueurs de temps, nous pouvons constater que ce récit comporte trois orthographes différentes pour l'utilisation de l'adverbe ou conjonction de subordination « quand ». La première orthographe ne pose pas de problème puisqu'elle correspond à celle attendue. Les autres façons d'écrire sont plus problématiques, « *quantd* » et « *quant* » peuvent éventuellement créer une confusion avec la partie de locution « quant ». Le sens du récit nous montre qu'il n'en est rien, l'orthographe correcte aurait dû être « quand ».

Le second exemple est le *RI de Mélisa, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée)*

*« Que je suis à la mer avec ma mère ma sœur mon père avec toute ma famille. **On a dormie** à l'hôtel après quand **on c reveiller** tous les grandes personnes ou sur le france partout. Après quand **on c reveiller ya vait** personne à l'hôtel dehors à la plage. **Cetai** moi la première qui **c reveiller**. **Jai reveiller** tout le monde. Le plus pire **c** que y avait petit de notre famille. Donc **on na pri** tout le monde de notre famille **on a du** partir loin. On a fait des grandes aventures. **Y avai** des méchants qui nous **ont**. **Jete** dans l'eau avec des petits ma soeur **pleurer** et en plus mes cousines même les petits aussi. **Y avai** des choses terribles aussi. Et y avait aussi des tourbillons et tout de l'eau. »*

L'orthographe de ce récit est assez approximative et peut même être apparentée à certaines

abréviations utilisées pour la messagerie téléphonique. L'essentiel des fautes relevées concerne la conjugaison des verbes. La lecture et le sens du texte permettent de comprendre assez rapidement la distribution des temps entre le présent, l'imparfait et le passé composé. Le verbe être est ainsi utilisé au présent de l'indicatif avec la transcription graphique la plus simple possible (c). Il est utilisé comme auxiliaire pour former le passé composé avec les expressions « *on c reveiller* ».

La confusion entre l'infinitif (*réveiller*) et le participe passé (*réveillé*) du verbe « réveiller » ne semble pas ici possible du point de vue du sens proposé par le récit. L'analyse du texte a donc été faite à partir de l'expression corrigée « *On s'est réveillé* ».

Le passé composé formé avec l'auxiliaire avoir pour les expressions « *On a dormie — J'ai reveiller — on na pri — on a du* », présente à chaque fois des fautes différentes sans toutefois induire un doute sur la conjugaison voulue par l'auteur.

En revanche, la morphologie de l'expression « *ont. Jete* » peut être confondue avec un présent de l'indicatif. Cependant le sens général du récit et le fait que l'ensemble des verbes précédents soient conjugués au passé composé permettent de penser que l'auteur cherchait à poursuivre avec la même conjugaison. C'est donc la forme du passé composé « *ont jeté* » qui sera ici retenue.

L'imparfait de l'indicatif est également représenté avec les expressions « *ya vait — Cetai — Y avai — ma soeur pleurer* ». Là encore, l'orthographe comporte des erreurs différentes mais ne pose pas de problème de compréhension ou de doute sur la conjugaison recherchée.

Le troisième exemple est un RI proposé par *Maxence, élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée)*

« *J'ai peur !!!*

il était une fois un garçon qui avez peur. Il a peur de tout !!! Un jour il a vu un chien. Il avez peur il a fait (aaah) mais il ador les poissons il dit (jador manger les poissons qui croc). Il ador les têtes de lion il sor un poisson des grandes têtes et tout orange ou rouge. Mais son copain dit (pourquoi tu a peur de tout) ? le garçon dit (je ne s'est pas ?) mais tout à coup un qui fait du skate board il lui a foncer dedans et il est évanoui. Il est à l'hôpital. Mais quand il saur de l'hôpital il a peur de rien maintenant il va voir les chiens il a regardent le chien prudemment il a pu peur de rien il va voir un chat il a pas peur il va voir le crocodile il a pas peur il a peur de rien hourra »

Ce récit présente également de nombreuses erreurs morphologiques au niveau des verbes conjugués. Si les expressions « *avez peur – il saur – a foncer – ne s’est pas – il ador – il sor – jador* » ne posent pas de problèmes particuliers, l’expression « *il a regardent* » est plus difficile à analyser. Les interprétations possibles sont le passé composé ou le présent, « *Il a regardé* » ou « *il regarde* ». C’est encore une fois le contexte précisé par l’ensemble du récit qui guidera le choix. L’utilisation presque exclusive du présent et le « participe passé » en « er » semblent montrer que « *il a regarde* » doit être considéré comme un présent « *Il regarde* ».

Le quatrième exemple est particulièrement intéressant dans la mesure où il nous présente une particularité du passé simple employé par les jeunes élèves.

C’est un RI proposé par *Mohamed-Amine, élève du CE2 à l’école Bossue (défavorisée)*

« *La princesse en fer*

*Il était une fois une princesse qui vivaient paisiblement dans un grand château. Mais un jour elle en avaient marre de résté toute seule alors elle **alla** voir son père et lui dis. Je veux me mariez ! Mais une sorcière qui rodait **entendat** alors elle a dit. « Je vais la transformer en statue de fer alors elle le **fit** elle a transformer la princesse en fer pour toujours. »*

L’utilisation du couple imparfait/passé simple montre que cet élève a une bonne maîtrise des temps employés fréquemment pour le récit. Il convient bien sûr de mettre de côté, pour l’instant, les utilisations du passé composé en lieu et place d’un passé simple. En revanche, la terminaison des verbes n’est pas entièrement maîtrisée. Pour ce récit, le verbe « *entendat* » sera considéré comme un passé simple « *entendit* » afin de privilégier le choix de l’auteur.

Nous voyons que si certaines formes verbales semblent faciles à classer, en raison de leur morphologie conforme ou proche de l’attendu, les exemples nous montrent que l’interprétation ne peut se faire de manière précise en dehors du contexte présenté par le récit et souvent après analyse des différentes reproductions d’« erreurs » morphologiques.

Cette manière de privilégier le sens au moment de la lecture du récit respecte l’intention de l’auteur, ce qui ne veut pas dire que ces « fautes d’orthographe » ne doivent pas être corrigées dans le cadre d’un travail sur le récit.

Au contraire, la maîtrise de l’orthographe participe de manière certaine à la qualité des récits et donc à la qualité de la construction temporelle de ceux-ci. Une analyse complète des récits du corpus du point de vue de la réussite ou des dysfonctionnements orthographiques

mériterait que des recherches spécifiques lui soient consacrées.

L'intérêt de l'orthographe, pour le sujet qui nous préoccupe, est surtout d'analyser les réussites et dysfonctionnements des unités textuelles qui participent directement à la construction temporelle. Pour cette raison, nous nous limiterons aux verbes et aux marqueurs de temps autres que les verbes.

3.2 La maîtrise orthographique des conjugaisons et des marqueurs de temps

L'analyse des récits d'élèves montre que les erreurs ou réussites orthographiques relevées sont de plusieurs ordres pour les verbes et les marqueurs de temps :

1) Morphologie correcte et attendue dans le sens général du texte.

Cette première catégorie, considérée comme réussite orthographique peut être définie à l'aide des exemple suivants :

« La semaine prochaine, mes parents achètent les cadeaux pour mon frère et pour moi. »

Dans cet exemple, nous voyons que l'orthographe proposée existe et correspond au sens de la phrase proposée. Ce n'est pas le cas pour la catégorie suivante qui correspond, dans ce cas, à un dysfonctionnement.

2) Morphologie qui correspond à une orthographe correcte sans qu'elle soit attendue du point de vue du sens général du texte.

Dans ce cas, le premier exemple pourrait être orthographié de la manière suivante :

« La ce mène prochaine, mes parents hachette les cadeaux pour mon frère et pour moi. »

Dans cet exemple, l'orthographe de chaque mot employé existe mais ne correspond pas au sens de la phrase et oblige à une interprétation pour comprendre.

3) Morphologie « inventée » pour la conjugaison du passé simple.

Dans ce cas, nous pouvons retrouver des exemples comme « *Il parta de bonne heure.* » ou « *Il entendu une voiture passer.* ». Ces conjugaisons au « passé simple » correspondent à des « erreurs » fréquentes pour les élèves de l'école élémentaire, entre autres.

4) Transcription phonétique qui ne laisse pas de doute sur l'expression employée ou le verbe et la conjugaison recherchés.

Cette catégorie de dysfonctionnements orthographiques correspond à l'exemple suivant :

« *Gé réussi et il pren du bois pour ses parents.* ». Dans cet exemple, la transcription phonétique de « J'ai » et « prend » ne laisse aucun doute sur le sens des expressions employées ou sur les verbes et leurs conjugaisons.

5) Transcription phonétique qui permet plusieurs interprétations du point de vue du sens de l'expression temporelle ou de la conjugaison possible.

Dans ce cas, nous pourrions rencontrer l'exemple suivant : « *Je voudré partir en vacances.* ». Pour cet exemple, si le participe passé du verbe vouloir peut être facilement écarté, le choix du futur ou du conditionnel ne peut pas réellement être tranché sans prendre en compte le sens général du texte dans lequel s'insère cette phrase. Nous sommes donc face à un dysfonctionnement orthographique qui permet plusieurs interprétations.

Il est important de noter que les réussites du point de vue de l'orthographe ne sont pas forcément des réussites du point de vue de la construction temporelle. Par exemple pour l'expression rencontrée ci-dessus « *ma sœur **pleurer*** », pour le texte de Mélisa,

« *Que je suis à la mer avec ma mère ma sœur mon père [...] ma sœur pleurer [...]* »

Nous avons montré que ce qui était recherché par l'auteur était l'imparfait du verbe *pleurer*. L'orthographe proposée pour le verbe « pleurer » correspond bien à l'infinitif du verbe et n'est pas en soit une erreur orthographique ; cependant, du point de vue de la construction temporelle, elle ne correspond pas à l'attendu. Elle sera donc considérée comme un dysfonctionnement et non comme une réussite. Nous pourrions la classer dans la catégorie des « Morphologies qui correspondent à une orthographe correcte sans qu'elle soit attendue du point de vue du sens général du texte ».

Nous proposons de quantifier les erreurs et les réussites orthographiques qui se rapportent à l'expression du temps en fonction de la proportion des unes et des autres. Nous classerons ensuite les récits en trois groupes selon qu'ils comportent de 0 % à 33 % de réussites, de 34 % à 66 % de réussites et enfin de 67 % à 100 % de réussite.

Il s'agit bien sûr du pourcentage de réussites par rapport au nombre global de réussites et de dysfonctionnements de chaque récit.

3.2.1 Réussite et dysfonctionnements orthographiques des marqueurs de temps et des conjugaisons pour l'ensemble des textes du corpus

Tableau n°23 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Textes des quatre écoles, CE2

Textes du corpus	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	76	59	15	150
Réussite Marqueur	18	47	85	150

Les élèves du CE2 réussissent assez bien à orthographier les marqueurs de temps. Nous pouvons constater que seuls 18 textes sur les 150 du corpus comportent moins de 34 % de réussites. Par contre, les résultats sont très différents pour la morphologie des verbes conjugués. Seulement 15 textes sur les 150 étudiés montrent une réussite supérieure à 67 %. Les données, pour les élèves de CE2, montrent que la réussite orthographique des « marqueurs de temps » est presque inversement proportionnelle à celle de la « conjugaison des verbes ».

En effet, ce tableau nous indique que si la moitié des élèves orthographie correctement les différents marqueurs de temps, une autre moitié est en échec massif face à l'orthographe des verbes conjugués.

Tableau n°24 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Textes des quatre écoles, CM2

Textes du corpus	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	37	101	62	200
Réussite Marqueur	10	45	145	200

Les résultats disponibles pour les CM2 montrent de manière incontestable les importants progrès réalisés par les élèves. Trois élèves sur quatre sont maintenant capables d'obtenir plus de 66 % de réussites pour l'orthographe des marqueurs de temps.

La proportion pour les verbes conjugués est plus modeste mais s'est considérablement étoffée par rapport au CE2 puisque 3 élèves sur 10 ont maintenant des résultats supérieurs à 66 %. Dans le même temps, les résultats faibles, du point de vue de la réussite de l'orthographe des verbes et des marqueurs de temps, sont en nette diminution entre le CE2 et le CM2.

La première conclusion que l'on peut tirer de ces résultats est que, la capacité des élèves de

cycle 3, à orthographier les marqueurs de temps et les verbes conjugués, augmente entre le CE2 et le CM2.

Nous pouvons remarquer par ailleurs qu'elle augmente de manière plus importante pour les verbes conjugués que les marqueurs de temps. Il n'en demeure pas moins que le nombre de dysfonctionnements relevés est loin d'être négligeable.

Il faut pourtant souligner que cette maîtrise orthographique approximative de la conjugaison des verbes n'entraîne pas d'incompréhensions ou des confusions au niveau du lecteur averti.

En effet, si nous prenons pour exemple la morphologie inventée pour la conjugaison du passé simple, nous pouvons nous apercevoir qu'elle pose, en général, peu de problèmes de compréhension du récit et que le scripteur a parfaitement conscience qu'il utilise le passé simple. C'est bien le cas pour le texte de *Mohamed-Amine de l'école Bossuet dont nous reprendrons ici quelques extraits* :

« *La princesse en fer*

*Il était une fois une princesse [...] Mais une sorcière qui rodait **entendat** [...]*

Ce seul verbe conjugué de manière maladroite pourrait nous faire douter de la capacité de cet élève à manier « correctement » le passé simple, mais le reste du récit permet de se rendre compte que ce n'est pas le cas puisque nous retrouvons les exemples suivants:

« [...]elle **alla** voir son père et lui dis. [...] elle le **fit** ».

La « réussite orthographique » n'est cependant pas un gage absolu de la réussite de la construction temporelle d'un récit. Dans le cas où la morphologie d'un verbe est correcte dans l'absolu (orthographe qui existe), sans qu'elle soit attendue du point de vue du sens général du texte, la maîtrise de l'orthographe proposée par le scripteur peut aussi être discutée.

C'est le cas avec le RI proposé par *Maxence de l'école Bossuet*. Si nous considérons la phrase suivante : « *il était une fois un garçon qui avez peur.* », nous pouvons nous poser des questions sur ces deux orthographe. Elles existent toutes les deux mais ne sont pas à chaque fois maîtrisées par le scripteur et l'on peut se demander si celui-ci est en mesure de faire la différence entre l'imparfait et le présent de l'indicatif.

Avant de poursuivre l'analyse, il reste à déterminer si le taux de réussite global élevé est le fait d'élèves déjà catégorisés comme ayant un « profil fort » ou issus d'une école dite « favorisée ». Cela demande une observation plus fine des différents résultats, en particulier, les plus contrastés.

3.2.2 Réussite et dysfonctionnements orthographiques des marqueurs de temps et des conjugaisons pour les écoles favorisées ou défavorisées.

Tableau n°25 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : écoles défavorisées, CE2

Ecoles défavorisées	0 – 33 %	34 – 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	36	26	6	68
Réussite Marqueur	5	27	36	68

Ce premier tableau montre clairement que les élèves issus des écoles défavorisées réussissent mieux à orthographier les marqueurs de temps que les conjugaisons. Il y a une relation directe entre la réussite orthographique des marqueurs de temps et celle des verbes. Autrement dit, sur les 6 élèves qui obtiennent entre 67 et 100 % de réussite pour l'orthographe des verbes, 5 font partie des 36 élèves qui obtiennent ce score pour l'orthographe des marqueurs de temps et le dernier obtient 60 % de réussite pour les verbes et se trouve de ce fait très proche du score maximum. Les 5 élèves qui obtiennent un score faible (0-33 %) pour les marqueurs de temps font partie des 36 élèves qui obtiennent ce même score pour la conjugaison des verbes.

Tableau n°26 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : écoles favorisées, CE2

EF	0 – 33 %	34 – 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	40	33	9	82
Réussite Marqueur	13	20	49	82

Les résultats disponibles pour les élèves de CE2 ne montrent pas de différences significatives entre les élèves des écoles favorisées et défavorisées. Nous retrouvons sensiblement les mêmes résultats en termes de réussites ou de dysfonctionnement. Ce n'est pas le cas pour les données qui concernent le CM2. Le détail des tableaux ci-dessous nous donne des éléments intéressants :

Tableau n°27 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2

ED	0 – 33 %	34 – 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	19 (20 %)	54 (55)	25 (25 %)	98
Réussite Marqueur	7 (7 %)	23 (24 %)	68 (69 %)	98

Pour la question de l'orthographe des conjugaisons, les élèves du CM2 des écoles défavorisées se situent en majorité (55 %) dans la colonne des 34-66 % de réussites. Un quart des élèves obtient un taux de réussite élevé (67-100 %) alors qu'un cinquième des élèves obtiennent des résultats inférieurs à 34 % de réussite. La question de l'orthographe des marqueurs de temps pose beaucoup moins de problème à la grande majorité des élèves puisque 69 % d'entre eux obtiennent de 67 à 100 % de réussites, 24 % se situent dans la colonne des 33-66 % de réussite et seul 7 % des élèves se trouvent en réelle difficulté face à l'orthographe des marqueurs de temps. Il apparaît donc assez clairement que seul un quart des élèves maîtrisent réellement l'orthographe des conjugaisons et qu'une part importante des élèves est en grande difficulté par rapport à cette question. L'orthographe des marqueurs de temps semble poser moins de problèmes dans la mesure où plus des deux tiers des élèves ont une bonne maîtrise de cette question et que le nombre d'élèves en grande difficulté est faible. Il est à noter que ces mêmes élèves cumulent les problèmes d'orthographe des conjugaisons et des marqueurs de temps.

Tableau n°28 : Réussite de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2

EF	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	13	51	38	102
Réussite Marqueur	2	19	81	102

Avant de commenter les écarts entre les deux groupes d'écoles, il nous faut aussi constater la différence de réussite entre l'orthographe des marqueurs de temps et celle de la conjugaison des verbes. Les élèves de CM2 des écoles favorisées, comme au CE2, maîtrisent mieux « l'orthographe d'usage » que les « conjugaisons ». Mais au-delà de cette similitude, pour un nombre de récits pratiquement équivalent, nous pouvons observer une réussite plus importante pour les élèves des écoles favorisées. Les dysfonctionnements importants sont également moins nombreux pour les élèves des écoles favorisées. Il faut en revanche constater que les « réussites moyennes » (34-66 %) sont à peu près équivalentes pour les élèves de l'ensemble des écoles.

Une des conclusions que nous pouvons tirer de ces données est que les capacités des élèves à orthographier correctement les marqueurs de temps et la conjugaison des verbes ont évolué positivement, mais de manière plus importante pour les élèves des écoles favorisées. Ce constat ne montre pas, de manière très claire, le profil des élèves qui réussissent le mieux, du

point de vue de l'orthographe, des RI et RV. Les écoles Chopin et Clair (favorisées) ont plus d'élèves à profil « fort » que les écoles Vian et Bossuet (défavorisées). Pour cette raison, il peut être intéressant d'observer les résultats obtenus en fonction du profil scolaire des élèves.

3.2.3 Réussite et dysfonctionnements orthographiques des marqueurs de temps en fonction du profil scolaire des élèves.

Tableau n°29 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Quatre écoles, CE2

Forts	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	24	28	8	60
Réussite Marqueur	5	14	41	60

Les données disponibles concernant les réussites et les dysfonctionnements de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués au CE2, nous montrent que les élèves à « profil fort » ont un niveau de réussite plus important que les élèves à « profil moyen et faible ».

Tableau n°30 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Quatre écoles, CE2

Moyens	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	32	17	3	52
Réussite Marqueur	9	18	25	52

En effet, les élèves à « profil moyen », comme nous le montre le tableau ci-dessus, sont nettement moins nombreux, en proportion, que les élèves à « profil fort », à obtenir plus de 67 % de réussite. Ils sont par contre plus nombreux, en proportion, à obtenir de 0 à 33 % de réussite.

Tableau n°31 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Quatre écoles, CE2

Faibles	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	22	13	3	38
Réussite Marqueur	7	17	14	38

Le phénomène est presque identique pour les élèves à « profil faible ». Ils sont moins

nombreux, en proportion, à obtenir plus de 67 % de réussites et plus nombreux à obtenir des scores faibles.

Nous remarquons cependant que les réussites orthographiques qui concernent les marqueurs de temps sont plus nombreuses que les réussites orthographiques des morphologies verbales, quel que soit le profil scolaire des élèves. Deux élèves à « profil fort » sur trois ont plus de 67 % de réussites, cette proportion est environ d'un sur deux pour les élèves à « profil moyen » et tombe à un peu plus d'un sur deux pour les élèves à « profil faible ». Il faut donc constater que plus « l'élève » est considéré comme ayant un « profil fort », plus il est en réussite, du point de vue de l'orthographe des marqueurs de temps.

Si l'on considère que les élèves utilisent des marqueurs de temps qu'ils connaissent ou qu'ils ont déjà rencontré, le constat soulève pourtant quelques problèmes du côté de la stabilisation des apprentissages réalisés. Voici deux exemples de récits, tirés du corpus étudié, qui donnent à ce sujet des éléments intéressants.

RI de Lina, élève du CE2 à l'école Vian (défavorisée), « profil fort »

« Il était une fois une enfant qui avait perdu son chien. Il a ses bote et son manteau. Il sort par la porte de derrière. Il avance tout doucement est voit une pie. La pie dit : pourquoi est tu la a cette heure si. Je ne retrouve pas mon chien. Dit le garçon. Je sait où est ton chien, dit la pie. Ou est il ? Il est mort. Le garçon pleure beaucoup est rentre chez lui. C'est parent le gronde. Le lendemain il ne pleurer plus il était heureux et il posé plun de question. Mais il voit un monsieur qui dit qu'il s'appelle bonnome Noël. »

Parmi les dysfonctionnements des marqueurs de temps proposés par Lina, nous pouvons constater que l'utilisation de la conjonction de coordination « et », mise pour « ensuite » ou « après », n'est pas stabilisée de manière indiscutable. Elle est par deux fois, orthographiée comme le verbe être au présent de l'indicatif, elle est également orthographiée de manière tout à fait correcte mais une seule fois sur l'ensemble du récit. Il faut bien admettre que cet apprentissage n'est pas tout à fait sûr dans le sens où la confusion avec le verbe être semble prendre, à plusieurs reprises, le dessus sur l'orthographe de la conjonction. En l'absence de connaissances stables sur la nature des mots employés, l'homophonie doit, sans aucun doute, être à l'origine du problème.

Les autres marqueurs de temps ne sont d'ailleurs pas affectés par un problème

d'orthographe. « *Il était une fois* » et « *le lendemain* » sont ainsi parfaitement orthographiés. Nous voyons alors qu'au-delà de l'orthographe des mots, c'est peut-être leur sens et donc, leur « bonne » utilisation qui pourrait poser le plus de problèmes.

Le deuxième récit est *le RV de Marion, élève du CE2 à l'école Bossuet (défavorisée), « profil faible ».*

« une fois j'ai parles avec Kenya a la fêmere aussi avant sabelle et jadore semaument la avent elle on sédit plins de truque est aprèt j'ai était à lortaudentisete aprèt je suis rentre à la meison. »

L'orthographe est ici très approximative. Seule l'expression « une fois » ne comporte pas de dysfonctionnement. Les autres expressions sont mal orthographiées et, pour certaines, ne sont pas stabilisées. C'est le cas des prépositions « avant » et « après ». Alors que la première est proposée avec deux orthographes incorrectes, la seconde possède une forme de « stabilité incorrecte », un apprentissage non conforme à l'attendu.

Si les dysfonctionnements orthographiques sont bien réels, il faut se poser la question de la compréhension du texte et au-delà de l'intention et des capacités du scripteur. En effet, ces orthographes approximatives sont-elles un frein à la compréhension, affectent-elles les capacités du scripteur à situer un événement dans le temps ou à enchaîner les événements entre eux ?

Les deux récits proposés tendent à confirmer que la compréhension reste possible, si l'on écarte les problèmes de déchiffrage qui pourraient se poser aux lecteurs novices.

Les capacités à construire le temps interne au récit ne sont pas non plus affectées par l'orthographe des marqueurs de temps. Ainsi les mises en texte, de la situation temporelle des événements avec les prépositions « avant » ou « après », de l'enchaînement des événements avec la conjonction de coordination « et », de l'indication du temps avec l'expression « ce moment-là », sont toutes justifiées et paraissent à peu près logiques. Cela ne veut pas dire qu'il faille se contenter de ces orthographes défailtantes. Au contraire, l'étude de l'orthographe correcte d'une conjonction de coordination comme « *et* », peut aider le scripteur à en comprendre la nature et l'utilisation en même temps qu'il évite absolument, la confusion homophonique avec le verbe être et donc la confusion de sens avec ce même verbe.

3.2.4 Réussite et dysfonctionnements orthographiques des conjugaisons en fonction du profil scolaire des élèves.

La question de l'orthographe des conjugaisons pose, nous l'avons vu, plus de problèmes aux élèves que celle des marqueurs de temps. Les réussites orthographiques qui concernent la conjugaison sont bien moins nombreuses que les réussites orthographiques des marqueurs de temps, là aussi, quel que soit le profil scolaire des élèves. Un peu plus d'un élève à « profil fort » sur huit a plus de 67 % de réussites, cette proportion est environ d'un sur dix-sept pour les élèves à « profil moyen » et un sur treize pour les élèves à « profil faible ». Il faut donc constater que les réussites, du point de vue de l'orthographe des conjugaisons, peuvent être considérées comme faible. De la même manière que pour les marqueurs de temps, si l'on considère que les élèves utilisent ce qu'ils connaissent ou croient connaître, le constat soulève beaucoup de questions du côté de la stabilisation des apprentissages réalisés. Nous proposons, là aussi, d'analyser pour commencer, deux exemples de récits tirés du corpus étudié et qui donnent à ce sujet, des indications intéressantes.

RI d'Ana, élève du CE2 à l'école Chopin (favorisée), « profil fort »

*« Il **était** une fois une jeune qui **s'appelait** Caroline elle **avait** deux méchante sœur l'un **s'appelait** Anastasia et l'autre **s'appelait** Sophie. Mais aujourd'hui Caroline à était inviter au cinéma voir « Prete moi ta main », mais les deux grande sœur était jalouse de se garçon, les sœur se dépêche dalaît arachait toute ses robe pas une pas aracher. Mais Caroline **savait** que sait sœur était jalouse de se mec, alors elle avait cacher une robe sou son lit, Caroline **se dit** chic il non pas trouver ma robe sou mon lit Caroline **chante danse et enfila** sa belle robe le garçon la tendé dans sa voiture la jeune fille decendu et **monte** dans la voiture en route pour le cinéma. »*

Ce récit propose onze réussites pour neuf dysfonctionnements. Parmi les réussites orthographiques des conjugaisons, nous pouvons noter que l'imparfait des verbes être, avoir et appeler (*était, s'appelait, avait*) semble assez bien maîtrisé pour la troisième personne du singulier. La troisième personne du pluriel de ce même imparfait (*sait sœur était, elle (s) avait*) pose problème pour les verbes être et avoir.

Par ailleurs, la terminaison de l'imparfait ne semble pas être réservée de manière exclusive à ce temps dans la mesure où plusieurs infinitifs adoptent les mêmes terminaisons. Pour

l'exemple du texte d'Ana, ces infinitifs comportent dans les deux cas possibles, des erreurs orthographiques, au moins pour leurs terminaisons qui adoptent le costume de l'imparfait (*dalait arachait*). Je note également que le participe passé est, de manière systématique, orthographié comme un infinitif (*était inviter, avait cacher...*). Du côté du présent de l'indicatif, il y a plusieurs réussites pour les verbes chanter, danser, monter, mais aussi un dysfonctionnement avec le verbe « se dépêcher » (*se dépêche*) qui, en dehors de la question de l'accent circonflexe, ne porte pas la marque du pluriel. Il reste les questions de l'orthographe du passé composé, du passé simple, du plus-que-parfait et de l'impératif présent, qui comportent plusieurs réussites et dysfonctionnements.

Le passé composé, avec les conjugaisons suivantes, « *à était inviter* », « *il non pas trouver* », comporte plusieurs dysfonctionnements.

Pour la première expression, je note la confusion du verbe avoir « a » avec la préposition « à », la confusion du participe passé « été » avec l'imparfait « était », la confusion du participe passé « invité » avec l'infinitif « inviter ». La deuxième expression comporte aussi de nombreux dysfonctionnements comme le pronom « il » au singulier, la confusion de l'interjection « non » avec le verbe avoir à la forme négative « n'ont » et enfin la confusion de l'infinitif « trouver » avec le participe passé « trouvé ». Autrement dit, du point de vue de l'orthographe de la conjugaison du passé composé, il n'y a que des dysfonctionnements.

Le passé simple, avec les expressions « enfilé » et « descendu » nous donne un aperçu intéressant de ce que les élèves de CE2 peuvent proposer comme réussites et dysfonctionnements concernant ce temps. Il semble parfois parfaitement maîtrisé pour, l'instant d'après, donner lieu à des inventions de terminaisons. Elles nous montrent que l'apprentissage de ce temps, qui n'est pas effectué au CE2, est fragile et que les réussites semblent tenir parfois plus au hasard qu'à de véritables connaissances. Cette question sera développée en détail dans le chapitre consacré aux temps de conjugaison employés par les élèves de cycle 3. L'emploi du plus-que-parfait, « *elle avait caché* » (*elle avait cacher*), montre une confusion entre participe passé et infinitif du verbe « cacher ». Il y a là un manque de connaissances de la formation de ce temps ou une incapacité à mettre en œuvre ces connaissances. Du point de vue de l'orthographe, et compte tenu des programmes de l'école élémentaire, ce manque de connaissances, comme pour le passé simple, est attendu.

Il faut par contre noter que l'emploi du plus-que-parfait pour exprimer un fait passé, antérieur à un autre fait passé, exprimé par l'expression « se dépêchent d'aller arracher » (*se dépêche dalait arachait*), est parfaitement justifié. Nous pouvons simplement remarquer que

le présent de l'indicatif qui précise cet événement antérieur semble se substituer à un passé simple ou un passé composé.

L'impératif présent reprend simplement le titre d'un film qui existe réellement. Il n'est donc pas question d'un réel emploi de ce temps dans le cours du récit. Nous remarquerons simplement qu'en dehors de l'accent circonflexe, la conjugaison du verbe est correcte.

Nous pouvons analyser, de la même manière, les productions d'élèves au CM2.

L'observation détaillée des données disponibles pour le CM2 montre une évolution positive des réussites des élèves pour l'orthographe des marqueurs de temps et des conjugaisons. Cependant, si les deux années d'apprentissage qui séparent les niveaux ont réduit l'écart entre les réussites orthographiques des marqueurs de temps et celles des conjugaisons, elles ne l'ont pas gommé.

Cet écart, bien que beaucoup plus faible, existe toujours. Dans le détail, le corpus étudié nous donne l'évolution suivante de l'écart entre les réussites orthographiques des marqueurs de temps et celles des conjugaisons des verbes :

1) Pour élèves à profil fort ayant plus de 67 % de réussites, les réussites au CE2 était cinq fois moins nombreuses pour les conjugaisons que pour les marqueurs de temps. Elles ne sont plus que deux fois moins nombreuses au CM2.

Tableau n°32 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Quatre écoles, CM2

Texte fort	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	11	35	30	76
Réussite Marqueur	3	11	62	76

2) Pour élèves à profil moyen ayant plus de 67 % de réussites de réussites, les réussites au CE2 étaient huit fois moins nombreuses pour les conjugaisons que pour les marqueurs de temps. Elles ne sont plus que trois fois moins nombreuses au CM2.

Tableau n°33 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Quatre écoles, CM2

Texte moyen	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	18	59	25	102
Réussite Marqueur	6	23	73	102

3) Pour élèves à profil faible ayant plus de 67 % de réussites de réussites, les réussites au CE2 étaient cinq fois moins nombreuses pour les conjugaisons que pour les marqueurs de temps. Elles ne sont plus que quatre fois moins nombreuses au CM2.

Il y a donc une évolution positive de cet écart pour l'ensemble des élèves. Les élèves à profil moyen, les plus nombreux pour la totalité du corpus, sont ceux qui « profitent » le plus de cette réduction de l'écart. Nous pouvons en conclure que les apprentissages réalisés par les élèves, qu'ils soient de l'ordre des connaissances ou de la mise en œuvre des connaissances, ont permis à tous de mieux réussir l'orthographe des marqueurs de temps et des conjugaisons des verbes.

Tableau n°34 : Réussites de l'orthographe des marqueurs de temps et des verbes conjugués : Quatre écoles, CM2

Texte faible	0 - 33 %	34 - 66 %	67 -100 %	Total élèves
Réussite Verbe	4	14	4	22
Réussite Marqueur	0	7	15	22

Cette réussite est confirmée par l'observation détaillée des données disponibles. Elle montre que pour l'orthographe des marqueurs de temps, la majorité des élèves à « profil fort » réussissent à plus de 67 %. Ils sont trois sur quatre à obtenir autant de réussites chez les élèves à « profil moyen et faible ». Très peu d'élèves sont en grande difficulté à ce stade de la scolarité.

Les conjugaisons des verbes sont moins bien maîtrisées puisque moins d'un élève à « profil fort » sur deux obtient des réussites supérieures à 67 %. Ils ne sont qu'un sur quatre à obtenir ce résultat pour le « profil moyen » et un sur cinq pour le « profil faible ». Les élèves à « profil fort » réussissent, là aussi, à mieux orthographier les marqueurs de temps et les conjugaisons que les autres élèves.

Si l'on considère, comme pour les élèves de CE2, que les élèves utilisent des marqueurs de temps ou des conjugaisons qu'ils connaissent ou qu'ils ont déjà rencontré, le constat des réussites et des dysfonctionnements soulève là aussi quelques problèmes du côté de la stabilisation des apprentissages réalisés. Un exemple de récit, tiré du corpus étudié, peut nous donner à ce sujet, des éléments intéressants.

Si nous reprenons le RI de Mélissa, élève de CM2 à l'école Vian, nous pouvons remarquer quelques dysfonctionnements orthographiques réguliers.

« Que je suis à la mer avec ma mère ma sœur mon père avec toute ma famille. **On a dormie** à l'hôtel après quand **on c reveiller** tous les grandes personnes ou sur le france partout. Après quand **on c reveiller ya vaît** personne à l'hôtel dehors à la plage. **Cetai** moi la première qui **c reveiller**. **Jai reveiller** tout le monde. Le plus pire c que y avait petit de notre famille. Donc **on na pri** tout le monde de notre famille **on a du** partir loin. On a fait des grandes aventures. **Y avai** des méchants qui nous **ont**. **Jete** dans l'eau avec des petits ma sœur **pleurer** et en plus mes cousines même les petits aussi. **Y avai** des choses terribles aussi. Et y avait aussi des tourbillons et tout de l'eau. »

L'expression « on s'est réveillé » est orthographiée trois fois de la même manière. Si l'on réduit l'observation au verbe « réveiller », son participe passé est orthographié quatre fois comme l'infinitif. Il y a une régularité dans ce dysfonctionnement qui est probablement dû au fait que Mélisa maîtrise l'orthographe de l'infinitif de ce verbe et qu'elle l'emploie dans toutes les situations rencontrées. Une autre « régularité » que nous pouvons rencontrer est l'expression « il y avait », orthographiée presque trois fois de la même manière.

4 Conclusion sur les mots des récits et leurs orthographes

Les éléments de comparaison comme la longueur d'un récit ou la qualité de l'orthographe restent des critères intéressants pour une recherche sur le temps. Ils peuvent nous donner une bonne image du corpus étudié et une lecture plus précise afin d'interpréter correctement les indications temporelles voulues par les auteurs. Le travail de correction et d'interprétation est, de ce point de vue, essentiel pour poursuivre cette recherche sur la temporalité des récits d'élèves. Il permet d'une part, d'analyser les récits en fonction de leurs longueurs et de rapporter les éléments quantitatifs à leurs justes proportions. En effet, un récit très court a toutes les chances de comporter moins de verbes conjugués qu'un récit très long. Il n'en sera pourtant pas forcément moins riche. D'autre part, le travail de correction et d'interprétation de certains récits permet de tenir compte des capacités réelles des élèves sans qu'ils soient pénalisés par les dysfonctionnements orthographiques.

Les récits proposés par les élèves de cycle 3 sont conformes à ce que nous pouvions attendre de manière générale. Les élèves en réussite scolaire produisent des récits assez longs et assez bien orthographiés du point de vue, en particulier, des « marqueurs de temps ». Bien que certains récits soient très courts, ils ne demandent pas moins à être interprétés et corrigés

pour faire l'objet d'une analyse. Mais, la majorité des élèves à profil « fort » produisent des récits assez longs et réussissent bien à orthographier les marqueurs de temps. Ils réussissent moins à orthographier correctement les conjugaisons des verbes. C'est aussi le cas pour les élèves « moyens » et « faibles » mais avec des proportions de réussite qui s'amenuisent en fonction des groupes pour les capacités à orthographier correctement les marqueurs de temps et les verbes. Nous devons cependant constater des évolutions positives entre le CE2 et le CM2, bien que la question de l'orthographe reste préoccupante du point de vue du sens, pour le lecteur mais aussi pour le scripteur. Cette question est en effet, en soi, un élément de réussite ou de dysfonctionnement de la temporalité puisqu'elle donne du sens, en partie, aux récits des élèves.

Pourtant, la question de la longueur des récits et la maîtrise de l'orthographe ne semblent pas être un véritable frein à la gestion de la temporalité bien que ces premiers résultats ne permettent pas encore de comprendre la structure des textes, la manière dont ils sont construits.

Cette première analyse et ces premiers résultats permettent, par contre, d'envisager l'analyse de l'ensemble du corpus en prenant en compte le sens du récit et les choix du scripteur, en tenant compte des corrections apportées. Ils permettent également de comparer les récits en tenant compte de leurs longueurs. Nous proposons maintenant d'observer la structure et les éléments qui forment la temporalité des récits pour mieux en définir les réussites ou des dysfonctionnements qui ne peuvent se réduire à l'orthographe ou à la longueur d'un récit.

Chapitre 4 : Structures temporelles des récits d'élèves

Au-delà de la longueur des textes produits et de la question de l'orthographe abordées au chapitre précédent, plusieurs critères de construction textuelle doivent retenir notre attention. Parmi les nombreux critères d'analyse qu'il est possible de déterminer, il faut effectuer un choix pour rendre le traitement des données possible. La question qui se pose alors est de déterminer les critères qui paraissent essentiels pour qu'un récit soit correctement construit du point de vue de sa temporalité. Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les RV ou RI écrits par les jeunes élèves soient des récits aussi riches que les œuvres littéraires écrites par les auteurs qui travaillent leurs productions jusqu'à la perfection. C'est pourquoi nous choisirons de concentrer notre attention, dans un premier temps, sur les éléments de construction temporelle qui semblent les plus importants, pour les analyser ensuite dans toutes leurs complexités. L'introduction et la conclusion, c'est-à-dire la manière de situer son texte dans un espace-temps donné puis de le conclure dans ce même espace-temps ou un autre paraît être essentiel à la construction temporelle du récit. La centration sur un événement ou son absence. C'est-à-dire la capacité ou non de l'auteur à se concentrer sur le déroulement dans le temps d'un événement développé dans le récit, semble aussi être essentiel à sa construction temporelle. Enfin, les implicites, qui viennent marquer la manière dont le temps du récit est « raconté », suggéré, ou passé sous silence semble également être essentiel à la construction temporelle du récit.

Ces quatre critères d'analyse retenus peuvent paraître limités, au regard de tous ceux, très nombreux, que l'on peut déterminer pour un récit. Ils ont cependant l'avantage, lorsqu'ils sont pris en compte, de couvrir le minimum attendu pour ne pas écrire un texte qui risque de comporter de nombreux dysfonctionnements de la temporalité. Autrement dit, du point de vue de la temporalité des récits, le traitement de l'introduction, de la centration sur le déroulement d'un événement référent, le rôle de la conclusion et la « maîtrise des implicites » semblent garantir, un cadre pour la temporalité du récit. Nous allons observer et analyser les RI et RV du corpus à partir de ces quatre premiers critères en fonction d'une question simple : Quelles sont les capacités des élèves de cycle 3 à construire une introduction, une conclusion, à se centrer sur un événement référent et à gérer les implicites temporels ?

1 Introduction, conclusion : embrayeurs temporels et « coda »

Chaque récit produit comporte nécessairement un début et une fin. Pour les productions du corpus, la question est de savoir si ce début et cette fin peuvent être respectivement qualifiés d'introduction et de conclusion. Dans cette perspective, « *pour amorcer son récit, l'auteur doit, dans un premier temps, le situer par rapport aux paramètres de la situation d'énonciation : lieu, moment, interlocuteur. De la même manière, la fin se marque très fréquemment par un retour à la perspective du ici et maintenant, rompant ainsi avec le déroulement inter-événementiel ; ce que Labov dénomme le « coda ».*¹⁷⁴ Autrement dit, une introduction et une conclusion servent avant tout à annoncer ce qui va venir dans le cours du récit en donnant au lecteur les éléments importants de compréhension de la situation. De même, la conclusion devient le lieu de transition entre la réalité du récit, le temps du récit et la réalité du scripteur au moment où il écrit, ou celle du lecteur au moment où il lit. Dans ce cadre, les introductions et conclusions produites par les élèves de cycle 3 peuvent parfaitement répondre à ces fonctions. Les auteurs peuvent également ne pas inscrire leurs débuts et leurs fins comme véritables introductions et conclusions. Dans ce cas, ils ne « prennent » pas la peine de « ménager » un passage pour situer les propos, ce que l'on peut qualifier « d'introduction ». L'auteur peut également faire l'impasse du « retour à la réalité » pour conclure le processus de narration, ce que l'on peut effectivement qualifier de « conclusion ». Quelques exemples de récits tirés du corpus peuvent apporter un éclairage à ce qui peut être considéré comme une introduction ou une conclusion.

Le premier est un RI de *Maxence, élève de CM2 à l'école René Clair* :

« La terre, année 3072. Toute la terre est prise par une invasion d'extraterrestres à part la France qui résiste toujours. Un an plus tard, la France avait perdu. Toute la France était partie dans la lune. Ils firent des machines. Peu après nous sommes repartis de la lune et on a tué les extraterrestres. Nous étions les rois de la terre, nous les Français. »

Ce RI a la particularité de présenter une introduction qui situe les événements de la narration dans l'espace (la terre) et le temps (3072). Ce début de récit inscrit la suite de l'histoire « *par rapport aux paramètres de la situation d'énonciation : lieu, moment, interlocuteur.* »¹⁷⁵

¹⁷⁴ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op. cité, p 136.

¹⁷⁵ FAYOL M. (1985), *ibid*, p 136.

Le deuxième exemple de RI, ne présente pas une introduction au sens défini ci-dessus. C'est celui de *Marion L., élève de CE2 à l'école René Clair* :

«Qu'il y avait un drôle de fantôme. Il était tout noir avec des oreilles pointues. Il se baladait dans ma maison mais il allait toujours, le plus souvent, dans la chambre de mes parents pour voir s'il y a leur porte-monnaie et le mien. Mais il ne les trouvera pas parce qu'ils sont cachés dans le cagibi où il y a les sacs de papa et maman. Et en plus, le fantôme ne veut pas y aller, dans le cagibi. Mes parents, ils ont peur, sauf moi ! »

Ce texte semble clairement débiter au milieu de la narration. Une « véritable introduction » aurait pu situer ce récit dans un lieu, par exemple préciser que l'histoire se passe dans la maison familiale ou sur un lieu de vacances. Elle aurait pu également donner une précision temporelle comme « la semaine dernière » ou « hier soir ». Ce texte sera donc considéré comme ne comportant pas au sens strict, une « introduction ».

La conclusion obéit à un principe symétrique à l'introduction. Elle doit permettre de mettre fin à la narration en situant la fin des propos presque en dehors de la narration.

L'exemple suivant permet d'observer une conclusion de ce type.

Il s'agit du RI de *Valentine, élève de CM2 à l'école Chopin* :

« Charlotte est une petite fille de six ans. Elle habite à Paris avec ses parents et son chien Loulou. Charlotte voudrait un vélo rose mais ses parents ne sont pas du même avis. Alors elle décide de faire du ménage, ranger sa chambre, faire ses devoirs et de rendre service mais sa mère lui dit : « Charlotte, moi je veux bien acheter un vélo rose comme tu le veux ». « Alors pourquoi tu ne l'achètes pas » dit tristement Charlotte. « Parce que tu ne sais pas en faire » explique sa mère. Puis le papa de la petite lui apprend. Ensuite ses parents se décident enfin à lui payer ce vélo rose. Charlotte essaya beaucoup de vélo rose afin de trouver le bon. Et tous les soirs, elle fait du vélo avec son chien courant derrière. »

La conclusion proposée par Valentine est effectivement comparable au terme de coda emprunté à la théorie musicale. C'est une conclusion qui reprend des éléments déjà entendus. La pratique du vélo et la présence du chien sont deux éléments du récit qui, combinés, permettent de conclure le récit en forme de « point d'orgue » puisqu'une certaine durée est exprimée par la phrase conclusive. Même si la forme change, nous verrons que les

conclusions sont très fréquentes pour les textes d'élèves du cycle 3.

Il arrive cependant que ces mêmes élèves ne mettent pas fin de manière claire au récit en cours. C'est le cas pour l'exemple suivant, RI de *Allan, élève de CE2 à l'école René Clair* :

« Il était une fois, dans un bois, un écureuil qui se promenait. Un jour, il allait presque se faire croquer par un loup affamé, mais il a « échappé belle » et il dit :

- Pourquoi veux-tu manger tout le monde ?

Et le loup répond :

- Parce que j'ai faim.

- Et pourquoi les autres animaux au lieu de l'herbe comme tout le monde ?

- Parce que c'est comme ça.

- Et pourquoi c'est comme ça.

- Ba, je ne sais pas.

- Alors pourquoi tu dis ça comme ça ?

- D'accord. »

Le récit n'est pas clos à proprement parler, il n'y a pas de conclusion à l'histoire, ni de retour à l'ici et maintenant en termes de conclusion.

Les manières d'introduire ou de conclure, pour les récits d'élèves sont variées. Nous pouvons observer, dans un premier temps, les récits comportant une introduction au sens où elle a été définie ci-dessus. Nous catégoriserons ensuite les introductions relevées. Nous observerons, dans un deuxième temps, les conclusions proposées par les élèves de cycle 3 en les catégorisant également.

Tableau n°35 : Nombre de textes comportant une introduction selon le niveau des élèves : Quatre Ecoles CE2

Ecoles	Texte Forts		Texte Moyen		Texte Faible		Total
Introduction	60	47 %	43	34 %	24	19 %	127
Non introduction	0	0 %	9	39 %	14	61 %	23

D'un point de vue général, quatre textes sur cinq, produits par les élèves de CE2 comportent une introduction.

Le tableau n° 35 nous permet de constater que les élèves à profil « fort » sont les plus nombreux à écrire des introductions pour leur RI ou leur RV. Cette capacité est moins marquée pour les élèves à profil « moyen » et seul un peu plus d'un texte sur trois produits

par les élèves à profil « faible » comportent une introduction.

Cela laisse supposer que les élèves à profil « faible » n'ont peut être pas intégré l'importance de la notion d'introduction pour situer leur propos à l'intention du lecteur du récit en cours de construction.

Tableau n°36 : Nombre de textes comportant une introduction selon le niveau des élèves :
Quatre Ecoles CM2

Ecoles (CM2)	Texte Forts		Texte Moyen		Texte Faible		Total
Introduction	75	39 %	99	51 %	20	10 %	194
Non introduction	0	0 %	4	67 %	2	33 %	6

L'évolution au CM2 est assez intéressante puisque l'on constate l'intégration d'une introduction pour 194 récits sur 200, soit la quasi-totalité des récits.

Cette première approche ne tient pas compte des différences entre les écoles favorisées et défavorisées, les filles et les garçons, les RI et les RV et enfin le profil scolaire.

Les élèves de CE2 des écoles Vian et Bossuet (défavorisées) produisent un récit sur quatre sans introduction alors que les élèves des écoles Chopin et Clair (favorisées) en produisent moins de un sur dix.

Ce constat se maintient au CM2 car les élèves des écoles défavorisées produisent encore un récit sur vingt sans introduction alors que les élèves favorisés n'en produisent plus qu'un sur cent.

La différence entre les récits produits par les filles ou les garçons est infime et ne présente donc pas, du point de vue de l'introduction, de caractère intéressant pour cette recherche.

Il en va de même pour la distinction entre les RI et les RV.

Il faut par contre noter que les élèves à profil « fort » ne produisent pas de récits sans introduction. Cette donnée semble montrer que ces élèves ont une meilleure capacité à situer (dans l'espace et dans le temps) leurs propos écrits que les autres élèves.

Il reste bien sûr à confirmer cette tendance, du point de vue de la construction temporelle, à partir de l'analyse complète des récits.

D'un point de vue quantitatif, nous pouvons noter que 18 récits sans introduction sur 23 sont produits par les élèves du CE2 des écoles les plus défavorisées.

Le CM2 voit une nette amélioration pour l'ensemble des élèves bien que quelques élèves de

chaque école produisent encore des textes sans introduction.

Il semble qu'il y ait une relation entre le profil scolaire et la capacité des élèves à produire un texte comportant une introduction.

Il reste à déterminer, d'un point de vue qualitatif, la nature de ces introductions et surtout, dans la suite de l'analyse, les incidences que l'introduction peut avoir sur la construction temporelle des RI et des RV.

L'absence d'introduction est tout aussi intéressante dans la mesure où les récits sans introduction débutent bien par quelque chose. La nature des débuts de récits sans introduction mérite également d'être déterminée pour en comprendre l'incidence éventuelle sur la qualité de la construction temporelle.

Nous pouvons pour cela observer dans un premier temps la nature des introductions proposées par les élèves. Dans un deuxième temps, nous observerons les débuts de récit pour lesquels nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait une introduction.

1.1 Introductions temporelles et non temporelles

Nous débuterons cette analyse en classant les récits qui « ont une introduction » en deux catégories, pour une première approche.

La première, que nous nommerons « Introduction temporelle », regroupe les expressions qui ont un rapport avec la temporalité. La deuxième, dite « Introduction non temporelle » regroupe les autres introductions qui se rapportent, par exemple, à l'espace ou toute autre entrée en matière que le temps.

Les deux récits suivants nous donne un aperçu de ce que les élèves peuvent produire.

Le premier exemple est « l'introduction temporelle » du RI de *Kassandra, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée)*

« Il est tard, Luciol va au lit mais elle entendit de drôles de bruits. Elle se faufila dans ses couvertures, le bruit s'arrêta et recommença puis elle entendit quelqu'un monter dans les escaliers. Elle entendit une porte s'ouvrir et elle entendit encore des bruits mais pas les mêmes. Elle décida d'appeler la police. Elle leur dit et raccrocha parce que le bruit se dirigeait vers elle et fit semblant de dormir. Puis quelqu'un ouvrit sa porte puis lui met du scotch pour l'attacher mais elle entendit la sirène des policiers. Les policiers l'ont sauvé et des personnes allaient la cambrioler mais les policiers sont arrivés avant. »

L'introduction de ce récit fait référence de manière explicite au temps. Dans le cas de ce récit, l'introduction indique un moment de la journée sans que nous puissions connaître de manière précise, ni l'heure exacte, ni le jour.

Le deuxième exemple est l'introduction qui se réfère à l'espace, produite par Nino, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée)

« Nous sommes arrivés en Aveyron. Nous avons déjeuné. Après le déjeuner, on a un peu joué au baby-foot. Après, nous avons installé la classe. Puis, choisi notre place dans le dortoir. Après, on a été faire une promenade à pied. Nous sommes rentrés de la promenade et nous avons mangé. »

Cette introduction inscrit le récit dans un lieu géographique défini de manière large. Dans ce cas, la définition du lieu n'est pas très précise dans la mesure où il est question d'un département.

Tableau n°37 : Introductions temporelles/non temporelles selon le niveau des élèves : Quatre Ecoles CE2.

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Non temporelle	16	7	6	29
Temporelle	43	37	18	98

Les élèves du CE2 produisent, en majorité, des récits qui incluent une introduction qui se réfère au temps. C'est le cas pour presque quatre récits sur cinq comportant une introduction.

Tableau n°38 : Introductions temporelles/non temporelles selon le niveau des élèves : Quatre Ecoles CM2.

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Non temporelle	18	31	8	57
Temporelle	55	67	12	134

Cette tendance se confirme au CM2. Nous avons vu que les élèves de fin de cycle 3 écrivent la plupart de leurs récits avec une introduction. Celle-ci est très souvent liée au temps mais nous constatons aussi, en proportion, des introductions non temporelles en nombre plus important qu'au CE2. Il y a peut-être, chez ces élèves, une capacité à faire varier la nature des introductions que nous observerons dans la suite de l'analyse.

Un premier élément important que nous pouvons tirer des données disponibles, concerne les différences entre les écoles favorisées et défavorisées. Au CE2, trois introductions de texte sur quatre, produites par les élèves des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), se réfèrent au temps. C'est le cas de deux introductions sur trois pour les écoles Chopin et Clair (favorisées). Cette tendance s'accroît de manière considérable au CM2 puisque huit introductions sur dix se réfèrent au temps pour les écoles défavorisées contre une sur deux pour les écoles favorisées.

Tableau n°39 : Introductions temporelles/non temporelles : Ecoles Vian et Bossuet (défavorisées) CM2

Bossuet/Vian	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Non temporelle	3	10	3	16
Temporelle	29	38	9	76

Ce tableau montre de manière claire que les élèves du CM2 des écoles défavorisées privilégient les introductions qui se réfèrent à la temporalité. La plupart des récits apportent des précisions sur la situation dans le temps de l'histoire racontée. Il est à noter que la plupart de ces précisions temporelles sont liées à l'expression « il était une fois », très utilisée par les élèves.

Tableau n°40 : Introduction temporelle/non temporelle : Ecoles Chopin et Clair (favorisées) CM2

Chopin/Clair	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Non temporelle	15	21	5	41
Temporelle	26	29	3	58

Le détail des tableaux n°39 et n°40 montre clairement la différence entre les deux groupes d'écoles. Bien que l'intérêt de proposer des introductions de natures différentes ne préjuge en rien de la qualité des récits produits, du point de vue de leur construction temporelle, il semble tout au moins que les élèves des écoles Chopin et Clair (favorisées) disposent d'un éventail plus large ou peut-être moins stéréotypé, pour introduire leurs récits. Les différences entre les filles et les garçons ne sont pas significatives. Le profil scolaire des élèves n'entraîne pas non plus de différences marquantes. Nous pouvons d'ailleurs constater que ce sont les élèves à profil « moyen » qui proposent les introductions les plus variées. Nous pouvons pourtant en conclure que les élèves du CM2, issues des écoles les plus favorisées

(Chopin et Clair) disposent ou utilisent des introductions plus variées que les autres élèves. Au-delà de ces premiers constats, il semble intéressant d'observer la nature de chaque introduction, qu'elle soit temporelle ou non.

1.2 Plusieurs catégories d'introductions temporelles

Parmi les introductions qui se rapportent au temps, il existe plusieurs catégories qui peuvent être définies de la manière suivante :

1) Introduction qui se réfère au moment de l'énonciation. L'exemple le plus significatif rencontré pour les textes du corpus étudié est « Aujourd'hui » ou « Il est tard ».

2) Introduction qui se réfère à une date précise ou un temps qui peut être encadré par des dates, quelles soient explicites ou non. Les exemples recueillis le plus souvent sont par exemple, « le 14 juillet, le 18 mai 2009, à Noël, le jour de mon anniversaire, pour les vacances d'été ». Dans certains cas, ces dates, pour avoir un sens par rapport au moment de l'énonciation, doivent trouver une référence interne au texte.

3) Introduction qui se réfère à un moment donné, sans que l'on puisse le déterminer avec précision sur la ligne du temps, ni par rapport au moment de l'énonciation. Nous retrouvons parmi ces moments les expressions comme « un jour, un matin, un soir, un samedi, une fois, tous les samedis, la première fois ».

4) Introduction qui se réfère au passé de manière large. Nous retrouvons les expressions comme « 50 ans avant, Il y a... ans, C'était, Quand, Lorsque ». Si nous comprenons que les faits qui vont être rapportés appartiennent à un temps révolu, leur localisation est parfois peu précise par rapport à l'échelle du temps.

5) Introduction qui se réfère à un temps hors du temps. Bien que l'énonciation se réfère au passé, il est d'une certaine manière atemporel et renvoi en réalité à un temps imaginaire, un temps qui n'existe pas. L'expression « Il était une fois » marque ce temps utilisé pour les contes, en quelque sorte, hors du temps physique.

Les récits d'élèves se répartissent de la manière suivante pour ces cinq catégories :

Tableau n°41 : « Il était une fois » : Quatre Ecoles CE2

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Total Introductions	43 (100%)	37 (100%)	18 (100%)	98 (100%)
5) Il était une fois	14 (32%)	17 (46%)	12 (66%)	43 (44%)

Les données qui concernent les CE2 font apparaître une très forte utilisation de l'expression « il était une fois ». En effet, presque une fois sur deux, les récits des élèves du CE2 sont introduits par cette formule. Les élèves à profils « faible » et « moyen » sont les plus nombreux à utiliser cette expression.

Tableau n°42 : « Il était une fois » : Quatre Ecoles CM2

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Total Introductions	55 (100%)	67 (100%)	12 (100%)	134 (100%)
5) Il était une fois	14 (25%)	22 (33%)	6 (50%)	42 (31%)

Ce qui apparaît également de manière très claire à la lecture des tableaux n°41 et 42, c'est l'importance de l'expression « Il était une fois » pour débiter les récits proposés par l'ensemble des élèves du cycle 3. Près d'un sur trois au CM2, commence encore par cette référence à un temps non déterminé appartenant à l'univers du conte.

L'introduction, avec cette expression, concerne en réalité les RI pour la quasi-totalité des cas. Seuls deux récits, produits par des élèves « moyen » et « faible » de l'école Vian utilisent cette expression pour introduire des RV.

Au CE2, pour les élèves des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), cette expression est nettement majoritaire pour les RI puisque nous la retrouvons 22 fois pour 25 RI. C'est encore le cas au CM2 avec 25 RI sur 36. La tendance est nettement moins marquée avec les écoles Chopin et Clair (favorisées) qui, pour le CE2 compte 19 fois cette expression pour 32 RI et 17 fois pour 28 RI au CM2.

Les élèves des écoles Chopin et Clair (favorisées) disposent d'une variété plus importante d'introductions temporelles pour les RI que les élèves de Vian et Bossuet (défavorisées) et cela, sans que la différence entre filles et garçons ou le profil scolaire ne change les données de manière significative. L'observation des autres données concernant les introductions qui se réfèrent au temps nous donne également des indications très intéressantes quand à la capacité des élèves à introduire leurs récits.

Tableau n°43 : Nature des introductions temporelles : Quatre Ecoles CE2

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Total Introductions	43	37	18	98
1) Enonciation	1	1	0	2
2) Date	9	6	1	16
3) Moment donné	11	4	2	17
4) Passé	8	9	3	20

Nous pouvons constater que les différentes introductions utilisées par les élèves du cycle 3 se distribuent de manière assez équilibrée sauf la référence à l'énonciation. Les élèves de CE2 font référence majoritairement, dans leurs introductions, au passé, à un moment donné et à une date. Nous remarquons que très peu d'élèves prennent comme référence le moment de l'énonciation à l'aide d'une précision temporelle comme un marqueur de temps. Seuls deux récits, appartenant à l'un et l'autre groupe d'écoles, maintiennent, par l'introduction, les événements narrés dans l'actualité de l'énonciateur¹⁷⁶. Les expressions comme « maintenant » ou « en ce moment » ne sont pratiquement pas utilisées. Dans tous les autres cas, l'introduction permet de situer d'emblée, les récits dans un passé plus ou moins précis et plus ou moins délimité.

Tableau n°44 : Nature des introductions temporelles : Quatre Ecoles CM2

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Total Introductions	55	67	12	134
1) Enonciation	0	0	0	0
2) Date	10	12	1	23
3) Moment donné	13	13	2	28
4) Passé	18	20	3	41

Cette situation s'accroît encore au CM2 dans la mesure où aucun texte produit par les élèves de CM2 ne prend pour référence le moment de l'énonciation dans son introduction.

L'élément le plus important de cette manière de procéder est la mise à distance opérée par l'énonciateur face au récit en construction. Qu'il soit renvoyé vers une date précise, un moment donné ou un moment du passé ni délimité ni réellement repéré, les événements sont

¹⁷⁶ Locuteur, énonciateur : L'énonciateur est l'instance qui se positionne par rapport aux objets du discours auxquels il réfère, et, ce faisant, qui les prend en charge. La notion d'énonciateur correspond à une position (énonciative) qu'adopte le locuteur, dans son discours [...].

Alain RABATEL Université de Lyon 1-Iufm

de ce fait détachés de l'actualité du locuteur¹⁷⁷, ce qui permet peut-être à l'énonciateur de les prendre en charge, d'adopter une position énonciative disjointe de la situation d'énonciation.

1.2.1 Incidence des catégories du récit au CE2

Le type de récit, RI ou RV, le niveau de la classe, CE2 ou CM2, l'origine des élèves, favorisés ou non, ont une incidence sur le choix des embrayeurs temporels.

En effet, si nous considérons d'abord les RV écrits par les CE2 des écoles Chopin et Clair (favorisées), nous constatons qu'ils comportent 11 introductions qui se réfèrent à une date contre à peine 2 pour les écoles Vian et Bossuet (défavorisées). Solliciter le vécu implique une reconstruction du temps forcément différente de la réalité, mais permet sans doute de prendre appui sur cette réalité des faits rapportés en faisant référence, en introduction, au moment réel des événements rapportés à l'écrit.

Les élèves du CE2 des écoles favorisées ont plus tendance à faire appel à cette référence pour situer leurs récits dans le temps. Les élèves les plus défavorisées du CE2 ont quand à eux tendance à utiliser des références au passé bien moins précise qu'une date.

Ainsi, c'est la référence au passé de manière large, à l'aide des expressions « quand, il y a..., lorsque... » qui est utilisée 2 fois sur 3 par les élèves du CE2 des écoles Vian et Bossuet (défavorisées). Autrement dit, pour le CE2, les RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées) sont situés par l'introduction dans le passé de manière moins précise que les RV des écoles Chopin et Clair (favorisées).

Considérons ensuite les introductions des RI produits par les CE2 à l'aide du tableau n°45.

Nous constatons que ces récits présentent une distribution différente quant aux types d'introductions temporelles. En effet, 41 des 57 introductions qui se réfèrent au temps proposent l'expression « Il était une fois », situant le RI dans un passé fictif dont la source d'énonciation est le passé intemporel du conte et non celle d'une situation précise d'énonciation ayant comme repère un passé plus ou moins précis.

Tableau n°45 : Introductions temporelles des RI, expression « Il était une fois : Quatre Ecoles, CE2

Ecoles	RI Forts	RI Moyen	RI Faible	Total
Temporelle	24	20	13	57
Il était une fois	14	16	11	41

¹⁷⁷ Le locuteur est l'instance première qui produit matériellement les énoncés. C'est pourquoi la notion de locuteur peut être rapprochée de celle de voix [...]. Alain RABATEL Université de Lyon 1-Iufm

Les autres introductions, définies par le tableau n°46, font références au présent de l'énonciateur dans 2 cas, à une date pour 3 d'entre elles, à un moment du passé pour 6 cas et au passé de manière plus générale pour 5 cas.

Tableau n°46 : Introductions temporelles des RI autres que « Il était une fois : Quatre Ecoles, CE2

Ecoles	RI Forts	RI Moyen	RI Faible	Total
Temporelle	24	20	13	57
Aujourd'hui	1	1	0	2
Date	3	0	0	3
Moment donné	4	1	1	6
Au Passé	2	2	1	5

Ces résultats montrent de manière claire que, pour le corpus étudié, les élèves du CE2 situent très souvent leur RI dans un passé intemporel inspiré de la temporalité rencontrée pour les contes.

L'imaginaire semble associé de manière très forte au conte, abondamment étudié à l'école élémentaire.

Cependant, les introductions différentes de l'expression « Il était une fois », sont d'abord produites par les élèves à profil « fort » puis « moyen » et enfin « faible ». De plus, ce sont essentiellement les élèves des écoles Chopin et Clair (favorisées) qui les produisent. Enfin, la référence temporelle, marquée par l'introduction, n'est pas identique entre les RV et les RI. La sollicitation de l'imaginaire ou du vécu, modifie dans une grande majorité des cas, « l'inscription temporelle » des récits produits au CE2.

Nous pouvons observer des exemples de récits qui mettent en évidence ce contraste entre les deux manières de construire la temporalité du récit à partir de l'introduction. Le RV d'Ana de l'école Chopin est introduit par la phrase suivante :

« Le trois septembre, ma sœur a fêté son anniversaire et elle a eu envie de faire du toboggan ».

L'inscription temporelle du récit est particulièrement précise. Il ne manque que l'année pour que le repère soit considéré comme réellement absolu. Le repère qui sert ici de référence est le moment où le locuteur construit le texte et l'indication de l'année peut être facilement retrouvée. Par rapport au moment de l'énonciation, le repère est absolu.

La même élève propose comme introduction à son RI la phrase suivante :

« Il était une jeune qui s'appelait Caroline ».

Il n'y a pas de différence fondamentale entre cette introduction et l'utilisation de

l'expression « Il était une fois ». Nous pouvons constater que cette fois, l'inscription du récit dans le temps est beaucoup moins précise. Tout au plus, nous pouvons conclure que l'histoire qui va suivre est inscrite dans un passé fictif et atemporel, celui des contes.

Un autre exemple d'introduction de récit nous est proposé par Joséphine, élève de CE2 à l'école René Clair : « *C'était quand j'avais neuf ans, je fêtais mon baptême* ».

Sans être aussi précis que le repère absolu du RV d'Ana, cette manière d'inscrire le récit dans le temps fait référence, par le biais d'un repère anaphorique, à un moment relativement précis.

Ce n'est pas le cas du RI proposé par la même élève dans la même classe :

« *Un jour je suis allée à New-York et puis j'ai vu un voleur qui braquait une banque* »

Comme pour le RI d'Ana, l'inscription dans le temps du récit proposé est moins précise que pour le RV. Elle fait référence à un temps non déterminé de manière précise, ni par le repère lui-même (un jour), ni par une référence à un repère absolu dans la suite du texte.

Nous pouvons en conclure que les élèves de CE2 introduisent leurs récits avec des repères temporels plus précis pour les RV que les RI. Il est effet sans doute plus simple pour ces jeunes élèves de situer les propos dans un temps réel, un temps vécu. Il est en revanche sans doute plus compliqué de reconstruire un temps fictif aussi précis que le temps vécu.

1.2.2 Incidences des catégories du récit au CM2

Cette manière de construire le temps à partir des introductions des RI et RV au CE2 évolue sans doute au CM2. Pour mesurer cette éventuelle évolution, les données recueillies sont intéressantes à analyser. Comme pour le CE2, nous commencerons par les RV avant d'analyser les RI.

Les introductions des RV qui se réfèrent au temps, produites par l'ensemble des élèves, présentent une variété plus importante qu'au CE2. En effet, les RV des écoles Vian et Bossuet (Défavorisées) comptent 7 introductions qui font référence à une date, 9 à un moment plus ou moins précis et 24 au passé de manière plus large. Celles des écoles Chopin et Clair (Favorisées) sont encore mieux distribuées avec 11 références à une date, 8 à un moment plus ou moins précis et 11 à un passé plus large. Il faut aussi constater que les introductions qui utilisent l'expression « Il était une fois » ont complètement disparu. Cela laisse supposer que tous des élèves du CM2 sont en mesure de situer leur RV dans un passé plus ou moins défini mais qui ne fait plus appel à l'atemporalité relative à « Il était une fois ».

Comme pour le CE2, nous pouvons constater que les élèves des écoles défavorisées situent leurs RV de manière moins précise que les élèves favorisés en tenant compte des 24 introductions situant le récit dans un passé large. En effet, elles donnent moins de précision temporelle que les autres références. Cela peut être l'indice d'une capacité moindre à structurer les propos écrits pour les élèves des écoles défavorisés. Les élèves du CM2, d'origine sociale défavorisée produisent moins d'introductions qui permettent de situer les RV avec précision dans le temps que les élèves du CM2 d'origine favorisée.

Les introductions des RI du CM2 montrent encore un nombre important d'utilisation de l'expression « Il était une fois » même si, proportionnellement, cette utilisation est en très léger recul par rapport aux RI du CE2.

Tableau n°47 : Introductions temporelles des RI, expression « Il était une fois : Quatre Ecoles, CM2

Ecoles	RI Forts	RI Moyen	RI Faible	Total
Temporelle	27	30	7	64
Il était une fois	14	22	6	42

Comme au CE2, pour deux récits sur trois, les RI se situent dans un passé fictif dont la source d'énonciation est le passé atemporel du conte et non celle d'une situation précise d'énonciation ayant comme repère un passé plus ou moins précis. L'utilisation de cette expression pour situer les RI implique un choix du locuteur/énonciateur qui considère alors que le RI appartient à l'univers du conte. Il peut également être question d'une application de consignes de travail pour l'écriture de RI quelque peu stéréotypée. Il est en effet difficile d'imaginer qu'au CM2, aucun « automatisme » ne soit mis en place concernant l'écriture de récit qui fait l'objet d'un travail tout au long du cycle 3. Par conséquent, la non utilisation de cette expression est un phénomène assez intéressant à observer.

Tableau n°48 : Introductions temporelles des RI autres que « Il était une fois : Quatre Ecoles, CM2

Ecoles	RI Forts	RI Moyen	RI Faible	Total
Temporelle	27	30	7	64
Date	2	2	1	5
Moment donné	7	4	0	11
Au Passé	4	2	0	6

L'utilisation d'une date, d'un moment donné, de la référence au passé de manière plus large,

n'est en définitive pas différente pour les élèves du CE2 et du CM2. Les résultats montrent également de manière claire que, pour le corpus étudié, les élèves du CM2 situent très souvent leur RI dans un passé atemporel inspiré de la temporalité des contes.

L'imaginaire qui était associé de manière très forte au conte, au CE2, continue de l'être en fin d'école élémentaire. Cependant, ce qui est différent concerne l'origine sociale des élèves. Au CM2, les introductions qui se réfèrent au temps autre que l'expression « Il était une fois », sont produites par les élèves à profil « fort » et « moyen » quelle que soit l'origine sociale. De manière minoritaire, les élèves à profil « fort » et « moyen » semblent être en mesure de produire des introductions qui se réfèrent au temps, plus variées, que les élèves à profil « faible ». La différence entre filles et garçons est, de ce point de vue, non significative.

1.3 Introduction non temporelle

Parmi les introductions qui ne se réfèrent pas au temps, nous retrouvons, pour le corpus étudié, plusieurs possibilités que nous catégoriserons de la manière suivante :

1) Introduction descriptive, liée à l'espace. Par exemple, le récit peut être introduit par l'expression « *En vacances...* ». Ce type d'introduction peut renvoyer de manière explicite à l'espace si elle est suivie d'une description, même sommaire, du « lieu de vacances ». Il faut bien la distinguer de la même expression qui peut également renvoyer à un moment plus ou moins précis en fonction des informations fournies ensuite par le récit.

C'est le contexte exposé par le récit qui va nous permettre de prendre une décision.

Si l'introduction se présente sous la forme, « *en vacances à la mer...* », c'est bien une introduction liée à l'espace qui est présentée. En revanche, si nous rencontrons l'expression, comme l'écrit Maxence, élève de CE2 à l'école Clair, « *En vacances d'août...* », nous pourrions relier cette introduction à un moment donné et donc à une précision temporelle.

2) Introduction descriptive, liée au personnage principal. Par exemple, le récit peut être introduit par la phrase suivante, « *Une petite fille alla se promener dans la forêt* ».

Ce type d'introduction prend appui sur le personnage principal ou un personnage important du récit. Elle peut présenter à la fois le personnage, l'action en cours et le lieu de cette action. C'est le cas du premier exemple. Elle peut décrire celui-ci de manière sommaire comme dans l'exemple suivant, « *C'est l'histoire d'un homme qui s'appelait Richie Riche, qui avait tout ce qu'il veut* ».

3) Introduction impliquant le narrateur. Dans ce cas-là, c'est le « Je » qui est privilégié.

Bishop décrits ces différents « JE » de la manière suivante :

- Le « *JE fictif ou qui placent le narrateur dans une position d'observateur, sans qu'il soit présent comme personnage* ». ¹⁷⁸

- Le « *JE autobiographique concerne les écrits dans lesquels le narrateur est tout à la fois auteur et personnage de son texte* ». ¹⁷⁹

- Le « *JE observateur, qui correspond aux textes dans lesquels l'élève décrit son univers quotidien, ou des événements auxquels il a assisté* ». ¹⁸⁰

Pour reprendre quelques exemples tirés du corpus étudié, les récits sont introduits, par exemple, par les expressions suivantes :

1) « *Je vais raconter l'histoire de...* ».

2) « *J'ai eu un tamagotchi...* ».

3) « *Je me souviens...* ».

Nous distinguerons trois niveaux d'implication différents. Le premier est totalement intégré au récit lui-même. C'est le personnage principal qui s'exprime et la situation d'énonciation est dans ce cas totalement coupée du narrateur lui-même. C'est ce que Bishop ¹⁸¹ appelle un « JE fictif ». Le second est un « JE autobiographique ». Dans ce cas, le narrateur/auteur /acteur du récit se met en scène. Enfin, le dernier « JE » peut être celui de l'observateur qui va décrire un certain nombre d'éléments de récit. Le « JE » ainsi employé ne peut être défini de manière correcte, uniquement par rapport à la suite du récit proposé. Ainsi, l'expression « *Je me souviens* » n'est pas particulièrement un « *JE d'observateur* », cela dépendra de la suite du récit. Il peut tout aussi bien être un « *JE fictif* » ou « *JE autobiographique* ».

L'intérêt de ces différentes introductions, qualifiées de « non temporelles » pour une recherche sur la temporalité, est que chacune comporte malgré tout une indication temporelle en plus de l'indication spatiale, par exemple.

En effet, si l'on considère les trois types d'introductions relevées (descriptive/spatiale, descriptive/personnage, en « JE »), nous constatons qu'elles nous donnent à chaque fois des

¹⁷⁸ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op cité, p.66.

¹⁷⁹ BISHOP M.F. (2004), *ibid*, p.290.

¹⁸⁰ BISHOP M.F. (2004), *ibid*, p.289.

¹⁸¹ BISHOP M.F. (2004), *ibid*.

indications de la temporalité.

Si nous considérons certains exemples présentés ci-dessus, nous constatons que l'expression « Je vais raconter une histoire » place le propos dans l'actualité du narrateur, c'est l'ici et maintenant de l'énonciation. L'expression « *Une petite fille alla se promener dans la forêt* » nous renvoie vers un passé clos, coupé du présent de l'énonciation par l'usage du passé simple. L'expression « *J'ai eu un tamagotchi [...]* » attache, avec l'usage du passé composé, le présent du narrateur avec un passé non clos. Nous sommes presque sûrs, à la lecture de cette introduction que la conclusion se fera dans le présent de l'énonciation. « *[...] et depuis, je n'ai plus le droit d'en avoir* ». Cette conclusion vient bien rejoindre le « ici et maintenant » de l'énonciation.

1.4 Le rôle des conclusions dans la temporalité du récit

Les typologies proposées par la recherche fonctionnent parfaitement avec les récits de la littérature française mais n'englobent pas la diversité des typologies que nous pouvons retrouver pour les récits d'élèves du cycle 3.

En effet, l'analyse des conclusions proposées par les élèves du cycle 3 montre qu'elles peuvent être classées en cinq groupes différents que nous allons citer avant d'en proposer des exemples et une analyse en termes de réussites ou de dysfonctionnement de la temporalité. Comme toutes les typologies proposées par la recherche en didactique, celle-ci est bien sûr discutable. Elle n'a pas la prétention d'englober l'ensemble des types de conclusion qui pourraient être produits pour les récits d'élèves et elle tient compte de la spécificité de cette recherche en accordant aux marqueurs de la temporalité une place particulière. Cela signifie que, par exemple, les lieux ou les personnages ne font pas l'objet d'une attention aussi précise dans la mesure où ils ne sont pas au centre de cette recherche. Il apparaît pourtant nécessaire de les prendre en compte en les regroupant sous une rubrique « moins précise ».

De la même manière, nous devons prendre en compte les typologies proposées pour l'analyse littéraire dans la mesure où elles peuvent fonctionner pour un certain nombre de récits d'élèves. A partir de ces réflexions sur les typologies retenues, nous pouvons considérer la liste suivante :

- 1) Conclusion qui situe l'énonciation dans « l'ici et maintenant », l'actualité du narrateur.
- 2) Conclusion constituée du mot « Fin ».
- 3) Conclusion qui correspond à une continuité du récit.

- 4) Conclusion qui précise une donnée du récit.
- 5) Conclusion qui donne une précision temporelle de manière explicite.

Plusieurs exemples peuvent être proposés à partir du corpus étudié. Le tableau n°49 nous donne une idée de la variété de ces conclusions.

Tableau n°49 : Exemples de conclusion, quatre écoles.

1 : ici et maintenant	Et je suis rentré chez moi, on est plus bien chez soi.
2 : mot « Fin »	Il la mangea. Fin
3 : Continuité du récit	Ils retrouvèrent la petite fille et le lapin.
4 : Précision sur le récit	J'ai oublié, je m'appelle Loulou la terreur.
5 : Précision temporelle	Je suis rentrée à cinq heures et demie.

En marge de ces types de conclusions, nous pouvons également trouver des « fins de texte » qu'il n'est pas possible de qualifier de conclusion dans la mesure où elles n'ont que peu, voire aucun rapport, avec ce qui est développé par le récit. Nous pouvons trouver parmi ces textes, des récits où l'auteur ne développe pas, nous le verrons dans la suite de l'analyse, d'événement référent, mais une suite de « micro-événements » qui n'ont pas de rapport entre eux. La « conclusion » sera dans ce cas sans rapport avec ce qui précède. Or, nous pouvons au moins nous accorder sur le fait qu'une conclusion qui prend le sens de « fin ou d'épilogue » est, du point de vue sémantique, un objet qui doit être en rapport avec ce qu'il conclut.

Ce n'est pas le cas du récit de *Steven, élève de CE2 à l'école Vian* :

« Avant jeudi je suis tombé d'un vélo j'ai peur du noir. J'aime la piscine moi je sais nager dans l'eau, quand il fait noir j'entends des bruits et j'ai peur. Moi je fête Noël le vingt-cinq décembre. J'aurai plein de cadeau et de jouets, j'aurai un grand cadeau, qui dépasse mon parrain. J'ai deux chiens et un chat. »

Nous pouvons constater que la « fin » de ce texte n'est pas une conclusion du « récit » proposé puisque d'une part, il n'a pas de rapport direct avec ce qui précède et que d'autre part, il ne constitue en rien un épilogue ou une fin du récit.

Nous pouvons par ailleurs rencontrer des récits dont le contenu est à peu près centré sur un événement référent mais qui ne présentent pas une « conclusion » en rapport avec ce ou ces

événements.

C'est le cas du RI de Léa, élève de CE2 à l'école Clair :

« Moi je vais vous parler de quelque chose qui ne fait pas peur. Moi je suis une reine, Marion est la princesse, Juliette est une licorne, Sarah est ma chatte, Yasmina est une servante et Marina est mon garde. J'ai aussi un chien qui s'appelle Gros minet, mon père est mort et ma mère est morte. »

La « fin » de ce récit ne vient pas conclure une série d'événements. Même si du point de vue du sens, elle peut constituer un épilogue ou une fin (la mort peut en effet constituer une fin), elle ne s'inscrit, en aucune manière, dans la continuité du récit.

En dehors de ces quelques cas de « non conclusion » qui sont peu nombreux au CE2 et pratiquement inexistantes au CM2, il existe une variété de « conclusion » que l'on retrouve en proportions inégales pour les RI et RV des élèves du cycle 3.

Nous pouvons observer, dans un premier temps, les données quantitatives relatives à cette variété des conclusions. Nous pourrions ensuite analyser, du point de vue qualitatif, les réussites et les dysfonctionnements des conclusions au niveau de la construction temporelle avant d'en proposer une synthèse interprétative. Nous observerons d'abord les données qui concernent les élèves du CE2 puis celle du CM2.

1.4.1 Les conclusions au CE2

Tableau n°50 : Les conclusions, quatre écoles, CE2.

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Non Conclusion	0	3	5	8
Conclusion	60	49	33	142
Maintenant	21	13	3	37
Action du récit	30	31	22	83
Précision du récit	3	2	3	8
Mot "Fin"	3	3	3	9
Expression temporelle	3	0	2	5

Le tableau n°50 montre que la plupart des élèves de CE2 sont en mesure de conclure leurs récits. Si l'on reprend les réflexions de Fayol citées précédemment, « [...] la fin se marque très fréquemment par un retour à la perspective du ici et maintenant, rompant ainsi avec le

déroulement inter-événementiel [...]»¹⁸², nous pouvons constater que c'est loin d'être systématiquement le cas pour les récits d'élèves du CE2. En effet, plus de la moitié des récits (83) n'opèrent pas ce retour au « ici et maintenant ». Ils « concluent » au contraire avec une action inscrite dans le déroulement du récit laissant le texte sans la « conclusion » qui pourrait amener le lecteur à comprendre que le segment temporel du récit est clos et que les actions contenues dans ce segment du récit sont terminées.

Quelques conclusions viennent apporter des précisions sur le récit qui vient de se dérouler, quelques-unes sont matérialisées par le mot « Fin » et certaines sont marquées par des expressions liées au temps comme, par exemple, « toujours » ou « toute la nuit ».

Mais ce qu'il faut surtout remarquer, c'est que le profil scolaire des élèves a une incidence sur le type de conclusion. Nous pouvons constater que les conclusions qui s'inscrivent dans le « ici et maintenant » sont utilisées une fois sur trois par les élèves à « profil fort » et un peu plus d'une fois sur quatre par les élèves à « profil moyen ». Les élèves à « profil faible » n'utilisent ce type de conclusion qu'une fois sur onze. Ils lui préfèrent, pour deux récits sur trois, une conclusion sous la forme d'une action du récit inscrite dans la continuité de celui-ci.

Nous devons également remarquer que l'origine des élèves est un facteur qui fait varier quelque peu les résultats. En effet, l'observation des tableaux n°51 et n°52, ne donne pas tout à fait la même image des écoles Vian et Bossuet (défavorisées) et Chopin et Clair (favorisées).

Tableau n°51 : Les conclusions, écoles Bossuet et Vian (défavorisées), CE2.

Vian et Bossuet	Textes Forts	%	Textes moyens	%	Textes Faibles	%	Total	%
Nombre de textes	14	21%	26	38%	28	41%	68	100%
Maintenant	4	6%	6	9%	3	4%	13	19%
Action du récit	8	12%	16	24%	17	25%	41	60%

Les élèves des écoles Vian et Bossuet (défavorisées) privilégient les conclusions en forme d'action dans la continuité du récit.

Tableau n°52 : Les conclusions, écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2.

Chopin et Clair	Textes Forts	%	Textes moyens	%	Textes Faibles	%	Total	Total
Nombre de textes	46	56%	26	32%	10	12%	82	100%
Maintenant	17	21%	7	9%	0	0%	24	29%
Action du récit	22	27%	15	18%	5	6%	42	51%

¹⁸² FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op. cité, p 136.

Le retour à « l'ici et maintenant » est bien plus représenté par les élèves des écoles Chopin et Clair (favorisées). L'une des explications que l'on pourrait avancer sur ce phénomène est sans doute que les élèves des écoles favorisées accordent plus d'importance aux attentes scolaires en matière de récit. Celles-ci portent plus souvent sur la forme que sur le fond. Lahire nous dit à ce sujet que pour les élèves de milieux défavorisés, « *il est plus important d'écrire ce qui s'est passé que d'organiser la structure interne de son texte. [...] parce qu'ils ne privilégient pas l'économie interne du texte, les élèves sont peu nombreux à composer de véritables conclusions. [...] Le texte se conclut sur la dernière action faite dans le chronotope réel ou imaginaire* ». ¹⁸³ Les élèves de milieux défavorisés accordent plus souvent d'importance aux contenus de leurs récits, à ce qu'ils ont à dire. Ils vont, de ce fait, privilégier les récits où « l'action » est mise en avant au détriment des aspects formels et donc de la conclusion.

1.4.2 Les conclusions au CM2

Les récits proposés par les élèves de CM2 obéissent à peu de chose près aux mêmes règles concernant la conclusion. L'observation du tableau n°53 apporte des éléments intéressants qui viennent confirmer les tendances mises en évidence pour le CE2. Elles viennent également montrer quelques différences qu'il faut souligner.

Tableau n°53 : Les conclusions, quatre écoles, CM2.

Ecoles	Texte Forts	Texte Moyen	Texte Faible	Total
Non Conclusion	1	0	0	1
Conclusion	75	102	22	199
Maintenant	25	38	5	68
Action du récit	32	29	8	69
Précision du récit	4	9	0	13
Mot "Fin"	11	23	8	42
Expression temporelle	3	3	1	7

Les RI et RV proposés par les élèves de CM2 comportent tous, à une exception près, une conclusion. Cela vient confirmer que les élèves de CM2 ont une meilleure capacité que les élèves de CE2 à construire des récits où l'on peut retrouver une structure constituée au minimum de l'introduction, du développement et de la conclusion. C'est une différence qui porte sur la forme du récit. Du point de vue des différences, sur le fond, nous noterons une

¹⁸³ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, pp 261-262.

très nette augmentation de l'utilisation du mot « Fin ». Le retour à « l'ici et maintenant », par le biais de cette manière abrupte de conclure, transition entre le temps du récit et le temps réel, est donc utilisé de manière plus importante qu'au CE2. Les vingt-cinq récits qui concluent sous la forme du retour au « ici et maintenant » ainsi que les onze récits qui utilisent le mot « Fin » le montrent clairement. Il faut également noter que les récits qui « se terminent » par une action inscrite dans la continuité du récit sont beaucoup moins nombreux, en proportion, par rapport aux mêmes récits produits par les CE2.

Enfin, l'utilisation de la conclusion, pour apporter une précision sur le récit ou pour donner une indication temporelle existe, mais reste assez marginale. Une autre différence concerne les élèves à « profil faible ». Nous avons vu qu'au CE2, ces élèves concluent généralement leurs récits par une action inscrite dans la continuité. Ce n'est pratiquement plus le cas pour les élèves de CM2 qui proposent des fins de récits mieux distribuées entre les différents types de conclusions. Les élèves à « profil faible » semblent avoir profité des deux années qui séparent le CE2 du CM2 pour apprendre à construire des récits plus en rapport avec les attentes scolaires. L'observation des données disponibles sur les « conclusions » en fonction des écoles favorisées ou défavorisées donne des résultats très différents au CM2 par comparaison à ceux du CE2.

Tableau n°54 : Les conclusions, écoles Bossuet et Vian (défavorisées), CM2.

Bossuet Vian	Textes Forts	%	Textes moyens	%	Textes Faibles	%	Total	%
Nombre de textes	34	35%	50	51%	14	14%	98	100%
Maintenant	9	9%	22	22%	4	4%	35	36%
Action du récit	13	13%	8	8%	4	4%	25	26%
Mot "Fin"	8	8%	17	17%	5	5%	30	31%

Alors que les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) avaient tendance à privilégier les conclusions sous forme d'action dans la continuité du récit, les élèves de ces mêmes écoles au CM2 privilégient les conclusions sous la forme du « ici et maintenant » (36%) ou sous la forme du mot « Fin » (31%).

Tableau n°55 : Les conclusions, écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2.

Chopin et Clair	Textes Forts	%	Textes moyens	%	Textes Faibles	%	Total	Total
Nombre de textes	42	41%	52	51%	8	8%	102	100%
Maintenant	16	16%	16	16%	1	1%	33	32%
Action du récit	19	19%	21	21%	4	4%	44	43%
Mot "Fin"	3	3%	7	7%	3	3%	13	13%

Les élèves des écoles favorisées opèrent, quant à eux, de manière presque identique au CE2 et au CM2.

Nous pouvons donc constater que les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), quel que soit leur profil scolaire, ont plus de capacités à conclure leurs textes en ménageant une transition entre le segment temporel du récit et le temps réel lorsqu'ils sont scolarisés au CM2. L'évolution de ces capacités est sans doute liée au travail effectué en classe.

1.5 Analyse d'exemples de conclusions

Afin d'avoir une idée des différentes réussites et des dysfonctionnements de la construction temporelle des RI et RV, du point de vue de la conclusion, Nous pouvons observer certains récits d'élèves représentatifs du travail réalisé.

Une première façon de conclure un récit, du point de vue de sa temporalité, est de quitter le temps propre à ce récit pour revenir au temps du narrateur ou de l'énonciateur. Ce retour à « l'ici et maintenant » peut-être illustré par le RV de *Fabien, élève de CM2 à l'école Chopin* :

« J'ai été dans le lot, on avait loué un gîte. A quelques kilomètres il y avait un lac où l'on pouvait se baigner, l'eau était très froide. En face de nous, il y avait des gens sur des radeaux. Mon père et moi avons essayé d'aller sur le radeau, il était dur à manœuvrer. Plus loin, on avait vu des gens sauter d'à peu près cent cinquante mètres. Puis on est allé en radeau en face de nous, c'était bien. On est reparti de là où on était et on avait vu des carpes et des gardons. J'ai essayé de les attraper mais j'avais un tout petit sachet avec du pain pour attirer les poissons. Tout à coup, j'avais attrapé un alevin de gardon, mais on l'a relâché. On est reparti au gîte, on a mangé et on est allé se coucher. Un autre jour, on est allé faire du canoë. On s'est bien amusé. »

Cette conclusion prend la forme d'un commentaire exprimé par l'auteur, soit à propos du dernier événement cité (le canoë), soit à propos de l'ensemble du récit. Dans les deux cas, la perspective de locution adoptée par le scripteur est décalée par rapport au segment temporel du récit lui-même. En effet, pour faire ce commentaire, il faut que l'événement référent (faire du canoë, être en vacances) dont on parle soit achevé. Ce retour commentatif sur cet événement achevé nécessite de parler à partir d'un autre segment temporel qui est situé dans le futur par rapport aux événements du récit. C'est bien ce que Fayol nomme « *un retour à la*

perspective du ici et maintenant »¹⁸⁴. Cette élégante manière de délimiter dans le temps le segment temporel du récit est une réussite de la construction temporelle dans le sens où elle se définit par rapport au présent d'énonciation du scripteur. Au moment où il écrit la conclusion, le récit de l'événement référent est clos, remplacé par ce court segment de la conclusion moins abrupte que le mot « Fin » mais tout aussi explicite quant à la limite temporelle du récit. Il faut pourtant nuancer la notion de réussite de la construction temporelle du point de vue de ce type de conclusion. Le fait de clore son récit à partir de la perspective de « l'ici est maintenant » n'est pas garant de réussite. Il faut par ailleurs que le récit possède une temporalité interne correctement construite. C'est bien la transition temporelle opérée par la conclusion qui en définit alors la réussite.

Le deuxième exemple est un RI de *Juliette élève de CM2 à l'école Chopin*. La conclusion est caractérisée par l'utilisation du mot « Fin » :

C'est l'histoire d'une fille triste et faible qui se trouva un beau jour d'été, un beau et courageux garçon. Ce garçon s'appelait Tom et cette fille Lou. Lou adorait se marier et avoir des enfants. Tom détestait les enfants et ne comprenait pas trop le mot mariage. Un jour au parc puisque qu'ils se connaissaient très bien, Lou demanda à Tom s'il allait la demander en mariage et il dit oui. Il lui demanda et elle dit oui. Aussitôt, un mois après, Lou préparait le mariage. Le jour du mariage, tout était prêt. Il commença le mariage, arrivait au prêtre, ils se regardèrent. Lou souriante, Tom pas très bien. C'est le moment où le prêtre demande à Lou. Elle dit oui. Il demande à Tom, Tom ne dit rien.

-Non.

Lou sort de l'église, elle pleure. Un an après, ils réessayent. Lou dit oui et Tom dit tout de suite oui au prêtre. C'est l'amour. Ils sortent en faisant un gros bisou, Lou dans les bras de Tom. FIN

Bien que ce RI soit matériellement conclu par le mot « Fin », la conclusion du récit de Juliette se présente, en réalité, sous la forme d'une dernière scène qui est coupée par le mot « Fin ». C'est, de ce point de vue là, l'exacte réplique de certaines « conclusions cinématographiques ». Il s'agit ici de comprendre en quoi cette conclusion est une réussite,

¹⁸⁴ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op. cit., p 136.

ou non, de la construction temporelle du récit. Nous avons parfaitement conscience que cette dernière scène n'est vraisemblablement pas la fin de l'histoire de « Lou et Tom » et nous pouvons imaginer d'autres événements qui pourraient faire partie d'un autre épisode de l'histoire. Cependant, nous savons aussi qu'un récit réussi du point de vue de sa construction temporelle doit d'abord être insérable dans un segment temporel défini, même s'il est infini. Le mot « Fin » vient ici couper le contenu du récit construit par l'auteur du reste probable de l'histoire de « Lou et Tom ». C'est cette indication donnée au lecteur qui marque de manière certaine le choix narratif de l'auteur et répond à l'exigence de fixer des bornes à la construction temporelle du récit. La conclusion de Juliette peut même être considérée comme très réussie dans la mesure où elle choisit de borner le récit sur un segment temporel tout en prenant soin de trouver un dénouement logique à ce qui vient de se passer dans l'histoire racontée. Ce que nous devons comprendre avec cette remarque, c'est que le fait de réussir une conclusion du point de vue de la construction temporelle ne signifie pas que cette même conclusion est réussie par rapport à d'autres critères.

Pour illustrer ce propos, nous pouvons considérer le RI de *Baptiste, élève de CE2 à l'école Chopin* :

« Les trois fantastiques

Il était une fois trois garçons qui avaient des pouvoirs. Le premier garçon a le pouvoir du feu, le deuxième, c'est l'eau, le troisième, c'est la terre. Le méchant, son pouvoir c'est le fer. Le faux méchant arrive au milieu de la ville en fer, le feu tourne vite. Après, l'eau, après la terre. Il ne peut plus bouger. Fin »

La conclusion, par rapport à la construction temporelle, marque bien la fin du segment temporel de l'histoire narrée. Elle se termine sur une scène qui semble être le résultat des événements développés. Cependant, cette conclusion qui ne dysfonctionne pas du point de vue de la temporalité pose problème du point de vue de l'implicite qui touche ici aux personnages du récit. Nous sommes incapables de déterminer qui se retrouve attaché dans la dernière scène.

Ces deux exemples semblent nous montrer que l'utilisation du mot « Fin » permet toujours de « réussir » une conclusion du point de vue temporel dans le sens où la fin du segment temporel de l'histoire se trouve ainsi marquée. En revanche, cette « réussite » n'est garante, ni de la précision apportée sur la temporalité du récit, ni de la réussite du point de vue d'autres critères comme, par exemple, les implicites.

Une manière un peu différente de conclure, peut consister, non pas à faire un commentaire sur les événements rapportés aux cours du récit mais à se décentrer du segment temporel de ces événements en apportant une précision sur le récit avec une conclusion qui précise une donnée du récit. Par exemple, le lieu où se déroulent les événements.

C'est le cas du RV de Sarah, élève de CE2 à l'école René Clair :

« Mon meilleur souvenir, c'était un hiver, avec mes voisins et mon frère sur une pente. On a fait de la luge. On a bien rigolé. Après la pente, on arrivait sur la route. Normalement, la pente c'est de l'herbe. La pente où on était, elle se trouvait à « Brigode. » (un quartier de Villeneuve-d'Ascq)¹⁸⁵.

D'une certaine manière, ce type de conclusion revient aussi à se situer dans « l'ici et maintenant » en adoptant un autre point de vue, hors du récit précédent.

Cette conclusion peut alors être considérée comme un commentaire externe au récit tout en ayant un rapport direct avec lui puisqu'il traite du même sujet. Dans le cas qui nous préoccupe, ce sont les caractéristiques spatiales du lieux de déroulement des actions contenues dans le récit qui maintiennent ce rapport (*La pente où on était, elle se trouvait à « Brigode. » (un quartier de Villeneuve d'Ascq)*). Pour passer d'un point de vue à un autre, il faut d'abord clore ou du moins mettre entre parenthèses le segment temporel du premier point de vue pour en ouvrir un autre, correspondant au deuxième point de vue. Dans ce sens, cette conclusion met bien fin au segment temporel du récit lui-même puisqu'il n'y a pas de retour au cours du récit après le changement de point de vue opéré par le commentaire, la précision spatiale apportée au récit.

Cela permet de qualifier cette conclusion de réussite de cette facette de la construction temporelle du récit.

Les conclusions qui correspondent à l'utilisation d'un marqueur de temps explicite peuvent être illustrées par le RV de Ruth, élève de CM2 à l'école Bossuet (*défavorisée*).

« Mon plus beau souvenir c'est quand c'était l'anniversaire de mon frère. Quand il a eu un an. A mon arrivée, il y avait peu de personnes. Il y avait mes cousins, ma mère, ma sœur mais pas mon père. La fête a commencé, on buvait, dansait et s'amusait et on a mangé des

¹⁸⁵ Nous apportons ici cette précision entre parenthèses, dans un souci de compréhension du texte.

beignets, du poulet et bref et le gâteau au chocolat. La fête n'était pas finie et on est rentré chez moi. Je suis rentrée à cinq heures et demie. »

Cette forme de conclusion a la particularité de marquer la fin du segment temporel du récit de manière précise même s'il manque bien sûr la date pour que ce repère temporel puisse être qualifié d'« absolu ».¹⁸⁶

C'est aussi une forme de retour à « l'ici et maintenant » pour l'énonciateur qui adopte une position énonciative différente de celle qui précède la conclusion. Du point de vue de la construction temporelle des récits, ce type de conclusion peut également être considéré comme une réussite dans la mesure où il est conforme au rôle que la conclusion doit jouer, celui de borne temporelle des événements rapportés. Comme pour les autres types de conclusion, le fait de construire cet aspect de la temporalité ne signifie pas que le récit est réussi du point de vue d'autres critères, qu'ils soient de l'ordre de la temporalité ou non.

Parmi les types de conclusions définies pour cette recherche, la conclusion qui correspond à une continuité du récit est celle qui pose le plus de problèmes du point de vue de la réussite ou non de la construction temporelle des récits d'élèves du cycle 3. En effet, nous avons vu qu'elle marque un événement qui s'inscrit dans la continuité du récit. Nous avons également vu que ce type de fin de récit suivi du mot « Fin » constitue une conclusion tout à fait acceptable comme limite du segment temporel des événements rapportés. Ce qui pose donc le plus de problèmes, c'est le fait que ce type de « conclusion » ne marque pas la fin d'un segment temporel donné.

La conclusion ne joue alors plus son rôle de « borne » qui contribue à construire la temporalité du récit.

L'un des derniers exemples de récit proposé pour illustrer ce type de conclusion est celui de *Juliette, élève de CE2 à l'école René Clair* :

« Il était une fois moi, Juliette. Je savais bien me battre et j'avais le pouvoir de la musique du ciel et de l'eau et se transformer en tous les animaux. Un jour un démon arrive. Il est dehors. Je sors de la maison et moi qui sais me battre et j'ai des pouvoirs et tout d'un coup je dis : « bouclier sonore » et j'ai un bouclier sonore qui apparaît. Et je grimpe sur lui et je fais une roulade arrière et je lui donne un coup de pied sous le menton et paf, il est mort et je

¹⁸⁶ La questions des repères temporels fait l'objet du chapitre 6, développé ultérieurement.

rentre à ma maison et un super beau garçon m'attend dans ma maison. Il s'appelle Lucas. Lui aussi et amoureux de moi et d'un coup on va tous au restaurant en rigolant. »

Si cette dernière phrase avait été écrite en bas d'une page, on pourrait s'attendre à ce que le récit se poursuive à la page suivante. Ce n'est bien sûr pas le cas ; l'auteur a décidé de clore son RI de cette manière. Peut-on pourtant parler de dysfonctionnement de la construction temporelle du récit. Je pense que la réponse doit être nuancée. En effet, bien que la conclusion ne marque pas de manière explicite la rupture entre le temps des événements rapportés et le temps de « l'ici et maintenant » propre à beaucoup de conclusion, elle correspond au rétablissement d'une « situation initiale » propre à « *une certaine habitude du schéma narratif* ». ¹⁸⁷ Cette situation d'équilibre, après la résolution des problèmes posés par l'élément perturbateur peut être considérée, soit comme une conclusion, soit comme une nouvelle situation initiale avant un nouveau déséquilibre. Si nous pouvions découper les segments temporels comme nous le faisons avec des phrases, cette conclusion correspondrait à un point-virgule. Elle marque une certaine rupture sans toutefois marquer de manière tranchée la fin du segment temporel de l'histoire. Nous considérerons que dans ce cas, il s'agit d'un dysfonctionnement ou d'une réussite partielle de la structuration temporelle du récit à l'aide de la conclusion. Mais, cette réussite partielle n'est pas un cas général pour toutes les conclusions qui se confondent avec la continuité du récit. En effet, les conclusions qui se présentent sous cette forme, peuvent aussi constituer un dysfonctionnement clairement établi, nous pouvons analyser l'extrait de RI suivant écrit par *Mounir, élève de CE2 à l'école Vian (Défavorisée)*.

« Quand je serai grand je ferai comme toi. Je vais protéger les gens donc je serai avocat. En parlant, je serai ect... Et j'aurai un camion, trois voitures. Une pour ma femme, une pour moi, une pour mon cousin, et le camion ça, c'est pour mon fils. Quand il aura vingt ans et là il a dix-huit ans. Et quand il aura dix-neuf ans je le laisserai aller partout. Il pourra aller au magasin, il partira au Maroc avec son cousin, et il ira partout au Maroc, même en Algérie, partout, même en Tunisie, dans tous les pays.

Et a tout les magasins qu'il veut, tout. Même aller voir les chats, les éléphants, les poissons, les vaches, les chèvres, les brebis, les chiens, les crocodiles, les lézards, les zèbres. »

¹⁸⁷ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op. cité, p. 347.

Ce RI, difficile à qualifier de récit, se conclut par l'un des événements qui constitue le récit mais contrairement au RI de Juliette, la dernière phrase ne vient pas résoudre le problème posé par une complication car la structure du récit n'en comporte pas. Cette conclusion ne vient pas non plus mettre fin au segment temporel du récit. Du point de vue de la construction temporelle, et sans entrer dans le détail des autres problèmes posés par ce texte, pour l'instant, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un dysfonctionnement qui ne peut être nuancé.

1.6 Synthèse sur l'introduction et la conclusion

Les récits produits par les élèves de cycle 3 comportent très souvent une introduction. Si quelques élèves de CE2 produisent des RV ou RI sans introduction, cette tendance disparaît pratiquement au CM2. La plupart des élèves qui ne produisent pas d'introduction sont issus des écoles Vian et Bossuet (défavorisées) et appartiennent aux groupes « moyen » et « faible ». L'expression « *Il était une fois* » constitue la majorité des introductions pour les RI. Mais c'est surtout le cas pour les RI des élèves issues des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) et plus généralement pour les élèves à profil « moyen » et « faible ». Les élèves à profil « fort », plus nombreux pour les écoles favorisées (Chopin et Clair) utilisent des introductions plus variées. La capacité à situer les récits de manière précise augmente en fonction du profil scolaire des élèves. Les élèves à profil « fort » ont plus de capacité à situer précisément leurs récits dans le temps et particulièrement les RV. Ils ont également une plus grande capacité à détacher le temps du récit du temps de l'énonciation en utilisant une introduction temporelle, spatiale ou spatio-temporelle.

La question de l'introduction qui se réfère au temps présente des résultats tranchés en fonction du type de texte produit (RI ou RV). Les RV appartiennent à une catégorie de texte où le locuteur/énonciateur est en mesure de situer les propos de manière relativement précise. En revanche, les introductions des RI renvoient le plus souvent à l'univers fictif du conte et par là même à un passé atemporel présentant par définition peu de précision.

Sur l'ensemble du cycle 3, seuls les élèves à profil « fort » et « moyen » sont en mesure d'introduire leurs récits de manière plus originale en ce qui concerne les RI ou plus précise pour les RV. Le profil scolaire a donc une incidence sur la capacité des élèves de cycle 3 à introduire, de manière correcte, leurs récits. L'introduction étant un des éléments qui permet de borner le ou les segments temporels d'un récit, elle devient alors un enjeu majeur de la réussite de la construction temporelle. D'un point de vue didactique, cela signifie que le

temps dont nous devons parler aux élèves, et particulièrement pour les groupes « moyen » et « faible », doit s'attacher au problème de l'introduction spatio-temporelle. Elle correspond en effet à la première manière de situer l'histoire dans le temps tout en marquant la différence entre ce temps de l'histoire et le temps de l'énonciation.

Nous l'avons vu, du point de vue de la construction temporelle, la conclusion est un élément qui permet, tout comme l'introduction, de fixer une limite du segment temporel dans lequel le récit existe. Nous devons préciser que cette limite peut-être l'infini. Plusieurs manières de fixer cette limite sont concevables. Parmi les types de conclusions relevées pour les textes d'élèves, l'utilisation du mot « Fin » est sans doute la manière la plus tranchée et la plus claire de fixer la fin d'un segment temporel. Le retour à « l'ici et maintenant » est une manière de faire moins abrupte, mais qui est également concevable. Les expressions qui fixent une durée infinie ou non, comme « pour toujours » ou « toute la nuit » permettent également de clore le segment temporel en figeant une situation donnée sur un temps infini ou en fixant une limite temporelle « à venir ». Enfin, la précision sur le récit permet, d'une certaine manière, de marquer la fin de ce qui précède en changeant de point de vue sur le déroulement de l'histoire en cours. Toutes ces conclusions peuvent, du point de vue de la construction temporelle, être considérées comme des réussites dans la mesure où elles remplissent leur rôle de marqueur de la fin du segment temporel propre au récit proposé. Nous avons vu, cependant, que beaucoup des conclusions proposées par les élèves de cycle 3 ne remplissent pas ce rôle qui consiste à clore un segment temporel. Les conclusions par le mot « fin », les plus nombreuses en comparaison des autres conclusions, ne permettent pas forcément de clore le segment temporel du récit.

Les analyses nous montrent qu'un élève sur deux au CE2 et un élève sur trois au CM2 ne propose pas de conclusions pour les RI ou RV, qui jouent le rôle de limite du segment temporel propre au récit fussent-elles confondues avec l'infinie.

Il semble aussi qu'au CE2, la conclusion qui participe à la construction temporelle des récits, pose plus problème aux élèves et en particulier aux élèves les plus en difficulté.

De manière globale, nous pouvons constater que les récits d'élèves du cycle 3, qui ne comportent pas de conclusion telle qu'elle a été définie dans ce chapitre, sont peu nombreux et qu'ils concernent essentiellement le CE2. Nous pouvons donc penser que les élèves de CM2 ont, dans la plupart des cas, compris l'importance de conclure leurs récits.

Cependant, les exemples analysés nous ont montré que les dysfonctionnements sont très peu nombreux et que l'on retrouve très souvent au moins des réussites partielles de la

construction temporelle des récits marquées par la conclusion.

Il est toutefois important de noter que l'utilisation de la conclusion pour marquer clairement le repère temporel de la fin du récit proposé n'est pas systématique chez les élèves du cycle 3. Il est donc important d'apprendre à utiliser les conclusions de type « ici et maintenant », avec le mot « Fin » ou avec une précision temporelle qui garantissent que le segment temporel propre au récit en cours est clos de manière claire.

L'introduction et la conclusion permettent de situer le récit dans un espace-temps plus ou moins précis.

La plupart des élèves du cycle 3 montrent de bonnes capacités à gérer ces deux éléments de la structure du récit qui participent à la définition de la temporalité. Les élèves du CM2 montrent une progression importante de leurs compétences par rapport au CE2, surtout lorsqu'ils sont issus des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Pourtant, certains récits ne sont pas correctement structurés de ce point de vue. Il conviendrait de réfléchir à un enseignement qui privilégie la définition d'un espace-temps coupé du moment de l'énonciation du point de vue de l'introduction et un « ici et maintenant » connecté au moment de l'énonciation pour la conclusion afin de différencier le temps du récit par rapport au temps de l'énonciation et en marquer clairement la borne initiale et la borne finale.

2 La centration sur un événement participe à la structuration temporelle du récit

La notion d'événement, pour reprendre les réflexions de M. Fayol¹⁸⁸, est sous une apparence assez évidente, certainement l'une des plus difficile à définir. Pour cette raison, nous considérerons, tout comme Fayol, qu'un événement doit être « *suffisamment informatif ou inattendu* ». Il doit en tout cas sortir du « banal ». C'est donc la textualisation ou « l'intention de l'auteur qui va donner une importance suffisante à un fait pour le muer en événement ». ¹⁸⁹

Pour cela, les élèves qui écrivent, comme tous les autres auteurs, doivent être en mesure de choisir un événement qui sera au centre de la narration. C'est ce que Fayol appelle un « *événement référent* ». Etre centré sur un événement, à partir d'une situation d'énonciation

¹⁸⁸ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive, op cité.*

¹⁸⁹ KHELIFI A. (2007), *Ecrire le temps au cycle 3. Temporalité des écrits imaginaires et réels des élèves de cycle 3 (CE2)*, mémoire de Master, Lille, Université de Lille 3, p 49.

clairement définie, n'oblige pas l'auteur à éluder d'autres événements ou micro-événements qui se rattachent à l'objet principal de la narration. Au contraire, ce foisonnement de détails, abordés par le narrateur, peut servir à renforcer l'intérêt de l'auditeur-lecteur pour l'événement principal qui fait l'objet du récit.

Concernant le corpus étudié, le fait d'être centré ou non sur un « événement référent » doit obéir à quelques critères importants. D'abord, l'« événement référent » doit être défini comme un élément, un thème, un fil conducteur qui est au centre de la narration présente dans un texte, il peut être entouré, renforcé, voire composé de micros événements. Le nombre de micro-événements n'a pas d'incidences particulières s'ils servent à maintenir l'attention du lecteur sur ce qui constitue l'axe central du récit.

2-1 Des récits souvent centrés sur un événement référent

La présence d'un événement principal, identifié comme pivot du récit proposé par les élèves pour les RI ou RV permettra de classer les textes comme « centrés sur un événement ». A titre d'exemple pour le CE2, voici le RV de *Mélisa de l'école Corneille* :

« Je suis partie à la mer. J'ai nagé et aussi l'eau était salée donc moi je suis rentrée. La plage était loin comme on était arrivé l'eau était pleine de boue dedans. Et dans l'eau on a fait une bataille de boue. Mon oncle a jeté sur ma tête de la boue. Et après mes deux cousins et moi on essayait de pas toucher la vague. Après on a enterré mon cousin sauf sa tête. Et on a mangé là-bas. Aucune tante et ma mère sont rentrées dans l'eau elles bronzaient et en plus étaient salées. Ma sœur avait peur de se noyer. »

Nous pouvons nous poser la question de la centration sur un événement de ce récit qui raconte le déroulement d'une journée à la plage.

Doit-il être considéré comme centré sur un « événement » (la journée à la plage) même si le récit est lui-même construit avec une suite de micro-événements comme « on a fait une bataille de boue », « Ma sœur avait peur de se noyer », « on essayait de ne pas toucher la vague ». Tous ces « micro-événements » peuvent bien sûr exister en dehors de cette journée particulière, et doivent venir ici détailler la « journée à la mer » pour en faire l'événement principal. Nous pouvons vérifier cela en isolant les micro-événements (en gras) du récit pour les analyser de manière séparée.

A : Je suis partie à la mer.

B : J'ai nagé et aussi

C : l'eau était salée donc moi

D : je suis rentrée.

E : La plage était loin comme on était arrivé

F : l'eau était pleine de boue dedans.

G : Et dans l'eau on a fait une bataille de boue. Mon oncle a jeté sur ma tête de la boue.

H : Et après mes deux cousins et moi on essayait de pas toucher la vague.

I : Après on a enterré mon cousin sauf sa tête.

J : Et on a mangé là-bas.

K : Aucune tante et ma mère sont rentrées dans l'eau

L : elles bronzaient et en plus étaient salées.

M. : Ma sœur avait peur de se noyer. »

Nous pouvons constater que la plupart des séquences du récit se rapportent à la journée à la mer décrite par le récit. Seules les séquences *D (je suis rentrée)* et *J (Et on a mangé là-bas)* n'ont pas de rapport direct avec la journée à la mer si l'on exclut que l'indication spatiale, là-bas, fait référence à la plage. Les autres séquences ont toutes un rapport direct avec ce que nous pouvons définir comme l'événement principal du récit, « La journée à la mer ».

Les récits produits par les CM2 sont souvent, nous l'avons vu, beaucoup plus longs que ceux produits par les CE2. Ils sont aussi beaucoup plus détaillés. Un exemple de récit centré sur un événement peut être celui de Jeanne de l'école Clair :

« C'était une classe verte en Aveyron. Nous avons voyagé la nuit. Le voyage a duré douze heures. Le premier jour, nous avons fait une promenade dans des petits sentiers. L'après-midi, nous nous sommes promenés. Le deuxième jour, nous sommes allés à Micropolis et l'après-midi nous sommes allés à Millau et nous avons vu le viaduc de Millau. Le troisième jour, nous sommes allés visiter les caves de Roquefort et nous avons visité le village de Peyre. Le quatrième jour, nous sommes allés aux grottes d'Aven Armand. Les grottes étaient très belles et c'était impressionnant. Le cinquième et dernier jour, nous sommes allés au château musée de Saint-Beauzély. L'après-midi, nous sommes allés faire nos bagages. Et

chaque soir, on faisait une veillée que Claire avait organisée. C'était super bien. »

La première phrase, « *C'était une classe verte en Aveyron* », situe l'événement principal et est suivie de plusieurs événements qui se rattachent directement à cet « événement référent ». Nous trouvons par exemple : « *Le voyage a duré douze heures* » ou « *nous sommes allés visiter les caves de Roquefort* » ou encore « *Et chaque soir, on faisait une veillée* ». Chaque événement peut évidemment être raconté pour lui-même et former éventuellement un événement référent. Cependant, chacun d'entre eux a un lien avec l'« événement référent » et peut lui être rapporté. Ce récit sera donc considéré comme centré sur l'événement principal, le déroulement de la classe verte.

Nous voyons donc que les RI comme les RV produits par les élèves du CE2 et CM2 obéissent, lorsqu'ils sont centrés sur un « événement référent », aux deux possibilités suivantes :

- 1) Un événement référent auquel viennent s'ajouter plusieurs micros événements directement en rapport avec l'« événement référent ».
- 2) Un événement référent développé avec un ensemble d'événements qui pourraient être autonomes et constituer eux-mêmes des « événements référents ».

Par opposition à ces deux possibilités, le corpus comporte aussi des récits qui seront considérés comme non centré sur un événement. Dans ce cas, il y a soit l'impossibilité de déterminer quel est l'« événement référent », soit une absence de celui-ci. Il peut également y avoir un « événement référent » qui paraît clairement identifié et des événements ou micros événement associés qui n'ont aucun rapport avec lui.

Au CE2, un exemple de RV non centré sur un « événement référent » est celui proposé par Steven de l'école Corneille :

« Avant jeudi je suis tombé d'un vélo j'ai peur du noir. J'aime la piscine moi je sais nager dans l'eau, quand il fait noir j'entends des bruits et j'ai peur. Moi je fête Noël le vingt-cinq décembre. J'aurai plein de cadeau et de jouets, j'aurai un grand cadeau, qui dépasse mon parrain. J'ai deux chiens et un chat. »

Nous pourrions nous attendre à un récit qui reprend les conséquences ou les circonstances de

la chute de vélo qui pourrait alors constituer l' « événement référent » du récit. Au lieu de cela, Steven nous propose une suite de phrases qui ont peu ou pas de rapport les unes avec les autres, à part la « fête de Noël » ou deux phrases restent centrées sur le même sujet. Ce « récit » n'est pas centré sur un « événement référent ».

Le cas de l'« événement référent » qui paraît clairement identifié et des événements ou micros événements associés qui n'ont aucun rapport avec lui peut être illustré par un des textes de Bryan de l'école Bossuet. Il nous propose, dans le cadre de la production d'un RV l'exemple suivant :

« Un jour en partant de chez moi j'ai vu Jean-Marc. J'ai été chez ma grand-mère. J'ai vu mon arrière-grand-mère et elle m'a donné une peluche. Du soir, j'ai été à la foire. »

La lecture de ce récit peut laisser entendre que l'auteur relate les faits marquants d'une journée non déterminée avec précision (Un jour...). Nous devons noter que ce récit comporte cinq événements :

- 1) Voir Jean-Marc
- 2) Aller chez la grand-mère
- 3) Voir son arrière grand-mère
- 4) Avoir une peluche
- 5) Aller à la foire

Si les événements 2,3 et 5 peuvent constituer des parties de ce que l'on pourrait appeler « La visite chez la grand-mère », les événements 1 et 5 ne semblent pas pouvoir être rattachés aux autres ni entre eux. Ce récit sera donc également considéré comme non centré sur un événement particulier bien qu'il soit bien mieux réussi, de ce point de vue, que le récit de Steven. L'élimination des points 1 et 5 permettrait, sans autres corrections, de centrer ce récit sur un événement.

La frontière entre récit centré sur un événement ou non peut être de ce fait très étroite. La question de la construction temporelle peut clairement être affectée par ce manque de centration si l'on considère le récit de Steven, elle peut également garder une bonne logique, voire des signes manifestes de réussite si l'on considère le récit de Bryan avec l'introduction « Un jour » et la conclusion « du soir » qui nous indique clairement le début et la fin de ce qui est relaté ainsi que des indications approximatives des moments de la journée.

L'utilisation du passé composé situe clairement les événements narrés dans un passé non clos, relié avec l'actualité du narrateur.

Il est à noter que, la question de la construction temporelle ne doit pas exclusivement sa qualité à la centration du récit sur un événement. Les textes de Mélisa, « *La journée à la mer* » et Jeanne « *La classe verte en Aveyron* », le montrent de manière claire.

2-2 Événement référent et point de vue de l'énonciateur

La question est donc de déterminer en quoi la centration sur un événement, associée à d'autres critères, apporte ou non une qualité plus importante de la structuration temporelle des récits d'élèves.

Les éléments qui définissent la centration ou non sur un événement référent permettent de classer globalement les récits du corpus de la manière suivante, à l'aide des tableaux suivants pour les CE2 et CM2 :

Tableau n°56: Centration sur un événement référent selon le niveau des élèves : Quatre Ecoles, CE2.

Ecoles	Textes Fort	Textes moyens	Textes Faible	Total élèves
Centré	59	49	27	135
Non centré	1	3	11	15

Un récit sur cinq, produits par les élèves du CE2, n'est pas centré sur un événement référent. Nous constatons que les élèves les plus faibles sont également ceux qui centrent le moins leurs récits sur un événement référent.

Tableau n°57 : Centration sur un événement référent selon le niveau des élèves : Quatre Ecoles, CM2.

Ecoles	Textes Fort	Textes moyens	Textes Faible	Total élèves
Centré	76	100	22	198
Non centré	0	2	0	2

Les données du CM2 nous montrent que cela n'est plus le cas. Presque tous sont centrés sur un événement référent. Cette observation globale permet de dire qu'il existe une réelle évolution du CE2 vers le CM2 du point de vue de la capacité des élèves à centrer leurs récits sur un événement référent. Les élèves du CE2 à profil « moyen » et « faible » ont sans doute plus de mal à construire un récit qui suit un « fil conducteur » ou plus simplement, produisent des récits où ils s'intéressent en même temps à plusieurs événements qui n'ont

pas obligatoirement de rapports explicites.

Les récits considérés comme non centrés sur un événement référent sont peu nombreux pour les CM2. Il est cependant intéressant de s'y arrêter pour comprendre leurs fonctionnements.

Le premier récit, un RV, nous est proposé par *Thomas de l'école Bossuet (défavorisée)*, profil « moyen » :

« Mon meilleur souvenir c'est quand j'étais au CE2 avec Monsieur Khelifi j'aimais bien c'est on faisait les chants et quand on les avait inventés. Mon deuxième meilleur souvenir c'est quand on rigolait bien et à la fin de l'année on avait ramené des jeux vidéo et tout pleins d'autres jeux Monsieur Khelifi nous laissait faire tout ce qu'on voulait je jouais avec Bryan et Alexandre. Mon troisième meilleur souvenir C'est quand j'étais en vacances à la mer de Malo-Les-Bains Y'avait des méduses et des dauphins. »

Avec ce récit, Thomas décrit trois événements différents, correspondant à trois souvenirs différents. Dans ce cas, cela ne semble pas poser de problèmes particuliers du point de vue de la construction temporelle de chaque séquence. Elles sont construites sur le même modèle avec des introductions par « c'est quand », plaçant ainsi l'événement dans un passé non déterminé de « manière précise ». La construction est également basée sur une conjugaison des verbes mêlant imparfait et passé composé, adapté au RV. L'adjonction de repères tels que « quand » et « à la fin de l'année » vient compléter la construction temporelle des séquences juxtaposées.

Le deuxième récit est plus problématique du point de vue de la construction temporelle.

C'est celui de Majid de l'école Chopin (favorisée) qui nous propose ce RV :

« Aide contre la leucodystrophie

Avec mon club de boxe à Marc-en Baroeul, nous avons participé à la lutte contre la leucodystrophie. C'est Zidane qui a proposé l'aide contre cette maladie très grave. Donc, nous sommes allés à Match aider les gens à rapporter leurs courses dans leurs voitures contre quelques pièces. L'argent gagné a été donné aux handicapés. Moi, je fais de la boxe. Cela fait 7 ans que j'en fais. 17 combats, 16 gagnés, une défaite. Je suis deux fois champion de France, deux fois champion régional et une fois fédéral. Fin de mon histoire »

La première partie du récit est clairement centrée sur un événement bien défini par le titre du

récit. Il pourrait d'ailleurs prendre fin avec la phrase : « *L'argent gagné a été donné aux handicapés* ».

Toute la logique de la structuration temporelle de ce récit repose sur l'utilisation du passé composé comme temps principal. En revanche, la deuxième partie du récit, bien qu'elle ait un rapport avec le thème central ne décrit plus l'événement référent mais s'intéresse au contraire à l'auteur-narrateur lui-même et est caractérisée par le passage au présent de l'indicatif correspondant à l'actualité du locuteur.

Ce glissement de position pour l'auteur-narrateur correspond à ce que B. Lahire décrit de cette façon : « *chaque changement de temps permet au scripteur de glisser constamment d'une attitude de locution à une autre, d'un repère temporel à un autre: il projette les événements dans le monde objectif, distancié du "monde raconté" puis y rentre pour se placer, au présent, au cœur de l'action, retourne vers le "monde raconté", puis se met à commenter (expliquer, préciser...) un événement* »¹⁹⁰.

Le « complément d'informations » constitué par la deuxième partie du texte de Majid correspond en réalité à des commentaires, des précisions qui paraissent utiles à l'auteur au moment de l'écriture. Le glissement d'une attitude de locution à une autre provoque ce qui semble être une incohérence temporelle du texte. Dans ce dernier cas, le fait de centrer le récit sur un événement référent bien déterminé permettrait de conserver une bonne cohérence de la construction temporelle.

Nous l'avons vu, l'absence de centration sur un événement est un phénomène qui s'amenuise avec l'évolution des élèves. Au CM2, la production de récits non centrés sur un événement référent devient marginale puisque le corpus étudié ne laisse apparaître que deux récits sur deux cent dans ce cas-là. Il n'en reste pas moins que cette absence de centration peut éventuellement provoquer, nous l'avons vu, des dysfonctionnements de la cohérence temporelle des récits produits. En particulier, les glissements du point de vue de la position énonciative du scripteur peuvent affecter la structure temporelle des récits.

¹⁹⁰ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p. 264

3 L'implicite

« [...] les contenus implicites (présupposés et sous-entendus) ont en commun la propriété de ne pas constituer en principe (et nous reviendrons plus tard sur cet « en principe ») le véritable objet du dire, tandis que les contenus explicites correspondent, en principe toujours, à l'objet essentiel du message à transmettre, ou encore sont dotés, selon la formule cette fois de R. Posner ¹⁹¹, de la plus grande pertinence communicative. »¹⁹²

Cette introduction, qui emprunte une citation à l'ouvrage de Catherine Kerbrat-Orecchioni, donne un ton un peu particulier à cette partie de la recherche où nous analyserons ce qui n'est pas explicitement construit dans la temporalité des récits d'élèves du cycle 3 mais plutôt les inférences que nous pouvons faire, du point de vue du temps, à la « lecture » de ce qui n'est pas explicitement dit dans les récits. Nous aurons l'occasion d'observer dans la suite de cette analyse, un certain nombre d'éléments implicites liés à la structure des récits. Cela sera le cas, par exemple, pour l'ordre des événements rapportés à l'écrit.

Cependant, pour réaliser une analyse intéressante des implicites des récits produits par les élèves, il faut d'abord construire des catégories d'analyse qui soient opérationnelles pour la plupart des particularités rencontrées. A partir des catégories définies par Kerbrat-Orecchioni, nous pouvons construire des catégories adaptées aux implicites temporels rencontrés dans le corpus étudié.

Avant de commencer l'analyse, il convient d'abord de préciser que, concernant les récits d'élèves, comme pour la plupart des récits, il n'est pas possible de trouver un récit sans implicite. Les implicites apparaissent en effet très nombreux, dès que les récits sont analysés de ce point de vue-là.

Un exemple de récit tiré du corpus étudié peut nous montrer très rapidement ce phénomène. Considérons l'extrait de RV de Léa, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée) « *Aujourd'hui je vais chez mes grands-parents. Là-bas je ne m'amuse pas. Les adultes parlent, moi et mon frère nous nous ennuyons. Mais quand mes cousins sont là, ce n'est pas pareil.* »

Ce récit ne comporte pas de difficultés de compréhension. Nous ne pouvons pas parler, à priori, d'une présence importante d'implicites qui rendrait la compréhension confuse ou qui

¹⁹¹ POSNER R. (1982), *L'analyse pragmatique des énoncés dialogués*, Document de travail et prépublications du Centre International de Sémiologie de l'Université d'Urbino, n°113, p.2.

¹⁹² KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), *L'implicite*, Armand Colin, Paris, p. 21-22.

obligerait le lecteur à réaliser de nombreuses inférences. Pourtant, l'expression « *ce n'est pas pareil* » qui indique que la situation est différente implique également un implicite clairement établi. On peut en effet supposer que « l'information » présente dans ce message est que, lorsque les « cousins sont là », les enfants ne s'ennuient pas ou les adultes ne parlent pas, ou Léa s'amuse, ou deux de ces trois éléments à la fois, ou encore les trois à la fois. Dans tous les cas, ce qui est certain, c'est que l'information implicite véhiculée par cette expression sous-entend que la situation décrite n'est valable qu'en « l'absence des cousins ». Nous pouvons également considérer l'expression « *aujourd'hui* », qui introduit ce récit en posant la question de « l'implicite temporel » qu'implique une telle expression. Nous savons que ce récit a été écrit un jour de classe. Cependant, cela n'empêche en aucune manière ce jour précis d'être le même que celui désigné par le récit. Nous pouvons donc considérer qu'il y a peut-être là un « implicite temporel ». Celui qui consiste à estimer que le lecteur connaît la date désignée par le repère temporel « *aujourd'hui* ». Il se peut aussi que cette expression désigne un tout autre jour, qui n'est connu que de l'auteur lui-même. Dans tous les cas, l'implicite temporel demeure, le locuteur, mais peut-être aussi l'énonciateur agissent comme si le moment qui correspond à ce jour était connu du lecteur.

Cet exemple montre que l'implicite peut être présent à travers les expressions les plus courantes. C'est pour cette raison que l'implicite a de grande chance de se retrouver dans la quasi-totalité des récits.

La question n'est donc pas de savoir si les récits du corpus étudié contiennent des implicites, mais plutôt de déterminer quels types d'implicites et si, parmi ceux-ci, certains sont des implicites temporels. En effet, devant le nombre impressionnant d'implicites que nous pourrions rencontrer dans les récits d'élèves, il me paraît important de réserver l'analyse à ceux qui concernent directement la temporalité des récits.

Cela ne veut pas dire que les expressions analysées comporteront nécessairement des indications temporelles mais qu'elles influenceront, d'une manière ou d'une autre, sur la temporalité des récits. Il faudra également classer les récits en fonction de ces types d'implicites temporels rencontrés mais aussi de leur nombre. Nous verrons à travers des exemples tirés du corpus, à la suite de cette première analyse, quelles réussites ou dysfonctionnements de la temporalité des récits, peuvent entraîner ces différents implicites et la capacité des élèves de cycle 3 à les gérer.

Dans un premier temps, nous préciserons les notions d'inférence au sens large avant de nous intéresser aux inférences qui concernent la temporalité.

Les implicites introduits par l'auteur sont considérés comme des déclencheurs des inférences réalisées par le lecteur.

Les inférences sont, comme le précise Kerbrat-Orecchioni, « [...] *toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé*, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variables (internes et externes) »¹⁹³. Cette définition peut être illustrée par l'extrait du corpus suivant écrit par Hugo, élève de CE2 à l'école Chopin (*Favorisée*).

« [...] *Je suis allé à la montagne faire du VTT. Je suis parti à 9h30 et je suis revenu à 11h45. J'ai fait dix kilomètres.* [...] »

Cet extrait de récit montre de manière immédiate les propositions implicites qui peuvent être extraites des énoncés. D'abord, la balade a duré 2h15. Ensuite, les cyclistes ont roulé à la vitesse approximative de 4,5 kilomètres par heure. L'inférence réalisée sur la durée effective de la balade en VTT peut être considérée comme une inférence temporelle dans la mesure où elle apporte une information indirecte sur la durée du segment temporel du récit.

Cette inférence correspond, d'après Kerbrat-Orecchioni à « *des informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné* [...] »¹⁹⁴. La précision apportée par Hugo sur l'heure de départ et celle du retour nous poussent en effet à remarquer qu'il véhicule un message particulier sur la durée de cette sortie.

Il renforce cette impression en donnant une information explicite sur la distance parcourue qui est bien sûr tout à fait importante pour un élève de CE2.

Il est à noter que cet implicite appartient, en plus d'être un implicite, à la sous-classe où le type d'ancrage est temporel. Ce sont ces implicites que nous observerons dans le détail dans la suite de cette analyse. En réduisant ainsi le nombre d'implicites pris en compte pour cette recherche, nous trouvons des récits qui comportent des implicites temporels et d'autres qui n'en comportent pas. Cela ne veut pas dire qu'ils ne comportent aucun implicite mais simplement qu'ils sont d'une autre sous-classe que celles qui ont un ancrage temporel.

Les implicites produits à dessein ou non par les élèves de cycle 3, peuvent poser des problèmes de compréhension ou non. Nous observerons quelques éléments quantitatifs avant d'analyser les exemples de récits tirés du corpus.

¹⁹³ KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), *L'implicite*, op. cité, p. 24.

¹⁹⁴ KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), *ibid*, p. 39.

3.1 Données quantitatives des implicites temporels du corpus

Les données quantitatives qui concernent les implicites temporels ont été repérées pour les RI et les RV. Nous verrons d'abord ceux qui ne présentent pas de problèmes de compréhension des récits du point de vue de la temporalité. Ensuite, les implicites temporels qui posent des problèmes de compréhension de la temporalité des récits, entraînant ainsi des dysfonctionnements de la construction temporelle. Nous verrons, dans l'analyse qualitative de quelques RI et RV, en quoi nous pouvons parler de dysfonctionnement ou non dû aux implicites temporels relevés. Nous avons donc à considérer deux catégories d'implicites appartenant à la sous classe des implicites temporels :

- 1) Implicites sans dysfonctionnement temporel
- 2) Implicites avec dysfonctionnement temporel

Nous observerons, dans un premier temps, les nombres d'implicites relevés pour le corpus des CM2, puis pour celui des CE2 afin de mesurer les évolutions éventuelles, d'un point de vue quantitatif en fonction de la quantité des récits produits. Ceci nous permettra d'évaluer s'il existe des évolutions entre les CE2 et les CM2.

3.1.1 Données quantitatives des implicites CM2

D'un point de vue global, les quatre écoles présentent les résultats illustrés par le tableau n° 58.

Tableau n° 58 : Implicites temporels, Quatre écoles, CM2.

Ecoles	Implicites sans dysfonctionnements	Implicites avec dysfonctionnements	Total texte
RI	204	3	207
RV	163	1	164

Nous pouvons tirer plusieurs éléments de ce tableau. L'écart, en termes de nombre de mots du corpus entre les RI et RV est, nous l'avons vu, d'environ 16 % en faveur des RI. La proportion d'implicite est donc à peu près conservée, ce qui montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux catégories de récits.

Le nombre d'implicites qui provoquent des dysfonctionnements temporels est particulièrement faible et concerne essentiellement les RI. Ces récits particuliers méritent que l'on s'y arrête.

3.1.2 Données quantitatives des implicites CE2

Les quatre écoles présentent de manière globale les résultats proposés par le tableau n° 59.

Tableau n° 59 : Implicites temporels, Quatre écoles, CE2.

Ecoles	Implicites sans dysfonctionnements	Implicites avec dysfonctionnements	Total texte
RI	136	0	136
RV	107	1	108

Comme pour les CM2, le nombre d'implicites qui provoquent des dysfonctionnements temporels est déjà très faible et concerne un seul RV.

3.2 Analyse qualitative des implicites temporels

Nous avons vu que les récits produits par les élèves de cycle 3 contiennent presque essentiellement des implicites qui, dans la grande majorité des cas, ne posent pas de problèmes majeurs de compréhension de la temporalité des récits. Tout au plus, c'est l'absence de précision temporelle qui domine lorsque les marqueurs de temps viennent à manquer. Afin d'illustrer, avec quelques exemples, la majorité des récits mais aussi les particularismes de certains, nous proposons d'observer quelques productions d'élèves.

Nous analyserons, dans un premier temps, deux RI et RV par niveau de classe, issus des quatre écoles et présentant la caractéristique similaire de comporter des implicites qui ne posent pas de problèmes de dysfonctionnement temporel.

Ensuite, nous analyserons les quelques récits qui présentent des implicites qui posent des problèmes de dysfonctionnement de la construction temporelle.

Nous verrons enfin en quoi certains implicites permettent de présenter des récits réussis du point de vue de leur construction temporelle.

3.2.1 RI et RV avec implicites temporels sans dysfonctionnements temporels.

Nous allons voir, dans un premier temps, deux RI et RV des élèves de CE2. Le premier est le RI de *Giovanny, école Vian (défavorisée), profil faible*

« -1- Il était une fois un volcan dans un petit village très lointain puis d'un seul coup un tremblement de terre tous les habitants sortent pour regarder ce qu'il arrive puis ils ne voient rien -2- ils rentrent un autre tremblement de terre ils ressortent regardent en l'air le volcan et en éruption. »

Deux implicites temporels peuvent ici retenir l'attention. Le premier est lié au choix de l'introduction. Nous savons en effet que l'expression « il était une fois », renvoie la localisation du récit sur un segment temporel indéterminé mais qui est implicitement éloigné du temps de la narration. Comme le précise Anne-Marie Guiraud :

« Il était une fois permet d'introduire une histoire complète, et pourrait être un bon exemple de cadrage temporel d'un récit complexe avec une fois, mais il s'agit d'une formule relativement figée d'introduction des contes, et une fois n'annonce pas l'existence d'une occurrence en contexte, mais seulement d'une période de durée inconnue, située dans une période inconnue, peu ancrée dans la réalité. Le lecteur/auditeur ne repère dans une fois que l'entrée dans une période reculée, voire imaginaire [...] »¹⁹⁵.

Nous voyons donc que cette expression nous renvoie à un temps fictif non déterminé.

Le deuxième implicite est le plus intéressant dans la mesure où l'apparente simultanéité des événements rapportés (*ils rentrent un autre tremblement*), est une ellipse temporelle implicite puisqu'il se passe sans doute un laps de temps entre l'action de rentrer et le tremblement suivant qui est ici passé sous silence. On peut sous entendre « un peu plus tard » ou « peu de temps après » ou encore « presque immédiatement ». Nous constatons également qu'en dehors de l'imprécision temporelle sur ce laps de temps entre l'entrée des habitants et le second tremblement de terre, imprécision due à l'absence de repère temporel, il n'y a pas de problème de compréhension de l'enchaînement des événements.

Cet implicite peut être défini comme un implicite temporel de l'enchaînement de deux événements.

Le deuxième récit que nous proposons d'analyser et le RV de *Maxence de l'école Bossuet (ED), profil faible*

« Mon bon souvenir

Mon bon souvenir et quand ma petite sœur vient juste de parler quand elle avait un an en 2006 et maintenant ma petite sœur a deux ans. Elle sait dire : papa, maman, Max Max elle dit Mac et aussi patate, école, j'ai fini ».

Ce deuxième récit présente un implicite temporel qui précise le temps écoulé et le repère temporel (2007) entre deux étapes, le moment où « la petite sœur » se met à parler et le moment où le narrateur situe le moment de l'énonciation avec l'expression « maintenant ».

Cet implicite précise un segment temporel entre deux états ou événements.

¹⁹⁵ GUIRAUD A.M. (2012), Le nom Fois et les expressions dérivées Etude sémantique et pragmatique dans la phrase et dans le discours, Thèse de doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle, p. 242-243.

Les implicites présents dans les RI et RV des élèves de CE2 permettent de définir l'enchaînement de deux événements, préciser un segment temporel entre deux états ou événements. Ils ont tous la particularité de ne pas poser de problème de dysfonctionnement temporel dans la mesure où l'absence d'éléments explicites sur le temps vient cependant apporter des éléments, certes pas toujours précis, mais des éléments qui précisent quand même des aspects sur la durée, la vitesse, ou la localisation d'événements.

Nous pouvons observer également deux RI et RV produits par les élèves du CM2 afin de déterminer les évolutions possibles dans « l'utilisation » des implicites.

Le premier récit est celui de *Pauline, élève à l'école Vian, profil moyen*

« *Ma meilleure amie*

Bonjour, je me présente, je m'appelle Pauline, j'ai huit ans, je suis en CE2. Ma meilleure amie s'appelle Maïté, elle aussi a huit ans et elle est dans ma classe. On est meilleure amie - 1- depuis que l'on est petites. On s'est rencontré -2- quand on posait pour le magazine Kiabi. Sa mère et ma mère se connaissaient. -3- Depuis la maternelle, on ne s'est jamais quittées. Je l'adore et on a aussi une autre meilleure amie mais on l'a connu en maternelle, elle s'appelle Mylène. Elle aussi a huit ans. -4- Tous les samedis, moi, Pauline, je les invite à dormir chez moi et on allait dans la piscine, on s'éclatait et on jouait dans le jardin et tous les soirs on était fatiguées et tous les soirs, avant d'aller dormir on faisait une bataille de polochons et après on faisait une soirée pyjamas et le matin on avait droit au petit-déjeuner au lit et on resta ami pour la vie. »

Ce RV comporte un nombre important d'implicites dont certains sont semblables et n'ont donc pas toujours été soulignés dans le texte.

Le premier « *depuis que l'on est petites* », véhicule l'idée d'une durée assez longue.

Il est renforcé par le troisième, « *depuis la maternelle* », qui vient renforcer cette idée tout comme, dans une certaine mesure, le deuxième, « *quand on posait pour le magazine Kiabi* ». Ce type d'implicite, marque de manière claire qu'une durée assez longue, éventuellement évaluable, s'est déroulée entre le moment des événements narrés et le moment de l'énonciation.

Le quatrième implicite, « *Tous les samedis* », renforcé par « *tous les soirs* », vient ici préciser que les événements narrés ont lieu la plupart des samedis. Cet implicite concerne la fréquence.

Le deuxième récit est le RI de Victor, élève de l'école Bossuet (défavorisée), profil moyen

« *L'histoire de Thomas le grand*

Je suis passé en 6^{ème}, là je rentre dans le collège et il y a beaucoup de monde et en plus le collège est grand. Et au même moment, il y a un enfant qui demande comment je m'appelle.

Je m'appelle Thomas et je viens juste de passer en 6^{ème}.

Moi aussi je viens juste de passer en 6^{ème}.

Tu étais dans quelle école ?

A Bossuet, et toi ?

A Claude Bernard.

C'est bien là-bas ?

Oui et toi ?

Ouai.

Toi, tu as des ordinateurs dans ta classe ?

Oui, toi je parie que tu n'en as pas dans ta classe ?

Tu as tout deviné.

A ça sonne, il faut rentrer, au revoir, à tout à l'heure.

Ouai.

Fin »

Ce récit, construit essentiellement sous la forme d'un dialogue, comporte peu d'implicites. Cependant, le seul qui ait été relevé est assez intéressant puisqu'il se présente comme une indication de lieu, « là », qui donne en réalité une indication temporelle dans une simultanéité « feinte » des événements narrés et du moment de l'énonciation. Le « là » se substitue ainsi à une expression comme « maintenant » ou « en ce moment ».

Si nous reprenons les implicites pour les récits des élèves du CE2 et du CM2, nous pouvons retenir quelques éléments intéressants.

D'abord, ils peuvent se caractériser par une absence d'éléments textuels. C'est le cas du texte de *Giovanny, école Vian (défavorisée) avec l'implicite n°2 (ils rentrent un autre tremblement)*. Cet implicite fonctionne simplement avec l'enchaînement de deux éléments. C'est le seul exemple d'implicite parmi les récits étudiés qui ne fait pas appel à un élément textuel pour exprimer un implicite temporel. L'ensemble des autres implicites sont exprimés par des expressions de deux ordres.

Premièrement, des indications temporelles dont nous ne pouvons pas retenir uniquement le sens propre ; c'est le cas de l'expression « *maintenant ma petite sœur a deux ans* » puisque

cet implicite précise un segment temporel entre deux états ou événements en plus de l'information qu'il donne de manière explicite sur l'âge de la petite sœur.

Deuxièmement, il existe des expressions dont on ne peut pas retenir le sens propre. C'est le cas, par exemple, de l'adverbe « là » dans l'expression « *là je rentre dans le collège* ». Le sens propre indique un lieu mais l'implicite concerne bien le moment.

Ces implicites peuvent par ailleurs indiquer une grande variété d'éléments qui se rapportent à la temporalité comme la fréquence, la durée, la situation sur l'axe du temps.

Il n'y a pas beaucoup de différences entre les récits des élèves des quatre écoles.

Nous pouvons cependant noter que les récits des élèves de CM2, quelles que soient leurs origines, comportent une richesse d'implicites plus importante que les récits des élèves de CE2. Nous le voyons très nettement avec l'exemple du texte de *Pauline, élève de CM2 à l'école Vian, profil moyen*, qui multiplie les implicites de manière importante à travers les expressions, « *depuis que l'on est petite* », « *depuis la maternelle* », « *quand on posait pour le magazine Kiabi* », « *Tous les samedis* », « *tous les soirs* ». L'idée d'une durée assez longue et l'idée de fréquence importante sont ici particulièrement mises en valeur.

3.2.2 RI et RV avec implicites temporels à dysfonctionnement temporel

Les dysfonctionnements temporels dus aux implicites sont très peu fréquents sur l'ensemble du corpus dans la mesure où la plupart d'entre eux ne posent pas de problème majeur de compréhension de la temporalité des récits. Il existe cependant quelques cas que nous pouvons analyser de manière rapide.

Nous ne prendrons ici que deux exemples qui semblent significatifs du type de dysfonctionnement rencontré.

Le premier est le RV de *Allan, élève de CE2 à l'école René Clair, profil fort*.

« *Pendant les vacances d'été je suis allé en Vendée. On a pris la route vers six heures du matin on est arrivé à six heures trente. Il y avait trois piscines, un terrain de foot. Un terrain de basket et des tables de ping-pong. Dès le premier jour, je me suis fait plein d'amis de toute façon et le reste toujours. On s'est bien amusé. »*

L'implicite porte ici sur l'interprétation de la durée du voyage. Dans l'absolu, un adulte cultivé sait qu'il est possible de rejoindre à partir de Lille, par exemple, Olonne-sur-Mer en douze heures par les routes nationales et que la durée minimum du voyage par l'itinéraire le plus rapide est de six heures et trente minutes. C'est au prix de toutes ces inférences que l'on peut comprendre que le voyage ne dure pas trente minutes. En l'absence d'informations

supplémentaires, cet implicite qui porte sur la durée du voyage est un dysfonctionnement de la temporalité qu'il convient de corriger pour lever les ambiguïtés.

Le deuxième exemple est celui de *Bilal, élève de CM2 à l'école Bossuet, profil faible*

« Mon meilleur souvenir c'est quand je suis parti au Maroc je me suis très bien éclaté nous sommes même allés à la plage nous avons fait plusieurs voyages. Nous avons acheté plusieurs souvenirs. Et quand nous sommes repartis voir la France nous avons pris le bateau et dans le bateau il y avait une piscine et comme j'avais mon maillot de bain je suis parti dans la piscine, la piscine était tiède, les trois jours sont passés nous rentrons en France. C'était vraiment bien. »

Le lecteur doit ici inférer que le voyage en bateau dure trois jours ce qui est difficile à réaliser pour un lecteur moyen. Le dysfonctionnement porte ici sur le fait qu'une référence est faite à une durée qui n'a pas été précisée par avance comme si le lecteur la connaissait parfaitement.

Nous voyons que les quelques dysfonctionnements repérés sont l'œuvre d'élèves de tous niveaux scolaire et de toutes origines socio-culturelles également. Il ne semble pas, à partir des données dont nous disposons, que les dysfonctionnements temporels dus aux implicites soient plus importants pour un type d'élèves particuliers.

3.2.3 Implicites temporels et réussites temporelles

Parmi les récits contenant des implicites temporels, certains montrent des réussites intéressantes, qu'elles soient voulues ou non par les auteurs.

Nous retrouvons beaucoup de ces cas au CM2 et nous pouvons en observer un exemple tiré du corpus.

Ce texte et le RI de *Laura, élèves de CM2 à l'école Chopin, profil moyen*

« Les vacances

-1- Il était une fois une famille qui partait en vacances. La plus grande des enfants est montée à cheval, la plus petite est allée à la piscine, leur parent eux les accompagnaient. Le père allait accompagner Elise, la plus petite et la mère allait accompagner Elisa, la plus grande. Quand tout le monde est rentré, ils ont préparé un barbecue dehors. -2- Au bout d'une semaine, ils rentrent à leur-3- maison. Ils défont leurs bagages. -4- L'année suivante, ils repartent au même endroit et toutes -5- les autres années, ils retournaient en vacances au même endroit. »

Nous voyons qu'après l'expression « il était une fois », les implicites « au bout d'une semaine », « l'année suivante » et « les autres années », nous donnent un aperçu de la manière de préciser une durée, un point du temps particulier, une fréquence. Une ellipse temporelle implicite est également mise en œuvre à plusieurs endroits du récit. Cette manière d'utiliser les implicites n'est sans doute pas planifiée par ce jeune auteur mais elle donne au récit les informations qu'il faut avoir pour en comprendre la temporalité.

4 Conclusion sur la structure des récits

La structure des récits produits par les élèves de cycle 3, comporte, nous l'avons vu, plusieurs éléments qui participent directement ou indirectement aux réussites et dysfonctionnements de la temporalité des récits. L'introduction et la manière de conclure, la centration sur un événement, les implicites, sont des éléments qui peuvent participer au bon fonctionnement temporel des récits. La première conclusion que nous pouvons tirer de l'analyse des éléments de construction des récits est que la majorité des élèves est en mesure de produire un récit structuré avec une introduction, une conclusion, des propos centrés sur un événement référent clairement déterminé et des implicites qui posent peu de problème au fonctionnement de la temporalité. Nous constatons également une progression importante de ces capacités entre le CE2 et le CM2. Il est donc plutôt question de réussites en ce qui concerne la structure des récits. Si l'on observe les éléments du point de vue de la construction temporelle, nous pouvons constater que les deux tiers des élèves du CE2 et du CM2 produisent des récits avec une introduction qui fait directement référence au temps du récit avec des expressions comme « *Il était une fois...* » ou « *L'année dernière...* ». Les autres introductions font également très souvent référence au temps du récit mais de manière moins directe. Par exemple, dans l'expression « *J'ai eu un tamagotchi* », c'est la référence au passé en lien avec l'actualité du locuteur qui est marquée avec l'utilisation du passé composé. Nous avons également pu remarquer que les introductions produites par les élèves des écoles favorisées étaient plus variées, en particulier pour les RI, qu'ils se rapportent au moment de l'énonciation, à une date précise, à un moment donné (passé) peu précis, au passé de manière large voire à un temps hors du temps. Cette dernière référence au passé atemporel du conte avec l'expression « *Il était une fois* » est beaucoup moins présente pour les écoles favorisées. Les élèves des écoles défavorisées présentent des récits avec des types d'introductions plus « stéréotypées » que les élèves des écoles favorisées. Mais, l'observation des résultats semble montrer que les élèves avec un profil scolaire « moyen »

et « fort » sont capables de construire une variété importante d'introductions quelles que soient leurs origines sociales. Les profils « moyen et fort » étant plus nombreux pour les écoles favorisées, le nombre de récits bien construits est plus élevé pour ces écoles. Ces récits « bien introduits » sont le plus souvent suivis d'un développement centré sur un événement référent avant de proposer une véritable conclusion, ils possèdent en outre une utilisation ou bien une présence d'implicites qui ne pose pas de problème particulier du point de vue de la temporalité. Nous avons constaté que les récits non centrés sur un événement référent étaient en majorité l'œuvre d'élèves à « profil faible ». Pourtant, une observation détaillée des résultats montre que ces élèves ne cumulent pas l'absence d'introduction et de conclusion. Cela limite les dysfonctionnements.

Les dysfonctionnements de structure du texte ne sont donc pas cumulés. Autrement dit, nous retrouvons dans chaque récit proposé au moins une partie de la structure qui montre des réussites. La gestion des implicites est de ce point de vue intéressante puisque nous avons vu que même un récit réussi, écrit par un élève à profil fort, pouvait cependant présenter un des rares dysfonctionnements dû aux implicites. Ce constat ne doit pourtant pas cacher l'extrême diversité des récits proposés par les élèves. Certains comportent des réussites au niveau de l'introduction, la centration sur un événement et sur la conclusion. D'autres comportent des dysfonctionnements sur un ou deux de ces critères. Du point de vue de la structure temporelle des récits, cela peut donc donner des récits parfaitement situés dans le temps avec leurs introductions. Ces mêmes récits présentent un déroulement temporel des événements narrés qui semble logique et enfin, la conclusion vient clore le déroulement des événements narrés de différentes manières. A l'inverse, le corpus comporte quelques récits avec, par exemple, une introduction qui paraît prometteuse sans que la suite soit centrée sur un événement dont on peut percevoir le déroulement ou la durée. Il peut y avoir également une absence de conclusion qui vient clore le segment temporel des événements narrés.

Les trois récits suivants, présentent un résumé des capacités variées des élèves de cycle 3.

Le premier exemple est le *RI de Manel, élève de CM2 à l'école Vian*

« Il était une fois un vieux monsieur qui habitait dans une vieille cabane avec son chien et qui se promenait dans un parc. Le vieil homme était fatigué et s'assit sur un banc, son chien continuait de jouer pendant que le vieil homme s'endormit. Un monsieur arriva et kidnappa le chien, le vieil homme s'en rendit compte deux heures après la disparition de son chien. Il chercha dans tout le parc et rentra chez lui. Deux jours après il reçut une lettre, c'était écrit : « Ne vous inquiétez pas, j'ai votre chien, je vous le rendrai si vous me donnez la

somme de 1500 euros ». Le vieil homme pleura, il n'avait pas autant d'argent. Il décida que malgré ses 78 ans, il allait travailler. Après un mois de travail, il réussit à avoir assez d'argent, donna l'argent et récupéra son chien. »

Du point de vue de la structure temporelle, ce récit comporte bien une introduction de type atemporel, à la manière d'un conte, « il était une fois ». Il est centré sur un événement, « l'enlèvement du chien » et comporte une conclusion, « la récupération du chien ». Le déroulement de l'événement référent est ponctué temporellement de sorte que nous pouvons suivre l'enchaînement des différents événements et en appréhender les durées.

Du point de vue de la structure temporelle, ce récit ne comporte, à priori, que des réussites.

Le deuxième exemple est le RI d'Olivia, élève de CE2 à l'école Vian :

«-A- Mon souvenir c'est quand on a fait Noël avec ma cousine Marie. Cela fait depuis longtemps que je ne les ai pas vus alors pour moi c'est un souvenir. Et aussi -B- quand j'étais à la mer avec ma sœur Tifanie et avec mon beau-frère et Marjolaine. Mon beau-frère et moi on a attrapé deux crabes, un petit et un grand. Pour moi, c'est un souvenir. Est aussi quand j'ai été en colonie avec Soranja, ma meilleure copine. Elle est dans l'autre CE2. Est aussi quand j'ai été en CE1 chez madame HERTAU».

Ce récit semble comporter une introduction qui donne des indications temporelles (à Noël). Il n'est en revanche pas suivi par une centration sur un événement référent dont on peut percevoir le déroulement. La phrase qui conclut le récit ne correspond qu'à un des nombreux événements évoqués mais non développés. La structure de ce récit ne se présente pas comme une « réussite » de la temporalité dans la mesure où l'introduction qui situe pourtant correctement le moment du récit, n'est pas suivie par un développement dont on peut suivre le déroulement temporel. Il ne comporte pas non plus de conclusion qui vient clore la durée de « l'événement référent » rapporté. Cependant, si l'on observe la structure du récit proposé. Nous pouvons voir que les séquences **-A-** et **-B-** répondent aux critères minimums de réussite de structure temporelle avec pour la séquence **-A-** :

Une introduction qui marque le récit dans le temps : « *Mon souvenir c'est quand on a fait Noël* »

Un événement référent qui « marque un déroulement supposé » : « *on a fait Noël avec ma cousine Marie. Cela fait depuis longtemps que je ne les ai pas vus »*

Une conclusion marquée [...] par un retour à la perspective du ici et maintenant [...].¹⁹⁶ :
« alors pour moi c'est un souvenir. »

A part quelques dysfonctionnements liés aux choix des temps, question qui est développée dans la suite de l'analyse, nous pouvons constater que cette structure minimale « fonctionne ».

Le troisième exemple et le *RI de Steven, élève de CE2 à l'école Vian* :

« J'aime bien les dauphins, les chiens et les chats. Je joue à l'ordinateur. J'aime jouer aux jeux. Hier je suis tombé par un vélo. J'aime beaucoup d'animaux dans la mer. Je nage dans la mer, les crabes qui marche. J'aime faire des courses au magasin. J'ai envie d'avoir un cheval et un poulain. J'ai un lapin et avant j'avais deux hamsters, une femelle, un mâle. J'aime avoir une petite sœur. »

Ce « récit » est bien plus problématique, du point de vue de sa structure, car il est difficile d'y trouver une logique en dehors du fait que les phrases, prises de manière séparée sont relativement bien construites. Cependant, ce « récit », présenté en l'état, à une structure temporelle qui ne « fonctionne » pas. L'absence d'introduction, d'événement référent et de conclusion en est la première cause. En effet, nous pouvons constater par ailleurs que les marqueurs de temps comme « avant » ou « hier » ainsi que la variété des conjugaisons (présent, passé composé, imparfait) sont des éléments que l'on retrouve dans ce « récit ». Ces marques temporelles que nous pourrions observer dans la suite de l'analyse contribuent avec d'autres au bon fonctionnement des récits. Mais elles ne semblent pas très utiles, à elles seules, pour construire un récit qui fonctionne pleinement du point de vue temporel. Cette approche des capacités des élèves du cycle 3 à construire une structure temporelle qui introduit, se centre sur un déroulement, conclue par un retour au « ici et maintenant » sans créer de dysfonctionnement dû aux implicites, est une question essentielle pour réussir la construction temporelle d'un récit. Les résultats obtenus semblent montrer qu'il convient, avec les élèves les plus fragiles, de veiller à introduire correctement les récits et à aider les élèves à centrer leur récit sur un événement référent. La question des implicites temporels semble, quant à elle, moins prégnante. Nous devons nous souvenir ici du point de vue des

¹⁹⁶ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op.cité, p 136.

professeurs à propos de l'introduction et de la conclusion. Ils estiment en effet qu'elles ne posent pas de problèmes particuliers, ce qui est effectivement vrai pour la plupart des élèves. Cependant, l'analyse des résultats nous montre que cette question essentielle doit être traitée du point de vue des apprentissages pour ne pas courir le risque d'obtenir des récits fragiles du point de vue de leur « structure temporelle ».

On peut alors se poser la question des enseignements prévus dans la mesure où ils n'intègrent pas cette question de manière claire et structurée.

Cette « structure minimum » que nous venons d'évoquer, constituée d'une introduction, du déroulement d'un événement référent et d'une conclusion, comporte pour les récits d'élèves, d'autres éléments liés à la temporalité. Bien utilisés, ces éléments rendent souvent le récit plus intéressant à lire pour le lecteur. Leurs combinaisons, à l'intérieur de cette « structure minimum » peuvent être parfois assez complexes, comme nous allons le voir.

La question du moment de l'énonciation, la question de la vitesse du récit, de la fréquence des événements rapportés, de l'ordre de ces événements et enfin, les formes verbales pour la localisation des événements narrés constituent ce que nous appellerons « la construction temporelle du récit ». Le chapitre suivant est consacré à l'analyse de cette « construction temporelle du récit », à partir de la « structure des récits » (introduction, conclusion, centration, implicite).

Chapitre 5 : Construction temporelle des récits d'élèves

1 Le temps du récit

Aborder l'analyse du temps du récit, c'est d'abord s'interroger de manière globale sur le rapport entre « *le temps, réel ou fictif, de l'histoire racontée et le temps mis à la raconter (le temps de la narration)* ». ¹⁹⁷ En effet, si l'on peut « *fort bien raconter une histoire sans préciser le lieu où elle se passe, [...] il m'est presque impossible de ne pas la situer dans le temps par rapport à mon acte narratif [...]* ». ¹⁹⁸ Genette exprime ainsi le caractère omniprésent du temps du récit à travers les relations qu'il entretient avec la question du moment de la narration défini par Reuter comme « *le moment où est racontée l'histoire par rapport au moment où elle est censée s'être déroulée* ». ¹⁹⁹ Les questions de durée, de fréquence et d'ordre sont également constitutives de ce problème du temps de la narration.

Les récits d'élèves, étudiés pour cette recherche, bien que très courts, n'échappent pas à cette problématique. En effet, nous y retrouvons les références posées comme moment de la narration, la vitesse, la fréquence et l'ordre qui sont des éléments constitutifs de la construction temporelle. Nous pouvons d'abord apporter une définition de ces différents termes puis déterminer les tendances que l'on retrouve pour les différents groupes d'élèves à propos de ces questions. Enfin, nous observerons la manière dont ces éléments fonctionnent avec des exemples de récits du corpus étudié. Nous déterminerons également en quoi ils sont ou non des dysfonctionnements ou des réussites de la construction temporelle. Cela permettra de mieux cerner les capacités des élèves à gérer la question du moment de l'énonciation, de la vitesse, de la fréquence et de l'ordre des événements rapportés.

2 Le moment de l'énonciation

Il faut entendre par moment de l'énonciation, le point de vue temporel avec lequel l'auteur aborde l'écriture de son récit. Il peut positionner l'histoire sur un segment temporel passé plus ou moins éloigné. Il peut également faire coïncider l'histoire écrite avec le moment où elle est en train de s'écrire. Il peut également projeter l'histoire vers un futur plus ou moins déterminé par rapport au moment de l'écriture. Il peut enfin intercaler ces différentes façons de procéder. Nous empruntons ici à Genette, les termes de « *narration ultérieure, narration antérieure et narration simultanée* » qui définissent parfaitement le positionnement du

¹⁹⁷ REUTER Y. (2000), *L'analyse du récit*, op. cité, p. 60.

¹⁹⁸ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité, p. 228.

¹⁹⁹ REUTER Y. (2000), *ibid*, p. 60.

moment de l'écriture par rapport à l'histoire. Nous laisserons, pour l'instant, volontairement de côté, la « *narration intercalée* » sans doute trop complexe pour faire l'objet d'une véritable construction de la part de jeunes élèves. Nous observerons néanmoins les récits qui pourraient s'en rapprocher sans que cela soit nécessairement une volonté des jeunes auteurs. Nous parlerons alors plus volontiers de narration mixte pour définir ce type de narration particulière.

La narration ultérieure, de loin la plus courante, est sans beaucoup de surprise, la position majoritaire que l'on retrouve pour le corpus étudié. De manière tout à fait classique, les jeunes auteurs écrivent à partir du moment considéré comme le présent du lecteur, des faits passés plus ou moins bien localisés. Les consignes données pour l'écriture du RV et du RI ne sont sans doute pas étrangères aux résultats obtenus. En effet, nous constaterons, avec l'observation des exemples tirés du corpus, qu'elles influent sur le positionnement temporel de l'histoire par rapport au moment de l'énonciation choisi par le scripteur. Le très court RV de Maéliss, élèves de CE2, est une bonne illustration de narration ultérieure.

Maéliss, élève à l'école René Clair (favorisée), groupe « moyen »

« Pour mes vacances d'été je suis allée à Paris pour aller voir mon pépé et ma tata et aussi je me souviens que ma maman avait été au restaurant chinois et ma maman m'a donné des baguettes chinoises. »

Cette élève raconte au moment où elle écrit, des faits qui se sont déroulés durant les vacances d'été. Nous ne savons évidemment pas lesquelles mais nous pouvons dire avec certitude qu'elles sont antérieures au moment de l'énonciation. Le récit n'a nul besoin d'être long ou détaillé pour positionner de manière ferme le « *moment de l'énonciation* ». C'est raconter au moment où l'on écrit, des faits réels ou fictifs inscrits dans le passé.

Un exemple identique peut être proposé pour un élève de CM2. Il s'agit d'un RI écrit par Simon, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « moyen »

« Il était une fois deux garçons et une fille qui étaient frères et sœur. Le soir en allant se coucher ils trouvèrent une boîte qui était en fait un télé porteur. Ils se retrouvèrent instantanément dans une forêt mais ils ne savaient pas où. Après des heures et des heures de recherche pour rentrer chez eux ils trouvèrent une cabane abandonnée. Il y avait un panneau où il était écrit : « Vous êtes abandonnée ? Si oui vous avez de la chance car nous

avons des provisions » signés les anciens propriétaires de la cabane.

Les enfants décidèrent que ce serait leur nouvelle maison en attendant qu'ils retrouvent l'autre. Quelques jours plus tard, ils retrouvèrent leur maison et retournèrent souvent dans leur nouvelle cabane. »

Ce récit correspond également à une narration ultérieure. En effet, l'ensemble des faits et événements sont localisés dans le passé par rapport au moment de l'énonciation.

De la même manière, nous trouvons parmi les récits d'élèves, mais avec une fréquence moins importante, quelques exemples de narration antérieure. Cependant, pour le corpus étudié, ce sont les CE2 qui ont produit ce type d'exemple. Afin d'illustrer cette forme de narration, nous pouvons observer un exemple de RV écrit sous la forme de narration antérieure, proposés par Jean-Pierre, élève de CE2.

Jean-Pierre, élève à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible »

« J'aimerais que l'on fasse des batailles en cours, faire de la « street dance » des trucs cools, des salles pour apprendre à danser comme un coach, que l'on fasse des sports, plusieurs sports pas seulement du sport en salle, ni de la piscine. Je voudrais plusieurs sports pas ceux-là parce que sinon on saura jamais faire ce que l'on veut faire, et évidemment du hip hop. »

Ce récit, en grande partie conjugué au conditionnel présent, projette le discours vers le futur à partir du présent de l'énonciation. Les événements évoqués sont souhaités, ils n'ont donc, par définition, pas encore eu lieu.

La troisième forme de narration évoquée, la narration simultanée est également peu courante bien que nous puissions en observer quelques exemples pour les récits des CE2. Cette manière de faire coïncider histoire et moment de l'énonciation est définie par Reuter comme « souvent liée à la narration homodiégétique (en « je ») »²⁰⁰. Cette forme de narration est qualifiée par Genette comme la « plus simple, puisque la coïncidence rigoureuse de l'histoire et de la narration élimine toute espèce d'interférence et de jeu temporel »²⁰¹. Les récits produits par les jeunes élèves comportent, bien sûr, ce type de narration. Nous constaterons que, du point de vue quantitatif, elles ne sont pas les plus fréquentes et nous

²⁰⁰ REUTER Y. (2000), *L'analyse du récit*, op. cité, p. 60.

²⁰¹ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op cité, p. 230.

verrons qu'elles correspondent souvent, soit à une manière particulière d'aborder le récit, soit à certains élèves à profil particulier.

A titre d'exemple, nous pouvons considérer le récit suivant, produit par une élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « moyen »

« Moi je vais vous parler de quelque chose qui ne fait pas peur. Moi je suis une reine, Marion est la princesse, Juliette est une licorne, Sarah est ma chatte, Yasmina est une servante et Marina est mon garde. J'ai aussi un chien qui s'appelle Gros minet, mon père est mort et ma mère est morte. »

Ce texte qu'il est difficile de qualifier de récit, présente la particularité de faire « coïncider » histoire et moment de l'énonciation à partir du moment où commence « l'histoire ». L'utilisation du présent donne effectivement l'impression que les « faits » ou les « états » racontés apparaissent en même temps que l'écriture. Mais, cela semble être un choix pour l'auteur de ce récit qui semble utiliser le présent de manière « délibérée ».

Pour bien comprendre cela, il faut distinguer les différences entre le « je » de « l'énonciation » de la première phrase du texte et les autres « je » propres à « l'énoncé ».

M.F. Bishop note que, « dans le cas des écritures de soi les deux fonctions du pronom sont particulièrement lisibles [...]. Le JE, que nous appellerons autobiographique, participe à la fois de l'ordre de l'énonciation, [...] et de l'ordre de l'histoire [...]. Les deux valeurs du pronom sont ainsi à prendre en compte, déictique à l'origine de l'énonciation, il devient anaphorique au cours du texte dans lequel il s'élabore comme identité particulière. Nous retrouvons là le principe même de toute écriture personnelle, qui doit distinguer et mettre en relation le JE de l'énonciation et le JE de l'énoncé. »²⁰²

Cette « petite distinction » permet de comprendre que le « je » de l'énonciation, bien que situé « ici et maintenant », n'est pas très différent des autres formes d'introduction destinées, par exemple, à positionner l'histoire à venir sur un segment temporel particulier. L'exemple des récits introduits par l'expression « Il était une fois » fait partie de ces cas.

La narration simultanée concerne bien l'histoire elle-même et non l'embrayeur qui ne préjuge pas du type de narration qui va suivre. Par exemple, le RV de Jean-Pierre au CE2,

²⁰² BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op.cité, p. 418.

élève à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible » propose une introduction au présent qui semble faire coïncider le futur énoncé et le moment de l'énonciation avant de poursuivre avec une narration ultérieure.

« Je me rappelle de mes vacances à Paris. Lundi j'avais fait un tour de Paris et j'ai été à la piscine. Le lendemain[...]. »

Ce n'est pas toujours le cas, et nous retrouvons de manière isolée, des exemples de récits où les valeurs du « je » de « l'énonciation » et de « l'énoncé » ne se distinguent pas réellement. De ce point de vue, le RV proposé par Steven, élève à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible » en est, en partie, une illustration.

« J'aime bien les dauphins, les chiens et les chats. Je joue à l'ordinateur. J'aime jouer aux jeux. [...] J'aime beaucoup d'animaux. Dans la mer, je nage. Dans la mer, les crabes qui marchent. J'aime faire des courses au magasin. J'ai envie d'avoir un cheval [...]. J'ai un lapin[...]. J'aime avoir une petite sœur »

Il apparaît clairement, à la lecture de ce récit, que les moments de l'énonciation et de l'énoncé sont confondus tout comme le « je » de l'énonciateur et de l'énoncé.

Pour cette raison, nous souhaitons ici bien distinguer les utilisations de la narration simultanée qui ne fait pas l'objet de la même construction lorsque le temps de l'énonciation est clairement distingué du temps de l'énoncé avec, par exemple, la valeur du « je » bien que ces temps aient l'air confondus. Nous estimerons, dans ce cas, que ces deux segments temporels sont en réalité parallèles.

Les « narration ultérieure, narration antérieure et narration simultanée » correspondent à une manière de positionner l'énoncé par rapport au moment de l'énonciation. Nous savons que, de manière générale, la littérature et le récit adoptent parfois d'autres procédés et en particulier la « narration intercalée », plus compliquée. Genette, évoque cette question en parlant d'une « narration à plusieurs instances [...] l'histoire et la narration peuvent s'y enchevêtrer de telle sorte que la seconde réagisse sur la première »²⁰³. Il prend, par exemple, le cas du roman épistolaire à plusieurs correspondants. Ce n'est bien sûr pas le cas pour les constructions des récits d'élèves, du moins, de manière volontaire. Cependant, des narrations différentes peuvent coexister au sein d'un même récit. C'est en particulier le cas

²⁰³ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op.cité, p. 229.

des récits basés sur une narration ultérieure et qui opèrent au fil du déroulement un glissement vers une narration simultanée puis qui, un peu plus tard, adoptent à nouveau la narration ultérieure. Le RI proposé par *Lina, élève à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « fort »*, illustre ces différents glissements. De manière à bien les mettre en évidence, nous découperons en séquences repérées par une lettre les énoncés correspondant à ces changements d'énonciation.

«-A- Il était une fois un enfant qui avait perdu son chien.

-B- Il met ses bottes et son manteau. Il sort par la porte de derrière. Il avance tout doucement et voit une pie. La pie dit :

-C- - Pourquoi es-tu là à cette heure-ci.

- Je ne retrouve pas mon chien, dit le garçon.

- Je sais où est ton chien, dit la pie.

- Où est-il ?

- Il est mort.

-D- Le garçon pleure beaucoup et rentre chez lui. Ses parents le grondent.

-E- Le lendemain, il ne pleurait plus, il était heureux et il posait plein de questions.

-F-Mais il voit un monsieur qui dit qu'il s'appelle bonhomme Noël. »

La séquence -A- ancre l'énoncé à suivre dans le passé mais dès la séquence -B-, c'est la coïncidence entre moment de l'énonciation et moment de l'énoncé qui est choisie par l'auteur si l'on considère que le verbe dire est conjugué au présent de l'indicatif comme les verbes qui le précède. La séquence -C-, renvoie à une situation d'énonciation interne des personnages de l'histoire qui est caractérisée par le passage au discours libre direct. La séquence -D- poursuit sur une narration simultanée, tout comme la séquence -B-. Puis, nous avons un changement pour la séquence -E- avec l'adoption de la narration ultérieure avant de revenir pour la séquence -F- sur une narration simultanée. Cet exemple semble montrer que le « moment de la narration » mis en œuvre par les jeunes élèves n'est pas parfaitement stable pour certains récits. Du point de vue de la construction temporelle, cela peut être considéré comme un dysfonctionnement. Il serait en effet beaucoup plus « logique » de construire ce récit en adoptant la narration ultérieure et donc, en utilisant le couple passé simple/imparfait, par exemple. Il faut noter en revanche que le passage au discours libre direct semble ici parfaitement maîtrisé.

Ce récit, produit par Lina, à la particularité d'être directement inspiré d'un ouvrage de la littérature de jeunesse. Il s'agit de l'album « Un Noël noir et blanc »²⁰⁴ d'Hélène Kérillis, écrit presque entièrement au présent. Cela a peut-être influencé le type de narration mis en place par l'élève.

Une lecture attentive des récits du corpus nous permet de constater que les constructions mixtes sont souvent privilégiées.

2.1 Données quantitatives concernant le moment de l'énonciation

La narration ultérieure, antérieure ou simultanée n'est pas toujours aussi clairement établie pour les récits d'élèves. Afin de pouvoir les classer, nous pouvons construire quatre groupes correspondant aux tendances de chaque récit :

- 1) Narration ultérieure
- 2) Narration antérieure
- 3) Narration simultanée
- 4) Narration mixte

Nous observerons d'abord les données disponibles pour le CE2.

Tableau n°60 : Tendances de la narration : Ecoles, CE2.

Ecoles fort	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	34	3	5	33	75
RV	59	0	3	13	75

Les élèves du CE2 utilisent la narration ultérieure et mixte de manière importante pour les RI. Ils privilégient la narration ultérieure pour les RV.

Tableau n° 61 : Tendances de la narration : Ecoles, CM2.

Ecoles	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	57	1	5	37	100
RV	75	1	1	23	100

L'observation des données qui concernent le CM2 présente à la fois de similitudes du point de vue de l'utilisation massive de la narration ultérieure. Elles présentent également des différences dans le sens où les RV privilégient un peu plus la narration mixte. *La narration*

²⁰⁴ KERILLIS H. (2004), *Un Noël noir et blanc, sur les traces de Claude Monet*, Paris, Magnard

ultérieure est cependant la plus utilisée, quel que soit le niveau de classe et quels que soient les types de récits produits. Nous devons également remarquer que les RV sont construits, en majorité, à partir de ce type de narration. La narration antérieure ne concerne que quelques très rares récits, tout comme la narration simultanée. Par contre, la *narration mixte*, où il n'est pas possible de déterminer une tendance claire du type de narration représente une part importante du corpus. Sans négliger les *narrations antérieure et simultanée* qui doivent faire l'objet d'une analyse plus qualitative, il semble important de concentrer l'analyse quantitative sur les deux autres types de narration.

Au CE2, plus de la moitié des récits sont construits sur la base d'une narration ultérieure. Positionner l'histoire sur un segment temporel passé plus ou moins éloigné à partir du moment de l'énonciation semble la position la plus logique à adopter lorsque l'on veut raconter une histoire. Dans le cas des RV, cela semble aller de soi dans la mesure où le souvenir est obligatoirement un fait révolu. Le raconter de la manière la plus simple possible revient donc à le situer dans le passé. La construction des RI peut parfaitement obéir aux mêmes règles. Ainsi, inventer une histoire pour les jeunes élèves revient souvent à rapporter des faits comme s'ils étaient révolus.

L'utilisation massive de l'expression introductive « *Il était une fois* » projette ainsi les événements rapportés dans le passé. Nous pouvons cependant constater que les types de récits, RV ou RI, n'ont pourtant pas le même statut. Les RI semblent beaucoup plus instables, plus variables, du point de vue du moment de l'énonciation, que les RV. La « *narration mixte* » est ainsi aussi souvent utilisée que la « *narration ultérieure* ». Les RV sont quant à eux massivement construits à partir d'une « *narration ultérieure* » bien que deux récits sur dix adoptent une « *narration mixte* ».

Au CM2, nous retrouvons à peu près les mêmes tendances. Là aussi, les RV sont essentiellement construits à partir d'une « *narration ultérieure* », la « *narration mixte* » étant utilisée une fois sur quatre. Les RI des élèves de CM2 sont construits à base de « *narration ultérieure* » de manière plus fréquente que les RI des élèves de CE2. Ce nombre plus important fait ainsi baisser le nombre de récits comportant une « *narration mixte* ». Il semble donc que les élèves de CM2 ont plus de capacités que ceux du CE2 à construire un RI comme s'il correspondait à un ensemble d'événements révolus que l'on peut raconter. Ils donnent à cette construction fictionnelle le même statut qu'un souvenir réel et donc révolu. Avant d'analyser des exemples de récits tirés du corpus étudié, il faut observer les variations possibles entre les récits produits par les filles ou les garçons, mais aussi en fonction des

écoles et des profils scolaires. Nous allons pour cela observer, dans un premier temps, les tableaux suivants qui pourront nous donner des indications sur les types de narration utilisées par les élèves, en fonction de leur appartenance au groupe des filles ou des garçons.

Tableau n° 62 : Tendance de la narration : Ecoles, Filles, CE2.

Ecole Filles	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total textes
RI	18	0	4	16	38
RV	32	0	1	5	38

Ce premier tableau concerne la manière dont les filles du CE2 construisent les types de narration de leurs récits. Il est question ici d'une tendance générale.

Tableau n° 63 : Tendance de la narration : Ecoles Garçons CE2.

Ecole Garçons	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	16	3	1	17	37
RV	27	0	2	8	37

Au CE2, la variable fille/garçon ne laisse apparaître que peu de différences. La construction des récits se base sensiblement sur le même type de narration. Nous noterons simplement que les garçons utilisent légèrement plus la « *narration mixte* » que les filles.

Tableau n°64 : Tendance de la narration : Ecoles Filles CM2.

Ecole Filles	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total textes
RI	36	1	1	14	52
RV	45	0	1	6	52

Au CM2, les résultats sont légèrement différents. Les filles utilisent davantage la « *narration ultérieure* » que les garçons. Près de huit RV sur dix et quatre RI sur dix ont pour base ce type de narration.

Tableau n° 65 : Tendance de la narration : Ecoles Garçons CM2.

Ecole Garçons	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	21	0	4	23	48
RV	30	1	0	17	48

Ces proportions ne sont que d'un récit sur deux pour les RV et RI produits par les garçons. Cela laisse entendre que les textes produits par les garçons ont, soit une base narrative moins

stable, soit que les changements de narration opérés sont le résultat d'un choix délibéré, d'une construction. Seule une étude plus qualitative des récits pourra montrer l'une ou l'autre tendance. Nous développerons cette forme d'analyse après avoir observé les variations du type de narration en fonction des écoles, favorisées ou défavorisées, et des profils scolaires.

Tableau n° 66 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /Profil Fort CE2.

Ecoles défavorisées fort	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	5	0	0	2	7
RV	7	0	0	0	7

La grande majorité des élèves à profil « fort » utilisent la narration ultérieure pour leurs RI ou leur RV. Seuls deux élèves utilisent la narration mixte pour les RI. Les élèves à profil « fort » des écoles favorisées n'agissent pas de façon identique.

Tableau n° 67 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /Profil Fort CE2.

Ecoles favorisées fort	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	11	1	2	9	23
RV	19	0	0	4	23

Nous pouvons constater que le nombre de narrations mixtes est plus important en proportion. L'observation de ces premiers tableaux montre une variation assez importante pour les types de narration utilisés en fonction des écoles. Les élèves à « profil fort » n'opèrent pas tous de la même manière. Si près d'un élève sur deux produit des RI avec une narration mixte, seuls les élèves issues des écoles favorisées produisent des RV avec ce type de narration. Cela peut vouloir dire que soit ces RV ne sont pas clairement situés dans un passé plus ou moins précis, soit que la construction des récits opère des allers et retours dans les repères temporels de la narration. Seule une observation qualitative des quatre RV concernés pourra nous éclairer à ce sujet.

Tableau n° 68 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /Profil Moyen CE2.

Ecoles défavorisées moyen	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	7	0	2	4	13
RV	12	0	0	1	13

Les élèves à profil « moyen » des écoles défavorisées construisent leurs récits avec un

nombre de narration mixte à peine plus important que les élèves à profil « fort » de ces mêmes écoles.

Tableau n° 69 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées/Profil Moyen CE2.

Ecoles favorisées moyen	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	6	0	1	6	13
RV	10	0	1	2	13

Les élèves à « profil moyen » ne diffèrent pas des élèves à « profil fort » pour les types de narration des RI. Un élève sur deux pour les écoles favorisées et un sur trois pour les écoles défavorisées utilisent une narration mixte. Les RV construits sur ce mode sont également peu nombreux et dans les mêmes proportions que pour les élèves à « profil fort ».

Tableau n° 70 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /Profil Faible CE2.

Ecoles défavorisées faible	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	3	2	0	9	14
RV	8	0	2	4	14

La proportion de narration mixte est beaucoup plus importante pour les élèves à « profil faible ». En particulier, pour les RI, lorsqu'ils sont issus des écoles défavorisées puisque 9 textes sur 14 présentent ce type de narration.

Tableau n° 71 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /Profil Faible CE2.

Ecoles favorisées faible	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	2	0	0	3	5
RV	3	0	0	2	5

Les élèves des écoles favorisées à profil « faible » produisent des récits avec une proportion équilibrée de narrations ultérieures et mixtes.

Au CE2, nous l'avons constaté, la narration choisie pour les RI est souvent partagée entre « narration ultérieure » et « narration mixte ». Les RV sont quant à eux construits essentiellement avec une « narration ultérieure ». Les élèves à « profil faible » font pourtant exception à cette tendance et particulièrement les élèves à « profil faible » des écoles défavorisées. Ceux-ci utilisent de manière encore plus importante la « narration mixte » pour les RI. La raison de cette surreprésentation de « narration mixte » peut être due au couplage

d'une « *narration ultérieure* » d'un événement référent situé dans le passé avec une « *narration simultanée* » qui correspond aux remarques de l'auteur qui ramène sans cesse les propos au moment de l'énonciation. Dans ce cas, ces allers et venus, ces commentaires sans rapport avec l'événement référent expliquent la « mixité narrative » du moment de l'énonciation.

Nous pouvons observer ce phénomène dans l'exemple suivant, RV d'*Olivia, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée)*, qui présente beaucoup d'intérêts de ce point de vue-là :

« -A- *Mon souvenir c'est quand on a fait Noël avec ma cousine Marie*

-B- *ça fait depuis longtemps que je les ai pas vu alors pour moi c'est un souvenir.*

-C- *Et aussi quand j'étais à la mer avec ma sœur Tifanie et avec mon beau-frère et Marjolaine mon beau-frère et moi on a attrapé deux crabes un petit et un grand*

-D- *pour moi c'est un souvenir.*

-E- *Est aussi quand j'ai été en colonie avec Soranja ma meilleure copine*

-F- *elle est dans l'autre CE2.*

-G- *Est aussi quand j'ai été en CE1 chez madame Hertau. »*

Du point de vue des types de narration, « ces récits » se présentent sous la forme de séquences qui sont, de manière alternative, basées sur une narration ultérieure suivie immédiatement d'une narration simultanée. Cette alternance basée sur deux formes verbales que sont le passé composé et le présent, présente une forme de narration que nous pouvons qualifier de « *narration mixte* ». Nous pouvons remarquer que les séquences A, C et E font l'objet de commentaires, respectivement avec les séquences B, D et F de ce récit. Seule la dernière (-G- *Est aussi quand j'ai été en CE1 chez madame Hertau.*) ne fait pas l'objet de commentaire et donc de changement de type de narration. Nous avons l'impression que l'auteur glisse tout au long du texte, d'une position à une autre, « *chaque changement de temps permet au scripteur de glisser constamment d'une attitude de locution à une autre, d'un repère temporel à un autre: il projette les événements dans le monde objectif, distancié du "monde raconté" puis y rentre pour se placer, au présent, au cœur de l'action, retourne vers le "monde raconté", puis se met à commenter (expliquer, préciser...) un événement*²⁰⁵ ». Cette manière de présenter certaines pratiques du récit des élèves des milieux populaires que

²⁰⁵ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p 264.

nous devons à Lahire, est sans doute l'une des raisons de la présence de « narrations mixtes » dans les récits produits par les élèves de cycle 3.

Il y a là une hypothèse importante, sur la manière de construire la temporalité des récits. Ces narrations mixtes sont-elles uniquement le fait d'élèves de milieux défavorisés ou sont-elles le fait d'élèves au profil scolaire particulier ? Une analyse qualitative de plusieurs récits d'élèves en fonction de leurs niveaux sera nécessaire pour en comprendre les fonctionnements.

Nous poursuivrons l'analyse avec les données disponibles pour le CM2.

Tableau n° 72 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /profil scolaire fort CM2.

Ecoles défavorisées fort	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	13	0	0	4	17
RV	14	0	0	3	17

Au CM2, si les RV écrits par les élèves à « profil fort » sont construits trois fois sur quatre sur la base d'une « *narration ultérieure* » quelle que soit l'école d'origine, ce n'est pas le cas des RI.

Tableau n° 73 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /profil scolaire fort CM2.

Ecoles favorisées fort	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	14	0	0	7	21
RV	17	0	0	4	21

Nous pouvons constater que les RI écrits par les élèves des écoles favorisées sont construits, pour la moitié d'entre eux sur la base d'une « *narration mixte* ». Là encore, une analyse qualitative doit être réalisée pour comprendre les variations des narrations constatées.

Tableau n° 74 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /profil scolaire moyen, CM2.

Ecoles défavorisées moyen	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	13	0	2	10	25
RV	16	0	0	9	25

Les élèves à « profil moyen » des écoles défavorisées proposent des RI où la part de « *narration mixte* » est plus importante que pour les élèves « profil fort ». Quelques exemples pourront montrer les particularités de ces RI.

Tableau n° 75 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /profil scolaire moyen CM2.

Ecoles favorisées moyen	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	14	0	2	10	26
RV	20	0	1	5	26

Les élèves à profil « moyen » des écoles favorisées proposent également des RI où la part de « *narration mixte* » est plus importante que pour les élèves « profil fort ».

Tableau n° 76 : Tendance de la narration : Ecoles Défavorisées /profil scolaire faible CM2.

Ecoles défavorisées faible	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	2	1	1	3	7
RV	7	0	0	0	7

Le nombre de récits écrits par les élèves à « profil faible » scolarisé au CM2 est assez faible. Pour les élèves issus des écoles défavorisées, les RV sont, sans surprise, construits sur la base d'une « *narration ultérieure* » alors que trois des sept RI sont construits sur la base d'une « *narration mixte* ».

Tableau n° 77 : Tendance de la narration : Ecoles Favorisées /profil scolaire faible CM2.

Ecoles favorisées faible	Ultérieure	Antérieure	Simultanée	Mixte	Total texte
RI	1	0	0	3	4
RV	1	1	0	2	4

Les récits construits par les élèves des écoles favorisées sont très peu nombreux et sont marqués par l'utilisation d'une « *narration mixte* » majoritaire.

Cette analyse quantitative assez rapide des « *moments de narration* » utilisés par les élèves nous montre une utilisation très importante de la « *narration ultérieure* », ce qui paraît tout à fait « classique » pour rapporter des faits réels passés pour le cas des RV ou des faits fictionnels supposés passés pour les RI. Cependant, nous constatons l'utilisation assez marginale d'autres « *moments de narration* » comme la « *narration antérieure ou simultanée* » qui méritent que l'on s'y arrête. Ce que nous avons nommé la « *narration mixte* » est aussi un élément important, utilisé de manière très importante par les élèves de tous niveaux et toutes origines. Elle mérite donc également une analyse qualitative plus poussée.

A partir d'exemples tirés du corpus, nous observerons d'abord le fonctionnement de quelques récits particuliers qui utilisent les « *narrations antérieure ou simultanée* ». Nous observerons ensuite le cas des « *narrations mixte* », qui recouvrent, derrière cette appellation, des réalités bien différentes.

2.2 Données qualitatives concernant le moment de l'énonciation

2.2.1 Analyse de la narration ultérieure

Nous l'avons vu au début de ce chapitre sur le type de narrations rencontrée pour les récits d'élèves du cycle 3, la narration ultérieure pour raconter des faits passés par rapport au moment de la narration est la plus courante. Cela ne veut pas dire qu'elle reste stable, la narration mixte qui a été évoquée montre qu'il existe des glissements d'un type de narration à un autre. Cependant, la narration ultérieure n'est pas, pour l'ensemble des récits, utilisée avec la même justesse. Certains récits d'élèves justifient par la structure du récit, le choix de ce type de narration sans qu'aucun dysfonctionnement temporel ne vienne perturber la construction textuelle. D'autres peuvent voir ce choix discuté. En termes de réussite ou de dysfonctionnement de la construction temporelle, le choix du type de narration n'est pas neutre dans le sens où il oblige le scripteur à suivre ce choix tant qu'il n'a pas indiqué qu'il allait en sortir pour un autre type de narration qui peut être justifié. Nous pouvons le constater à partir de deux exemples de récits tirés du corpus étudié.

Considérons d'abord le RI de Manel, élève de CE2 à l'école Vian (Défavorisée),

« Il était une fois une petite fille qui s'appelait Claire. Elle faisait plein de cauchemars la nuit. Une nuit, elle en a fait un qui faisait très peur. Elle rêvait qu'un monstre horrible venait prendre son petit frère. Elle se réveilla en sursaut, mais heureusement, c'était qu'un cauchemar se dit-elle. »

Cette narration ultérieure, où l'ensemble des faits et événements sont localisés dans le passé par rapport au moment de l'énonciation nous donne quelques renseignements intéressants sur le bon fonctionnement temporel de ce RI. D'abord, nous pouvons constater que l'introduction renvoie de manière ferme les événements dans un passé qui, bien qu'il ne soit pas déterminé de manière précise, définit les faits de manière indiscutable comme accomplis par rapport au moment de l'énonciation. Aucune incise n'est partiquée au cours du récit. Au contraire, l'auteur « prend soin » de ne pas présenter les événements à d'autres temps que

ceux du passé. Cela a pour effet de maintenir l'ensemble du récit dans un segment temporel unique, passé, où s'emboîte la partie du récit qui constitue l'événement référent, « *la nuit où la petite fille fait un rêve qui fait très peur* ». Cette narration ultérieure ne présente pas de dysfonctionnement du point de vue temporel. Au contraire, nous pouvons parler de réussite avec un choix qui paraît très pertinent. Sans entrer pour l'instant dans le détail des temps de conjugaison utilisés, nous pouvons dire que le choix de l'imparfait pour décrire l'arrière-plan ainsi que celui du passé composé ou du passé simple pour décrire les événements sont conformes aux usages que l'on fait habituellement de ces temps.

Un deuxième récit peut nous donner un point de vue un peu différent. C'est le RV de Naomi, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée)

« J'ai perdu une dent et j'ai été contente et j'ai rien senti. Ma maman sera contente elle aussi. Et quand j'ai enlevé ma dent, j'avais l'impression que j'avais mal, mais en fait, j'avais l'impression que j'étais dans un lit et que je dormais mais bon ça a fait quand même mal après tout. Et j'étais vraiment contente de moi, vraiment contente de moi. »

Le RV de Naomi est globalement construit comme une narration ultérieure. Par rapport au moment de l'énonciation, l'ensemble des faits se situe dans le passé. La seule incise qui est faite dans la construction de ce texte est la phrase proposée au futur de l'indicatif, « *Ma maman sera contente elle aussi.* ». Deux interprétations de cette incise sont possibles. Soit l'événement « *perte de la dent* » est très récent, bien que passé. A partir du moment de l'énonciation, le fait que la maman soit contente est donc un événement qui n'est pas encore arrivé. Soit cette phrase au futur correspond à ce que Naomi a pensé au moment où elle perdait sa dent.

Il est plus vraisemblable que ce dernier cas corresponde à la réalité. Cette manière de réaliser une incise dans le type de narration change la position du scripteur qui situe alors le moment de l'énonciation dans le même segment temporel que les événements rapportés. Cela peut être considéré comme un dysfonctionnement dans la mesure où il y a bien confusion de deux positions temporelles par l'auteur. Cependant, la correction à apporter est très simple et reste à la portée d'une élève de CE2.

Au-delà de ce type de « petit dysfonctionnement », nous pouvons dire que les RV ou RI qui optent de manière franche pour un type de narration, et en particulier pour la narration ultérieure, situant ainsi le segment temporel des événements narrés dans le passé de

l'actualité du locuteur, permettent une construction temporelle acceptable, de ce point de vue. Nous n'avons considéré, pour ces deux exemples, que les récits produits par les CE2. Nous pouvons également analyser deux récits, construits sur la base d'une narration ultérieure, produits par les élèves de CM2.

Le premier est un RV écrit par Alexia, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisé).

« Un bon souvenir, c'était il y a deux ans, le jour de mes neuf ans. Pour mon anniversaire, ma grande sœur m'a appelé et m'a annoncé une bonne nouvelle.

La bonne nouvelle, c'était que j'allais aller chez elle, c'était mon cadeau d'anniversaire, enfin le premier. D'abord j'ai pris le TGV pour aller dans le sud. Puis, quand on s'est retrouvé ma sœur et moi, on est parti dans un magasin pour mes cadeaux. Ensuite on est tous rentré. J'y ai passé trois semaines. On s'est tous amusé, on est parti à la plage, chez les parents de son copain et à de tas d'autres endroits. Et il est arrivé la fin des trois semaines et le début de l'année scolaire et c'est en CM2 que j'ai rencontré une merveilleuse qui s'appelle Alexandra. »

Ce RV nous montre qu'Alexia a une bonne maîtrise de la narration, et de la narration ultérieure en particulier. Le moment de l'énonciation est marqué à la fois par l'introduction qui place le début du récit dans le « ici et maintenant » avec l'expression « *Un bon souvenir* » presque en forme d'interrogation, avant de situer le récit dans un segment passé clairement défini, « [...] *il y a deux ans, le jour de mes neuf ans* [...] ». La conclusion opère un retour dans l'actualité de l'énonciateur avec l'utilisation du présent, « [...] *qui s'appelle Alexandra* ».

Le reste du récit est construit sur la base d'une narration ultérieure sans incise. Du point de vue du choix du type de narration, ce récit est une réussite. Il ne présente en effet aucune discordance temporelle ni aucune incise qui pourrait perturber la position énonciative adoptée par le scripteur.

Le deuxième récit est le RV de Simon, élève de CM2 à l'école Clair (favorisée)

« Mardi 16 juin 2009, je suis en classe verte et je pars pour les grottes d'Aven Armand. Ça a été le meilleur moment du voyage de classe verte de l'Aveyron. La plus grande stalagmite mesurait 36 mètres de haut. Une stalagmite grandit de 1 cm par siècle. En 112 avant JC, une stalactite est tombée sur une stalagmite. Le guide nous a expliqué tout cela et nous a dit

qu'ont été à environ 70 mètres sous terre. Pour descendre et remonter, on a utilisé un funiculaire. Dès que l'un montait, l'autre descendait. A la fin de la visite, nous sommes remontés de la grotte et on a été regardé la voûte qu'il y avait dans la grotte et nous sommes repartis. »

L'introduction de ce texte montre une maîtrise importante de la narration ultérieure. L'auteur commence par situer le récit dans un passé précis avec l'utilisation d'un repère absolu, « *Mardi 16 juin 2009* » (cette manière de repérer le temps du récit sera traitée de manière approfondie au chapitre 6 consacré aux repères temporels). La narration se situe alors dans cette actualité « artificielle » qui vient d'être posée et le récit aurait pu se poursuivre au présent à partir de ce repère, moment fictif de l'énonciation. Pourtant, l'énonciateur reprend la position qu'il occupe au moment de la narration pour poursuivre avec une narration ultérieure aux faits rapportés. Cette narration ultérieure se poursuit jusqu'à la fin du récit. La capacité de Simon à commencer son récit comme une narration simultanée tout en prenant soin de détacher cette situation du présent de l'énonciateur par l'utilisation d'un repère absolu, la capacité à reprendre une position énonciative ultérieure aux faits rapportés, peuvent être qualifiées de réussites.

Au CM2 comme au CE2, les élèves qui adoptent la narration ultérieure, produisent des récits avec une structure temporelle qui sépare bien le moment de l'énonciation des faits ou événements rapportés. La position de l'énonciateur est en outre solidement ancrée et cette absence de changement dans la perspective de la narration contribue à produire des récits réussis du point de vue de ce que nous définissons comme la « construction temporelle ».

2.2.2 Analyse de la narration antérieure.

Parmi les récits produits par les élèves de cycle 3, avec une fréquence moins importante que la narration ultérieure, la narration antérieure fait partie des formes adoptées. Nous rappellerons simplement que, pour le corpus étudié, seul les CE2 ont utilisé ce type de narration. Nous pouvons reprendre deux exemples de RV, écrit sous la forme de narration antérieure et proposés par Jean-Pierre et Mounir, élèves de CE2 afin d'en faire une analyse plus complète qu'au moment de la définition de la narration antérieure pour le RV de Jean-Pierre.

Jean-Pierre, élève de CE2 de l'école Vian (défavorisée)

« J'aimerais que l'on fasse des batailles en cours, faire de la « street dance » des trucs cools, des salles pour apprendre à danser comme un coach, que l'on fasse des sports, plusieurs sports pas seulement du sport en salle, ni de la piscine. Je voudrais plusieurs sports pas ceux-là parce que sinon on saura jamais faire ce que l'on veut faire, et évidemment du hip hop. »

Ce RV est, nous l'avons déjà vu, conjugué en grande partie au conditionnel présent. Il a également la particularité de ne pas avoir respecté la consigne donnée. Il situe les événements sur un segment temporel futur par rapport au moment de l'énonciation. Le fait que les événements soient souhaités, évoqués et que par définition, ils n'ont pas encore eu lieu dans la réalité ne change rien à la construction temporelle du récit. C'est en quelque sorte une forme de récit par anticipation qui adopte logiquement ce type de narration. Nous ne pouvons pas parler de manière certaine de dysfonctionnement de la structuration temporelle. Par contre, il manque certainement à ce récit, quelques éléments qui peuvent en faire une réussite. En effet, l'important pour ce type de récit est, soit de présenter les événements à venir à partir du présent de l'énonciateur et de garder une position stable, ou de raconter à partir d'un moment situé dans le passé ce que l'on imagine dans un avenir qui peut par ailleurs dépasser le moment de l'énonciation. Pour que ce récit soit considéré comme une réussite du point de vue de la construction temporelle à partir de son type de narration, il faudrait inscrire fermement le récit dans « l'ici et maintenant » à partir d'une introduction comme « Plus tard » ou « L'année prochaine ». De même, la conclusion devrait au minimum clore le segment temporel débuté avec l'introduction avec un retour au moment de l'énonciation.

Un autre exemple de narration antérieure est le *RV de Mounir, élève de CE2 à l'école Vian*.

« Quand je serai grand je ferai comme toi. Je vais protéger les gens donc je serai avocat. En parlant, je serai ect... Et j'aurai un camion, trois voitures. Une pour ma femme, une pour moi, une pour mon cousin, et le camion ça, c'est pour mon fils. Quand il aura vingt ans et là il a dix-huit ans. Et quand il aura dix-neuf ans je le laisserai aller partout. Il pourra aller au magasin, il partira au Maroc avec son cousin, et il ira partout au Maroc, même en Algérie, partout, même en Tunisie, dans tous les pays.

Et a tout les magasins qu'il veut, tout. Même aller voir les chats, les éléphants, les poissons, les vaches, les chèvres, les brebis, les chiens, les crocodiles, les lézards, les zèbres. »

Ce récit a la particularité d'inscrire de manière ferme le moment de l'énonciation dans « l'ici et maintenant » avec la phrase d'introduction « *Quand je serai grand [...].* »

Même si la cohérence ou l'intérêt du récit peuvent être remis en cause à partir de nombreux éléments textuels, il est clair que du point de vue du type de narration, ce récit semble être une réussite dans la mesure où la position du scripteur est définie et qu'elle reste stable au cours du récit. Cependant, la fin du récit ne conclut pas de manière à revenir au moment de l'énonciation. Nous pouvons donc parler de réussite partielle pour cette utilisation de la narration antérieure.

Tout comme pour la narration ultérieure, il est important que le scripteur puisse garder une position ferme à partir du moment de l'énonciation. La réussite dépendra donc essentiellement de la manière dont le scripteur introduit le récit à partir du moment de l'énonciation, dont il pose le récit dans un segment temporel futur par rapport au moment de l'énonciation avant de conclure par un retour au moment de l'énonciation tout en ayant pris soin de rapporter l'ensemble des faits et événements à partir d'un segment situé dans le futur par rapport au moment de l'énonciation borné par l'introduction et la conclusion.

2.2.3 Analyse de la narration mixte.

Au CE2, pour les élèves à « profil faible », nous pouvons considérer les récits suivant qui serviront à déterminer les catégories de textes construits sur la base de « *narration mixte* » :

Le premier est le *RI de Mélisa de l'école Vian (défavorisée)*

« Que je suis à la mer avec ma mère, ma sœur, mon père, avec toute ma famille. On a dormi à l'hôtel. Après, quand on s'est réveillé, toutes les grandes personnes ou sur le france partout. Après, quand on s'est réveillé, il n'y avait personne à l'hôtel, dehors à la plage. C'était moi la première qui s'est réveillée. J'ai réveillé tout le monde. Le plus pire, c'est qu'il y avait (des) petits de notre famille. Donc on a pris tout le monde de notre famille, on a dû partir loin. On a fait des grandes aventures. Il y avait des méchants qui nous ont jetés dans l'eau avec des petits. Ma sœur pleurait, et en plus, mes cousines. Même les petits aussi. Il y avait des choses terribles aussi. Et il y avait aussi des tourbillons et tout de l'eau. »

Ce premier récit, avec quelques corrections, a la particularité de poser le moment de l'énonciation dans le présent de l'énonciateur avec la première phrase, « *Que je suis à la mer avec ma mère, ma sœur, mon père, avec toute ma famille* ». Nous pourrions donc nous attendre à ce que le texte se poursuive sur le même mode. Mais, c'est au contraire sous la forme d'une « *narration ultérieure* » qu'il est poursuivi jusqu'à la fin du texte. L'introduction d'un présent de l'indicatif avec « *C'était moi la première qui s'est réveillée* », ne change rien en termes de moment de la narration.

Ce premier cas, qui correspond donc à une première catégorie de récits, avec deux moments de narration, peut être résumé par la formule suivante :

- « *narration simultanée + narration ultérieure* » que nous pouvons écrire NS+NU.

Le deuxième récit, RI produit également par un élève à « profil faible » et celui de *Mélanie de l'école Vian (défavorisée)* :

« *J'aimerais, que je suis la directrice de l'école. Je donnerai des bonbons aux enfants gentils et j'aimerais être docteur, aider les parents et les enfants et les personnes âgées et j'aimerais être une maîtresse et faire comprendre (aux) les enfants leurs erreurs et s'ils ne comprennent pas je leur ferai comprendre. J'ai plein de métiers à découvrir encore. J'aimerais essayer tous les métiers du monde.* »

Le récit de Mélanie est essentiellement construit sur la base d'une « *narration antérieure* ». C'est bien d'une projection dans le futur, à partir du moment de l'énonciation qu'il est question. Les deux présents de l'indicatif, « [...] *je suis la directrice de l'école* » et « [...] *ils ne comprennent pas* [...] » ne changent pas le moment de la narration. En revanche, la phrase « *J'ai plein de métiers à découvrir encore.* » déplace le moment de la narration dans le présent de l'énonciateur. Mais, dès la phrase suivante, c'est de nouveau la « *narration antérieure* » qui est adoptée avec la phrase « *J'aimerais essayer tous [...]* ».

Cette construction peut être résumée avec la formule suivante :

« *narration antérieure* » + « *narration simultanée* » + « *narration antérieure* » ou NA+NS+NA

Le troisième récit est celui de *Laura de l'école Chopin (favorisée), CE2, profil « moyen* :

« *Je vais raconter une histoire de loup et louve. Il était une fois un loup qui avait toujours faim, la louve elle n'avait jamais faim. Un jour, la louve voulait faire une surprise. Elle va*

donc dans un bois, elle rentre chez elle avec un champignon. Le loup rentra chez lui, la louve donne la surprise au loup. Il mangea vite le champignon. Le loup avait tellement faim qui l'avait mangé tout de suite. Le lendemain, c'est le loup qui voulait faire une surprise à la louve. Elle aime la vaisselle, donc le loup va dans un magasin, ensuite il rentre chez lui avec douze assiettes et deux verres. La louve rentra chez elle, le loup donna la surprise à la louve. Elle était tellement contente qu'elle rangea vite les douze assiettes et les deux verres. »

Ce troisième récit est construit de manière encore différente. L'introduction, « *Je vais raconter une histoire de loup et louve.* » permet, comme beaucoup d'introduction, de situer le moment de l'énonciation dans « l'ici et maintenant » tout en projetant le récit dans un moment futur par rapport à ce moment. Le récit se poursuit avec une narration ultérieure classiquement introduite par l'expression « *Il était une fois* ». Le cours du récit change encore avec une narration simultanée introduite par « *Elle aime la vaisselle* » avant de reprendre le cours d'une narration ultérieure réintroduite par « *La louve rentra chez elle* ». La construction de cette narration mixte peut se résumer à la formule Narration antérieure + Narration ultérieure + Narration simultanée + Narration ultérieure ou, NA+NU+NS+NU. Bien sûr, d'autres formules de narration peuvent être utilisées pour les narrations mixtes mais nous voyons que ce qui les caractérise est avant tout ce manque de stabilité de la position énonciative puisqu'elle change une ou plusieurs fois au cours du récit. Il est difficile, à priori, de définir ce changement constant de perspective. Lahire explique que « *chaque changement de temps permet au scripteur de glisser constamment d'une attitude de locution à une autre, d'un repère temporel à un autre: il projette les événements dans le monde objectif, distancié du "monde raconté" puis y rentre pour se placer, au présent, au cœur de l'action, retourne vers le "monde raconté", puis se met à commenter (expliquer, préciser...) un événement*²⁰⁶ ». A partir de cette réflexion, nous pouvons constater que le type de narration défini comme « mixte » est effectivement une suite de changement de repères des événements par rapport au moment de l'énonciation. Cependant, pour reprendre les termes de Lahire, cette « *géométrie variable des [...] attitudes de locution que développent les élèves dans leurs textes* »²⁰⁷, ne peut pas être considérée comme un dysfonctionnement temporel. Tout au plus, cela montre l'incapacité des élèves à garder une position stable par rapport aux événements rapportés. Ainsi, le temps construit par chaque changement de

²⁰⁶ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p 264.

²⁰⁷ LAHIRE B. (1993), *ibid.*, p 265

perspective de locution n'est pas un dysfonctionnement en soi. Mais, c'est sans doute la manière dont ces changements sont amenés qui représente un dysfonctionnement textuel de la temporalité.

Si nous considérons le troisième récit, celui de *Laura de l'école Chopin (Favorisée)*, le passage à la narration simultanée pourrait simplement être accompagné d'un élément textuel et d'une ponctuation qui signale le passage au discours libre direct de la manière suivante :

Le loup se dit : « Elle aime la vaisselle ».

Cependant, cela ne fonctionne pas avec l'ensemble des changements de perspectives, ce qui nous permet également de constater que certains types de narration ne s'insèrent pas correctement dans les récits proposés. En gardant le même exemple, la suite du récit constitue un dysfonctionnement dû entre autres au type de narration adoptée car cela donne l'extrait de récit suivant :

« Le loup se dit : -Elle aime la vaisselle. Donc le loup va dans un magasin, ensuite il rentre chez lui avec douze assiettes et deux verres.

C'est plutôt une narration ultérieure, basé sur un temps du passé qu'il aurait fallu utiliser pour ne pas créer de dysfonctionnement. Cela aurait pu donner l'extrait de récit suivant :

« Le loup se dit : -Elle aime la vaisselle. Donc, le loup alla dans un magasin, ensuite il rentra chez lui avec douze assiettes et deux verres.

Pourtant, c'est le présent de l'indicatif et la narration simultanée qui domine au lieu du temps du passé et de la narration ultérieure attendus.

Bien qu'un nombre important d'élèves soient capables de montrer des réussites incontestables pour la question du moment de l'énonciation, la non maîtrise des changements de type de narration peut destabiliser la « construction temporelle » des récits d'élèves. Nous pouvons en conclure que les capacités des élèves de cycle 3, à gérer les changements de perspective de locution au cours d'un récit, sont sans aucun doute encore assez limitées et demandent de ce fait à être construites par un travail spécifique qui ne fait pas clairement partie des apprentissages prévus à l'école élémentaire. Les apprentissages de l'utilisation de la ponctuation sont sans aucun doute l'un des éléments qui peut aider à gérer ces changements de perspectives de manière acceptable. Il faut encore que ce travail soit proposé à partir des difficultés repérées dans les productions d'élèves et non à travers des exercices d'application.

3 La vitesse

La question de la vitesse de la narration a été abordée par de nombreux auteurs. Il faut dire que cette possibilité de faire varier la vitesse permet au scripteur de dilater ou au contraire de raccourcir le temps interne d'une histoire de manière importante. Bien sûr, nous pouvons également imaginer un temps de l'histoire et du récit de cette histoire qui serait identique du point de vue de la durée. C'est ce que Genette définit comme un « *récit isochrone [...], hypothétique degré zéro de référence, [...] récit à vitesse égale, sans accélérations ni ralentissements, où le rapport durée d'histoire/longueur de récit resterait toujours constant* ». ²⁰⁸ Même si Genette précise qu'un tel récit n'existe pas dans la littérature, nous pouvons constater, du moins pour les récits d'élèves, que les durées en jeu pour une même longueur de texte peuvent être très différentes et que la manière « empirique » de gérer ces durées est également différente d'un élève à l'autre. Nous pouvons constater, en effet, que la gestion des durées trouve certaines formes de résolutions mises en place par les élèves sans que cette question qui traverse tout récit ait réellement été prise en compte en tant qu'élément de la construction temporelle par les jeunes élèves. Si l'on se réfère à Genette, il existerait dans la littérature, un nombre limité de rapports entre-temps de l'histoire et temps du récit. Il distingue ainsi « l'ellipse », « où un segment nul du récit correspond à une durée quelconque d'histoire » ²⁰⁹ et la « pause descriptive », « où un segment quelconque du discours narratif correspond à une durée diégétiquement nulle » ²¹⁰.

Entre ces deux extrêmes, s'intercaleront « la scène » qui correspond au degré zéro précédemment cité et enfin « le sommaire » qui « couvre [...] tout le champ compris entre la scène et l'ellipse » ²¹¹. Le sommaire est, comme le précise Reuter, une manière de marquer « *textuellement ce temps, même de façon minimale* » ²¹². Du point de vue de la durée, il apparaît que le rapport entre le temps de l'histoire et le temps du récit qui en est fait est presque toujours, par nature, différent. En effet, il est bien difficile de comparer une durée réelle ou imaginée, même définie de manière très claire, avec l'espace de la feuille et son nombre de lignes. Peut-être, tout au plus, pourrions-nous comparer cette durée avec le temps qu'il faut pour « la lire ». Mais, même comme cela, le résultat reste lié à la vitesse de lecture qui est elle-même variable en fonction du lecteur. Peut-on alors parler de

²⁰⁸ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op.cité, p. 123.

²⁰⁹ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 128.

²¹⁰ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 128.

²¹¹ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 129.

²¹² REUTER Y. (2000), *L'analyse du récit*, op. cité, p. 61

dysfonctionnements temporels ou de réussites de cette construction du point de vue de la « vitesse du récit » ?

C'est possible, à condition de prendre quelques précautions pour choisir les critères de réussites ou de dysfonctionnements.

Le choix de l'auteur, pour utiliser les divers procédés comme la « pause descriptive » ou la « scène », se heurte inmanquablement à une limite, celle de la compréhension du lecteur et donc des possibilités qui lui sont offertes pour réaliser les inférences nécessaires à cette compréhension. Autrement dit, les réussites que nous pourrions signaler pour les textes d'élèves doivent permettre, au minimum, de comprendre l'enchaînement des événements.

Les dysfonctionnements seront donc caractérisés par un frein ou un obstacle à cette compréhension.

Avant d'observer dans le détail, quelques récits produits pour le corpus étudié, nous pouvons exposer, de manière globale, les procédés mis en œuvre par les élèves pour gérer le rapport entre durée réelle ou supposée des événements rapportés et « durée du récit ».

Pour cela, nous pouvons considérer que les récits d'élèves peuvent comporter des ellipses, des scènes, des sommaires et enfin des pauses descriptives. Cependant, aucun récit ne peut être entièrement construit avec une seule caractéristique de la durée. Nous parlerons donc plutôt de tendance. Chaque récit d'élève, classé dans la catégorie ellipse ou pause descriptive, pourra de ce fait être définie comme comportant au moins une ellipse ou une pause descriptive. Un texte classé dans la catégorie sommaire ou scène descriptive, sera surtout considéré par le fait qu'il ne comporte pas les deux catégories extrêmes de la contraction ou l'expansion du temps.

3.1 Données quantitatives et qualitatives sur la vitesse

L'observation du corpus de texte étudié pour cette recherche nous donne les tendances suivantes pour l'ensemble des écoles.

Tableau n° 78 : Tendance de la vitesse: Ecoles, CE2.

Ecoles	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	8	0	67	0	75
RV	10	0	63	2	75

Nous pouvons constater que l'immense majorité des récits écrits par les élèves de CE2 sont construits sur la base d'un sommaire. Ce sont bien sûr les récits qui comportent des ellipses

ou des pauses descriptives qui sont, du point de vue de la construction temporelle, les plus intéressants à analyser. C'est pourquoi nous analyserons ces récits à la suite de la présentation quantitative des données sur la vitesse.

Tableau n°79 : Tendances de la vitesse: Ecoles, CM2.

Ecoles	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	30	4	66	0	100
RV	25	0	73	2	100

Les données disponibles pour les élèves de CM2 présentent un constat un peu différent. Si la scène et la pause descriptive restent exceptionnelles, le nombre de récits comportant une ou des ellipses est en nette augmentation. Il semble que les élèves de CM2 aient davantage recours à ce procédé pour construire leurs récits qui sont, comme nous l'avons vu plus complexes que les récits proposés par les élèves de CE2.

Nous pouvons également observer les tendances en fonction de la variable écoles favorisées/défavorisées.

Tableau n° 80 : Tendances de la vitesse: Ecoles défavorisées, CE2.

Ecoles défavorisées	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	2	0	32	0	34
RV	3	0	30	1	34

Les élèves des écoles défavorisées construisent des récits où le nombre d'ellipses est relativement modeste. Ce n'est pas tout à fait le cas des élèves des écoles favorisées.

Tableau n° 81 : Tendances de la vitesse: Ecoles favorisées, CE2.

Ecoles favorisées	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	6	0	35	0	41
RV	7	0	33	1	41

Les élèves de CE2 des écoles favorisées construisent plus de récits comprenant des ellipses que les élèves des écoles défavorisées. Ce nombre reste modeste par rapport au nombre de récits mais la différence entre les deux groupes d'école est importante. Elle est multipliée par trois pour les RI et par plus de deux pour les RV.

Tableau n° 82 : Tendance de la vitesse: Ecoles défavorisées, CM2.

Ecoles défavorisées	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	10	2	37	0	49
RV	9	0	38	2	49

Les données disponibles pour les textes produits par les élèves du CM2 montrent une progression du nombre de récits construits avec une ou des ellipses qui est multiplié par trois ou cinq pour les élèves des écoles défavorisées.

Tableau n° 83 : Tendance de la vitesse: Ecoles favorisées, CM2.

Ecoles favorisées	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	20	2	29	0	51
RV	16	0	35	0	51

La tendance reste la même, les élèves des écoles favorisées construisent plus souvent leurs récits avec des procédés elliptiques. Avant d'observer des exemples de récits qui vont nous permettre de les catégoriser, nous proposons de tenir compte du « profil scolaire » pour observer la distribution des récits.

Tableau n°84 : Tendance de la vitesse: Profil « fort », CE2.

Ecoles fort	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	5	0	25	0	30
RV	5	0	23	2	30

Le nombre de récits, par rapport au nombre total de récits, construits par les élèves à profil « fort » et comportant des ellipses, est relativement important (10 au total). Les tableaux suivants nous montrent que ce nombre baisse pour les profils « moyen » et « faible ».

Tableau n° 85 : Tendance de la vitesse: Profil « moyen », CE2.

Ecoles moyen	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	2	0	24	0	26
RV	4	0	22	0	26

Les élèves à profil scolaire « moyen » n'utilisent pas les procédés elliptiques autant que les élèves à profil scolaire « fort ». Le tableau suivant, qui concerne les élèves à profil scolaire « faible » montre que cette tendance s'accroît encore pour ces derniers.

Tableau n°86 : Tendances de la vitesse: Profil « faible », CE2.

Ecoles Faible	Ellipse	Scène	Sommaire	Pause	Total texte
RI	1	0	18	0	19
RV	1	0	18	0	19

Nous pouvons constater que le « profil scolaire » semble avoir une influence sur l'utilisation de l'ellipse comme procédé de la construction temporelle. Les élèves à « profil fort » utilisent plus que les autres ce type de procédé. Il devient donc plus rare pour les élèves à « profil moyen » et presque inexistant pour les élèves à « profil faible ».

Par contre, cette tendance disparaît au CM2. Les élèves, quel que soit leur profil, utilisent l'ellipse dans environ un récit sur quatre. Il faut noter que c'est une proportion bien supérieure à celle constatée au CE2.

Une première conclusion sur les capacités des élèves de cycle 3 à construire la vitesse de leur RI ou RV peut être tirée de l'analyse quantitative développée ci-dessus.

La majorité des récits utilisent le sommaire comme procédé de construction de la vitesse. Le temps qui couvre les événements racontés est ainsi marqué de manière minimale. Les élèves essayent donc de traduire en mot le déroulement temporel réel ou supposé de leurs histoires. La capacité à utiliser l'ellipse comme procédé de construction temporelle est faible pour les élèves de CE2 puisqu'elle se limite à dix-huit récits sur les cent cinquante du corpus ; de plus, elle ne concerne en majorité que les élèves à « profil fort ». Cette capacité est plus importante au CM2, elle concerne cinquante-cinq textes sur deux cent, soit plus du quart des productions.

Le profil scolaire des élèves n'est plus un facteur de différenciation dans l'utilisation ou non des procédés pour rendre compte de la vitesse. En dehors du sommaire et de l'ellipse, les autres procédés pour rendre compte des durées sont pratiquement absents des récits rédigés par les jeunes élèves, du moins comme procédé majoritaire des récits. Afin de bien cerner ce qui peut être qualifié de réussite ou de dysfonctionnement dans la « traduction écrite » de la vitesse, il semble important de prendre appui sur des exemples de récits caractéristiques du corpus étudié pour les deux procédés majoritairement utilisés, l'ellipse et le sommaire.

Nous devons avant tout souligner que les données quantitatives présentées ci-dessus ont été construites à partir des tendances générales des différents récits. Cependant, chaque production a sa spécificité et le fait d'associer un récit à un procédé qui concerne sa vitesse ne veut pas dire qu'il soit uniquement construit à partir de ce procédé. Il ne peut être

question que de tendance dans la mesure où il est très rare de ne retrouver qu'un seul procédé qui traite la question de la vitesse dès lors que le récit ne traite pas de manière égale l'ensemble des éléments qu'il présente. Même si dans l'absolu, nous ne pouvons pas exclure un tel récit, ce n'est pas le cas de la plupart des récits du corpus étudié. Ainsi, un récit qui est essentiellement construit sur la base d'un sommaire peut parfaitement intégrer une ellipse, une pause ou une scène sans que cela ne modifie en profondeur la tendance générale.

Nous allons traiter, dans un premier temps la question de l'ellipse. Mais, avant d'observer quelques exemples de récits tirés du corpus étudié, il semble important de préciser quelques points essentiels de la définition de l'ellipse. Cela nous permettra de catégoriser les divers procédés elliptiques utilisés par les élèves de cycle 3 et cela permettra également de construire éventuellement des catégories que l'on ne retrouve pas dans la littérature habituelle.

Les formes elliptiques qui nous intéressent sont, du point de vue de la construction temporelle, séparées en deux catégories. D'une part, nous retrouvons l'ellipse temporelle marquée textuellement, c'est ce que Genette nomme « l'ellipse déterminée ». C'est le cas où l'auteur utilise une expression comme « *deux ans plus tard* ».

D'autre part, nous retrouvons des ellipses temporelles non marquées textuellement ou non marquées textuellement de manière formelle. C'est ce que Genette nomme « l'ellipse indéterminée ». Un exemple simple peut être marqué par l'expression « *beaucoup de temps* ». Dans les deux cas que nous venons de citer, nous sommes face à des ellipses explicitement formulées par le texte. Nous avons vu, au chapitre qui concerne les implicites, que l'ellipse temporelle non explicitement marquée existe également. Du point de vue des œuvres littéraires, ces ellipses implicites sont le plus souvent voulues par l'auteur. Dans tous les cas, sauf à vouloir à tout prix créer des confusions temporelles chez le lecteur, l'auteur utilisera ces ellipses temporelles implicites dans la mesure où elles ne posent pas de problème de compréhension. Ce n'est bien sûr pas toujours le cas chez les jeunes élèves du cycle 3. Leurs récits peuvent en effet comporter des ellipses temporelles explicites ou implicites sans que la volonté d'utiliser les unes ou les autres n'ait été formellement réfléchi. Au niveau des récits qui sont analysés pour ce chapitre, nous nous intéresserons d'abord aux catégories d'ellipses temporelles pour les élèves du CE2, puis pour ceux du CM2. Elles pourront être, à priori, de quatre catégories différentes :

- 1) Explicite déterminée
- 2) Explicite indéterminée

- 3) Implicite déterminée
- 4) Implicite indéterminée

3.1.2 Données qualitatives sur l'utilisation de procédés elliptiques au CE2

Observons dans un premier temps le RI de *Lina (groupe fort), élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée)*. Ce texte a déjà fait l'objet d'une analyse concernant l'orthographe et la narration ultérieure.

« Il était une fois un enfant qui avait perdu son chien. Il met ses bottes et son manteau. Il sort par la porte de derrière. Il avance tout doucement et voit une pie. La pie dit :

- Pourquoi es-tu là à cette heure-ci.

- Je ne retrouve pas mon chien, dit le garçon.

- Je sais où est ton chien, dit la pie.

- Où est-il ?

- Il est mort.

Le garçon pleure beaucoup et rentre chez lui. Ses parents le grondent.

Le lendemain, il ne pleurait plus, il était heureux et il posait plein de questions.

Mais il voit un monsieur qui dit qu'il s'appelle bonhomme Noël. »

Nous voyons que la seule ellipse temporelle de ce récit est matérialisée textuellement par l'expression « *Le lendemain* ». Il est ici question d'une ellipse temporelle explicite déterminée bien que la précision temporelle et donc le temps qui s'est écoulé entre le moment où les parents grondent l'enfant et la reprise du cours du récit le jour suivant ne soit pas clairement déterminé.

Le second récit proposé est le RI de *Mylan (groupe faible), élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée)*

« Il était une fois un château qui parlait et dedans il avait plein d'objets qui parlaient comme le canapé et des verres et après un camion qui venait rapporter plusieurs trucs par semaine.

Il dit c'est toutes les semaines, je viens te rapporter des objets. Le château dit « OK tu viens toutes les semaines ». Un jour, dit le camion je n'ai plus d'objets. Le château dit « oh non, il a encore plus de place de camion » « Ha, OK je vais acheter des objets, maintenant je viens tous les mois parce que je n'ai plus rien aujourd'hui, dans un mois je viens, fait de la place dans ton château ». Le château dit « OK je vais dire à tout le monde dans mon château qui

range, tout ranger tout. »

Ce texte est un peu différent dans la mesure où il propose une ellipse temporelle explicite indéterminée car la précision temporelle et donc le temps qui s'est écoulé entre le moment où le château dit « *OK tu viens toutes les semaines* » et la reprise du cours du récit avec la précision de la fin de l'ellipse « *Un jour* », ne peuvent pas être déterminés. Tout au plus, les explications données par l'auteur sur la fréquence des passages du camion, « *toutes les semaines* », permettent de comprendre qu'il s'est passé entre une et *n* semaine(s).

Cette ellipse explicite indéterminée apporte donc moins de précision qu'une ellipse explicite déterminée.

Nous pouvons également retrouver quelques récits qui présentent une ellipse implicite déterminée. C'est le cas du RV d'Hugo (*groupe fort*), élève de CE2 à l'école René Clair (*favorisée*).

« Une fois, j'avais déménagé quand j'avais cinq ans, en grande section. J'avais vu des enfants, et je me suis fait des copains, je travaillais bien à l'école. C'était à la rentrée, et dans mes copains, un garçon qui s'appelle Max Lecigne était mon meilleur copain. Le soir je suis allé au jeu près de chez moi, je l'ai vu et maintenant je peux jouer avec lui quand je suis chez moi. »

Ce récit produit par Hugo se déroule sur une période que nous pouvons estimer à trois ans dans la mesure où il débute lorsque l'auteur à cinq ans, « *quand j'avais cinq ans* » et qu'il se termine au moment de l'énonciation, « *maintenant je peux jouer avec lui [...]*. L'ellipse temporelle implicite déterminée correspond donc à ce segment temporel qui, bien que déterminé, n'est pas très précis.

En réalité, cette ellipse temporelle implicite déterminée se situe entre les repères « *Le soir* » et le repère « *maintenant* ». Ce dernier correspond également à la conclusion qui situe le moment de l'énonciation dans « l'ici et maintenant » créant de ce fait cette ellipse temporelle. Elle peut être qualifiée d'implicite déterminée dans la mesure où le lecteur peut inférer la durée approximative entre les deux repères cités en fonction d'éléments internes et externes au récit lui-même car l'âge approximatif de l'auteur est connu, ce qui permet de situer « *Le soir* » au moment où Hugo est âgé de cinq ans et « *maintenant* » au moment où il est approximativement âgé de huit ans. Il est à noter que l'auteur n'a pas centré ses propos sur la durée de « l'amitié » entre lui-même et son copain, *Max Lecigne*.

Cette durée qu'il fait apparaître de manière implicite sous forme d'ellipse est en quelque sorte secondaire par rapport à l'événement référent qui est centré sur la relation d'amitié et non sur la durée.

Pour les élèves de CE2, nous pouvons également observer le RV de Yanis (groupe moyen), élève à l'école Chopin(favorisée).

« Les vacances d'été 2006

J'étais parti en Espagne, dans un bungalow. J'ai dormi dans un lit et je me suis couché à minuit et réveillé à 9h. Le matin on est parti à la plage, nous sommes rentrés et on a mangé des pâtes. L'après-midi, nous sommes allés à la piscine et j'ai fait vingt mètres sous l'eau et une pirouette en l'air. Après, nous sommes allés écouter de la musique. »

Nous retrouvons, dans ce récit, l'exemple d'une ellipse implicite indéterminée. En effet, le segment temporel entre le moment du départ à la plage et le retour pour le déjeuner n'est ni déterminé de manière certaine, ni borné par une indication temporelle destinée à informer le lecteur du moment où le personnage principal a quitté la plage pour rentrer. Seul le moment du point de départ, « *Le matin* », donne une indication. Le temps consacré aux activités de plage et passé sous silence. Cependant, le retour pour le repas avec l'expression « *on a mangé des pâtes.* », suivi de l'indication « *L'après-midi* », nous fournit une indication sur l'heure probable du déjeuner que l'on pourrait situer autour de 12 h 00 et jusque 14 h 00. Il ne peut être question, dans ce cas, que de suppositions à partir des inférences réalisées à la lecture du récit.

A partir de ces quatre exemples de récits produits par les élèves de CE2, nous pouvons essayer de comprendre en quoi la présence d'ellipses peut entraîner des dysfonctionnements de la temporalité des récits ou au contraire des réussites, du moins, n'être pas une gêne pour la compréhension de la temporalité textuelle.

D'un point de vue quantitatif, une première remarque peut être faite sur le nombre d'ellipses pour les RI et les RV, ce nombre est à peu près identique et très faible au CE2. L'observation des ellipses, bien que de catégories différentes, fait également apparaître peu de diversité entre ces deux catégories de récit. Nous aurions pu nous attendre à ce que la temporalité des RI, qui nécessite une construction d'un temps sans référence à un exemple vécu, soit plus difficile à concevoir. Nous aurions pu nous attendre également à ce que les ellipses proposées soient moins précises ou présentes des impossibilités temporelles avec le cours du récit.

Ce n'est pourtant pas la réalité puisque les ellipses que l'on retrouve pour les RI sont respectivement qualifiées d'ellipses explicites déterminées d'une part et indéterminée d'autre part. Les ellipses rencontrées pour les RV sont quant à elles implicites déterminées ou indéterminées. Nous avons constaté, à la lecture des différents récits produits par les élèves de CE2 qu'il n'y a pas de dysfonctionnement majeur de la temporalité dû aux ellipses. Au contraire, elles sont plutôt utilisées à bon escient, pour marquer le passage d'un point du temps à un autre, plus éloigné et plus ou moins déterminé. Bien sûr, les catégories d'ellipses construites pour les besoins de l'analyse des récits et empruntées à Genette²¹³ fonctionnent jusqu'à un certain point avec les récits d'élèves. D'abord parce que ces ellipses temporelles qualifiées d'explicite ou d'implicite ne sont probablement pas utilisées de manière calculée par les jeunes auteurs. Ensuite parce que les éléments qui entourent ce procédé elliptique ne sont pas totalement maîtrisés par les élèves. Par exemple, le texte de Yanis prouve qu'il est parfaitement capable de situer clairement deux événements sur un segment temporel déterminé, « *je me suis couché à minuit et réveillé à 9h* ». Pourtant, il ne donne aucune indication, même minimum sur la durée de la matinée à la plage et le retour au bungalow pour le déjeuner, « *Le matin on est parti à la plage, nous sommes rentrés [...]* ». La liaison minimum entre les deux événements qui se succèdent n'est pas réalisée. Cela pourrait être, en littérature, une manière de marquer le peu d'intérêt de l'auteur ou du narrateur pour les événements contenus par le segment temporel passé ainsi sous silence. Il est peu probable que Yanis ait réfléchi à cette question pour décider de ne pas centrer son récit sur les événements de la matinée. Cependant, le brusque passage d'un point à un autre du temps avec cette ellipse temporelle correspond par ailleurs à un procédé littéraire parfaitement acceptable. La question est donc de savoir jusqu'à quel point un élève de CE2 est capable d'utiliser consciemment ce type de procédé. Nous pouvons constater que c'est une utilisation spontanée qui est la plus probable. Ainsi, l'ellipse temporelle explicite indéterminée proposée par Mylan, bornée par les expressions, « *OK tu viens toutes les semaines* » et « *Un jour* », ne pose aucun problème de structuration temporelle car le manque de précision n'est pas un élément essentiel pour comprendre le déroulement du récit. Pourtant, ce manque de précision, ou plus simplement le choix de ce type d'ellipse n'apporte rien de plus au récit alors que pour bon nombre d'œuvres littéraires, ce manque de précision aurait probablement été exploité.

²¹³ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op. cité.

Nous pouvons en conclure que les élèves de CE2 qui mettent en place des procédés elliptiques dans leurs récits, le font de manière parfaitement acceptable même s'ils sont peu nombreux à les utiliser. Nous pouvons également constater que la variété des catégories d'ellipses est importante mais que cette variété n'est pas exploitée par les élèves pour mettre en avant des effets particuliers. Elle s'inscrit au contraire dans la chronologie du récit sans chercher à exploiter les ruptures.

3.1.3 Données qualitatives sur les procédés elliptiques au CM2

Il peut être intéressant d'observer les récits produits par les CM2 avec le même point de vue pour ce qui concerne les catégories d'ellipses mais avec une précision supplémentaire quant aux effets éventuellement ménagés par ces mêmes ellipses.

Comme nous l'avons précisé lors de l'analyse quantitative des récits, les ellipses sont beaucoup plus courantes au CM2 qu'au CE2. Cela est sans doute dû à de plus grandes capacités des élèves de CM2 à gérer textuellement la temporalité et ses ruptures.

Nous proposons d'observer, dans un premier temps, le RI de *Bryan, élève de CM2 à l'école Vian (défavorisée), groupe « fort »*.

« Bonjour, je vais raconter une histoire : titre : le jour le plus désastreux on est le samedi 1^{er} mai, je suis en cours. Quand on sortait de l'école, j'étais très content car je partais rejoindre mes parents en Amérique, on part en avion avec mes grands-parents. Je pars prendre une boisson quand d'un seul coup l'avion perd de l'altitude, de plus en plus bas

-A- jusqu'au moment où l'avion s'écrase. Quand je me suis réveillé, j'avais mal partout. J'essaye de marcher jusqu'à mes grands-parents. Quand je découvre qu'ils sont morts. À ce moment, je fonds en larme. -B- Je me suis rendormi. Quand je me réveille, je regarde l'heure, il est 12 h 42. Je me lève et je découvre la maison de mes parents mais mes parents ne sont pas là. Je retourne à l'avion quand soudain je découvre mes parents en train de pleurer. Je crie : -C- Maman, papa, vous êtes là ». On est mardi 4 mai. Je suis à l'enterrement moi et mes parents et on fond en larme. Mes parents promettent de bien s'occuper de moi. Fin »

Ce récit contient plusieurs ellipses et nous proposons d'en observer certaines pour leurs caractères déterminés et indéterminés. Elles correspondent à plusieurs segments temporels et à plusieurs effets pour lesquels nous allons essayer de comprendre en quoi ils peuvent être des réussites ou des dysfonctionnements. Nous pouvons également repérer une autre ellipse

qualifiée d'explicite indéterminée bornée par les expressions « *le 1^{er} mai, je suis en cours.* » et « *Quand on sortait de l'école* », mais elle semble beaucoup moins intéressante que les ellipses que nous allons observer ci-après.

-A- jusqu'au moment où l'avion s'écrase. Quand je me suis réveillé

La première ellipse est bornée par les expressions de la proposition -A-. Si « *l'analyse des ellipses se ramène à la considération du temps éliidé* »²¹⁴, si « *cette durée est indiquée (ellipse déterminée) ou non (ellipse indéterminée)* »²¹⁵, et enfin si celle-ci procède par « *indication du laps de temps* »²¹⁶ éliidé, alors, cette première ellipse proposée par Bryan peut être qualifiée d'ellipse explicite indéterminée. En effet, nous pouvons inférer que le premier événement a sans doute lieu le 1^{er} mai avec l'indication du début du récit, même s'il ne nous est pas possible de l'affirmer. De même, il est impossible d'avancer une date pour le deuxième événement car aucune information n'est présente dans le récit hormis le fait que ces deux événements ont lieu vraisemblablement avant le 4 mai, date de « l'enterrement ». Il faut noter le caractère très intéressant de cette ellipse qui traduit textuellement l'évanouissement probable du narrateur au moment de l'accident sans que le moindre ajout de texte ne soit nécessaire pour inférer cet événement. Il est à noter également que, contrairement à l'utilisation du même type d'ellipse par Yanis, élève de CE2 (nous rapellons ici l'extrait du RV, « *Le matin on est parti à la plage, nous sommes rentrés et on a mangé des pâtes.* »), l'ellipse proposée par Bryan est parfaitement adaptée à l'effet recherché pour transcrire textuellement la situation évoquée. Tout ajout de précision temporelle pourrait avoir pour effet de diminuer l'effet de « blanc temporel indéterminé » qui correspond effectivement à un évanouissement. Cette première ellipse ainsi analysée est bien sûr une réussite de la construction temporelle, même si, encore une fois, elle ne suffit pas à elle seule à faire de ce récit un modèle de construction temporelle des récits.

Sur un modèle presque identique, Bryan nous propose une deuxième ellipse.

-B- Je me suis rendormi. Quand je me réveille, je regarde l'heure, il est 12 h 42.

Cette deuxième ellipse est, comme nous le disions, presque identique, dans sa forme, à la première, sauf que nous connaissons plus précisément l'une des limites de l'ellipse,

²¹⁴ GENETTE G. (1972), *Figure III, op.cité*, p.139.

²¹⁵ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 139.

²¹⁶ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 140.

« 12 h 42 » sans autre précision sur la date.

Cette ellipse peut donc être qualifiée d'explicite « presque » indéterminée et n'est plus, de ce fait, dans l'une des catégories d'ellipses utilisée jusque-là. L'expression « 12 h 42 » marque en même temps le début d'un autre segment temporel qui semble assez court et qui prend fin avec l'expression « *Maman, papa, vous êtes là* », qui introduit la dernière ellipse.

Nous pouvons nous poser la question de l'intérêt de cette nouvelle ellipse. Il me semble qu'elle est d'abord destinée à insister sur la catalepsie provoquée par le choc de la « mort des grands-parents ». Elle a ensuite pour fonction de « passer » à un moment du récit où le narrateur reprend pied dans la réalité, le moment précis donné par l'expression « 12 h 42 » semble correspondre à ce retour à la « réalité » ponctué par le retour des parents. Cette ellipse, comme la précédente, peut être qualifiée de réussite car elle joue parfaitement son rôle de transition entre deux segments temporels où le narrateur n'est pas conscient ou en tout cas dans un état de léthargie qui ne lui permet pas d'appréhender la réalité. La reprise du segment temporel suivant, marquée par une heure précise souligne au contraire un retour de la conscience du narrateur.

-C- « *Maman, papa, vous êtes là* ». *On est mardi 4 mai*.

Cette dernière ellipse peut également être qualifiée d'explicite partiellement déterminée dans la mesure où les indications sur la durée sont déterminées quand à la fin de l'ellipse mais indéterminées, partiellement, quant au début exact de celle-ci. Le début peut en effet se situer, d'après les indications, le 1^{er} mai, le 2 mai ou le 3 mai, à 12 h 42. Du point de vue de la construction temporelle du récit, Bryan utilise ici le même procédé que pour les deux ellipses précédentes et c'est une fois de plus ce que nous pouvons considérer comme une réussite. Du point de vue de la structure attendue pour un RI, l'expression « *Maman, papa, vous êtes là* », correspond à la résolution. Le narrateur qui se met ici en scène et « sauvé » par la présence de ses parents. La suite du récit s'apparente plutôt à un épilogue. Le procédé elliptique utilisé ici est courant pour cette forme de conclusion dans la littérature. Bryan montre avec cette conclusion qu'il a une très bonne maîtrise de l'ellipse pour ménager les effets qu'il souhaite provoquer chez le lecteur alors même que ces procédés ne font l'objet d'aucun enseignement explicite.

Bien sûr, les élèves de CM2 ne sont pas tous parfaitement au fait de la bonne utilisation des ellipses temporelles pour construire la temporalité de leurs récits. Si nous avons vu que Bryan, élève considéré comme « fort » de l'école Bossuet (défavorisée), avait une bonne

capacité à se servir de ce procédé, ce n'est pas toujours aussi simple pour quelques autres récits. Par exemple, si nous nous intéressons au RI de Logan, élève considéré comme « fort », de l'école Bossuet (défavorisée), nous pouvons constater quelques dysfonctionnements temporels.

« La maison pas comme les autres

Un jour, un petit garçon qui vivait dans une maison pas comme les autres, car tous les soirs, il entendait un enfant pleurer. Mais la chose encore plus bizarre c'est que l'enfant n'était pas dans la maison. Alors un jour, il demanda à sa mère s'ils pourront déménager loin de cette maison. Sa mère lui a demandé : « Pourquoi veux-tu déménager de cette maison ». Puis, l'enfant lui raconta et sa mère lui dit : « Ok, demain nous allons trouver une maison. » Le petit garçon était très content de déménager de la maison pas comme les autres. Le lendemain, il déménagea de la maison pas les autres. Trois mois plus tard, ils se sont retrouvés dans une belle maison de bourgs. »

Ce récit, relativement bien construit pour un élève de CM2, présente trois ellipses temporelles. La première, ellipse explicite indéterminée ne pose pas de problèmes particuliers. Par contre l'enchaînement des deux suivantes, ellipses explicites déterminées, peut être considéré comme un dysfonctionnement dans la mesure où le lecteur à l'impression que le déménagement dure trois mois. Il est ici question de ce que J.F. Halté²¹⁷ avait déjà souligné, l'ordonnancement de la trame événementielle ou le réglage des durées. Ce réglage des durées et plus précisément pour le récit de Logan, la maîtrise de la vitesse de son RI est caractérisée par ce décalage de trois mois entre deux événements qui normalement s'enchaînent. L'incohérence temporelle qui est ici pointée est cependant typique de la difficulté de certains élèves à reconstruire de manière fiable, un temps créé à partir d'une expérience vécue. Il paraît ici probable que cette dernière ellipse temporelle a été pensée sans prendre en compte le contexte global de la temporalité du récit déjà exprimée. Il faut insister sur le fait que les deux ellipses prises séparément fonctionnent parfaitement du point de vue temporel. Il n'y a en effet aucune impossibilité à déménager « *le lendemain* » ni à se retrouver dans une autre maison « *trois mois plus tard* ». C'est l'association des deux qui peut provoquer des dysfonctionnements qui portent sur la logique de l'enchaînement des

²¹⁷ HALTÉ J.F. (1994), *Ecrire le temps en 6ème 5ème*, op. citée.

événements du récit. Nous pouvons également noter que l'utilisation de ce type d'ellipse dans le but de passer volontairement sous silence un segment temporel donné est fréquemment utilisé en littérature.

Genette souligne que l'œuvre de Marcel Proust²¹⁸ nous livre bon nombre d'ellipses.

« C'est le cas du temps indéterminé qui s'écoule entre la fin des Jeunes Filles en fleurs et le début de Guermites : nous savons que Marcel était rentré à Paris, où il avait retrouvé son ancienne chambre, basse de plafond » ; nous le retrouvons dans un nouvel appartement [...], ce qui suppose au moins l'émission de quelques jours [...]. »²¹⁹

Le déménagement est ici passé complètement sous silence et le segment temporel indéterminé volontairement non précisé par l'auteur qui a, nous ne pouvons pas en douter, fait le choix de cette ellipse implicite indéterminée.

Un troisième récit extrait du corpus peut nous donner un éclairage supplémentaire sur les capacités des élèves de CM2 à utiliser l'ellipse temporelle.

Nous pouvons pour cela observer le RV de Killian, élève de CM2, groupe « moyen » de l'école Chopin (favorisée).

« Mon meilleur souvenir c'est quand je suis parti en Grèce dans un hôtel cinq étoiles avec piscine, salon de massage, boisson et glace à volonté. Il faisait quarante-trois degrés au soleil. On brûlait même dans l'eau. J'ai fait du quad avec mon père dans Roda, une ville de Grèce. J'ai fait une croisière et le bateau s'est arrêté plusieurs fois pour marcher. Nous nous sommes arrêtés sur une île. Après, nous nous sommes arrêtés en plein milieu de la mer Égée et le chauffeur nous a dit que nous pourrions nous baigner. Je suis revenu en avion dans la nuit (j'ai fait pareil pour y aller). J'ai eu peur dans l'avion. J'ai cru qu'il allait s'écraser. Je suis revenu dans la matinée. »

Nous pouvons qualifier cette ellipse d'implicite indéterminée. En effet, aucun marqueur ne matérialise le passage entre la « sortie en mer » et le « voyage de retour en avion ».

Par ailleurs, le segment temporel entre ces deux événements est totalement indéterminé, même si bien sûr, nous inférons que la durée probable est de quelques heures à quelques jours.

Cet exemple de récit nous montre une très bonne utilisation de ce type d'ellipse. Cela permet

²¹⁸ PROUST M. (1955-1956), *A la recherche du temps perdu*, texte établi par Pierre Clarac et André Ferré, Collection de la Pléiade, Galimard, t.I : novembre 1955 ; II : Janvier 1956 ; III : mai 1956.

²¹⁹ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op. cité, p.140.

à l'auteur de ne garder que les éléments les plus importants en passant sous silence ceux qui ne sont pas essentiels pour le récit. Le fait même de signaler au lecteur qu'un certain laps de temps s'est écoulé, entre les deux événements qui bornent l'ellipse, n'a pas d'importance pour la cohérence temporelle de ce récit en particulier. Nous pouvons qualifier ce procédé elliptique de réussite de la construction temporelle dans la mesure où la cohérence temporelle est respectée et que l'inférence nécessaire pour suivre le cours du récit est facilement réalisable par le lecteur. Nous devons cependant noter que Killian n'a vraisemblablement pas construit son récit en ayant conscience qu'il mettait en œuvre un procédé elliptique implicite indéterminé. Il est plus probable que sa capacité à reconstruire le déroulement des événements vécu ait guidé le choix de la chronologie du récit et des « impasses » réalisées sur les événements qui ont eu lieu entre « la sortie en mer » et le « retour en avion », réalisant de ce fait les « impasses temporelles » correspondantes.

3.1.4 Conclusion sur les procédés elliptiques des récits d'élèves au cycle 3

Cette analyse de quelques récits proposés par les élèves de CE2 ou CM2, montre que les élèves qui utilisent l'ellipse, comme procédé de construction de la temporalité, le font avec beaucoup de réussites. En effet, que nous observions des ellipses explicites déterminées comme « *deux heures plus tard* », ou indéterminées comme « *un jour* », elles sont souvent correctement utilisées par les élèves. Nous avons également vu que les ellipses implicites indéterminées peuvent aussi faire partie des récits d'élèves. Elles sont, elles aussi, bien intégrées aux RI ou RV. Cependant, ces nombreuses réussites ne doivent pas cacher quelques dysfonctionnements essentiellement dus à la difficulté de certains élèves à proposer un temps fictionnel parfaitement cohérent. Nous avons observé un exemple de RI produit par un élève « moyen » de CM2, qui présente ce type de dysfonctionnements. Par contre, nous ne trouvons pas ce type de dysfonctionnement pour les RV. Le niveau des élèves ne semble pas avoir beaucoup d'influence sur l'utilisation correcte des ellipses temporelles. Il faut pourtant noter que les élèves considérés comme « forts » utilisent plus souvent que les autres, ce type de procédé. Il est donc normal qu'ils aient globalement plus de réussite que les autres, de ce point de vue. Nous insisterons particulièrement sur le cas des RI et de la reconstruction d'un temps fictif. Le respect de la chronologie supposée pour écrire les enchaînements d'événements et ménager certaines ellipses temporelles trouvent, avec cette catégorie de récits, quelques limites. Elles nécessitent en effet que les élèves soient en capacité d'avoir en mémoire le déroulement prévu du récit pour ne pas créer de

dysfonctionnements ou d'impossibilités temporelles. Cette manière de procéder doit donc faire l'objet d'un enseignement adapté dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture de récits.

L'ellipse, si importante qu'elle soit pour définir la vitesse du récit, n'est pourtant pas le seul procédé utilisé par les élèves de cycle 3. Nous avons vu que, du point de vue quantitatif, le sommaire occupe une place importante comme marqueur de la vitesse. Nous proposons d'en observer quelques exemples pour les élèves de CE2, qui nous donnerons une idée de la réussite et des dysfonctionnements de son utilisation.

3.1.5 Données qualitatives sur le sommaire au CE2 et CM2

Le RI de Marion, élève du groupe « faible » de l'école Bossuet nous fournit un exemple de récit où le sommaire domine dans le sens où le temps du récit est inférieur au temps de l'histoire, ce qui n'empêche pas l'éventuelle présence d'autres procédés, comme la scène, qui modifient la vitesse.

« La belle vie

Il était une fois une petite fille. Elle était amoureuse d'un petit garçon. La petite fille elle s'appelle Clara et le petit garçon il s'appelle Adrien ils se faisaient des dessins d'amour. Adrien a offert une rose. La maman d'Adrien, il demanda à sa maman : « ma copine, elle peut dormir ici ? » Il va la voir il lui demanda : « tu veux dormir chez moi ? » Je veux demander à ma maman. « Je peux dormir chez moi copain ? » oui, à demain. »

Nous pouvons constater que, globalement, la durée de l'histoire présentée par ce récit, est certainement supérieure au pseudo-temps indiqué par le récit lui-même. A ce titre, la vitesse du récit peut être définie comme un « sommaire ». En même temps, nous ne pouvons pas ignorer que la partie dialoguée correspond davantage à une scène qu'à un sommaire bien que d'un point de vue global, la vitesse du récit reste inférieure à la vitesse réelle de l'histoire. Ce récit présente donc, dans un premier temps une vitesse de narration rapide qui correspond par ailleurs à l'exposé de la situation initiale. Dans un deuxième temps, la vitesse est considérablement ralentie dans la mesure où nous passons d'un sommaire à une scène avec la partie dialoguée.

Un autre exemple intéressant est produit par Max, élève de CE2 du groupe « fort », scolarisé à l'école René Clair.

« Une fois, je suis allé dans un parc d'attractions. Il y avait du monde, j'ai fait trois

manèges. Le premier j'étais dans une auto (lente), la voiture fonctionnait toute seule dans un parcours. Le deuxième, c'était les autos « tamponantes », à un moment quelqu'un nous a tamponné est on s'est cogné la tête. Le troisième s'appelait les rapides ça partait dans tous les sens (avant en se levant, redescendre, ou en arrière/). C'était très bien. »

Ce récit est construit de manière globale sous la forme d'un sommaire, bien qu'une petite incise que nous pouvons qualifier d'ellipse se glisse au milieu du récit, avec le marqueur « à un moment » qui définit le début d'un segment de temps qui n'est pas déterminé avec précision mais qui est postérieur au début de l'événement « *les autos "tamponantes"* »

Le reste du temps du récit est marqué de manière minimaliste avec l'introduction « *Une fois* », la succession des manèges, « *le premier, le deuxième, le troisième* », et la conclusion « *c'était très bien* ».

L'utilisation presque exclusive du sommaire pour « rendre compte » de la vitesse aboutit à ce que celle-ci ne varie pas ou très peu. La seule petite accélération étant marquée par l'ellipse.

Le sommaire étant par ailleurs le procédé qui domine les récits des élèves de CE2, nous pouvons en tirer la conclusion que la plupart des récits produits par les élèves de CE2 gardent une vitesse constante avec quelques ruptures occasionnelles qui ne modifient pas de manière significative le « *tempo* » des récits. L'utilisation de ce procédé pour rendre compte de la vitesse ne peut pas être qualifiée de dysfonctionnement temporel. Il est au contraire la manière la plus simple de rendre compte de la succession linéaire des événements rapportés à l'écrit. Par contre, l'utilisation presque exclusive du sommaire pour construire un récit, enlève souvent beaucoup d'intérêt à celui-ci.

Le dysfonctionnement vient donc peut-être plus de l'absence de changement de « *tempo* » que du maintien de la même vitesse narrative tout au long du récit. Autrement dit, si nous devons comparer les récits de Marion et Max, nous constaterions que les deux utilisent de manière importante le « *sommaire* » comme procédé de mise en texte de la vitesse du récit, sans que l'on puisse remarquer un quelconque dysfonctionnement temporel. Mais nous devons également remarquer que Marion fait varier cette vitesse par l'utilisation de la scène. Ce changement de « *tempo* » rend son récit plus intéressant. Comme pour les œuvres musicales, il ajoute à l'intérêt et donc à la réussite des récits d'élèves.

Les récits basés sur le procédé du sommaire, produits par les élèves de CM2, sont proportionnellement moins nombreux que ceux produits par les CE2. Nous retrouvons

cependant les mêmes différences qu'au CE2. Le RI de Willy, élève du groupe « moyen » de l'école Bossuet (défavorisée) nous en fournit un exemple.

« C'est l'histoire d'un pompier volontaire. Il passe des examens pour devenir pompier. Il a réussi les tests. Il s'entraîne et il se fait un copain. Ils sont dans la même équipe. Ils partent en alerte pour un feu chimique. Ils utilisent de la mousse pour éteindre. Ils ont éteint le feu. L'équipe est contente, ils rentrent chez eux. Le lendemain, ils sont de garde que pour la nuit, donc ils se reposent toute la journée. Le soir, alerte dring dring !!!! Ils mettent leurs uniformes puis ils s'en vont, feu de bâtiment. Il utilise de l'eau cette fois, mince !!! Le feu a atteint l'appartement d'à côté. Les deux amis rentrent dans le bâtiment. Il éteint la moitié de l'appartement. Ils évacuent les appartements à côté. L'un des deux va plus loin dans le feu, il tombe et meurt. Ils font une cérémonie puis toute son équipe pleure et maintenant, il repose en paix. »

Ce récit prend, la plupart du temps, la forme d'un sommaire, entrecoupé de quelques petites ellipses. Nous pouvons constater que, du point de vue de la construction temporelle, le procédé utilisé pour rendre compte de la vitesse ne pose pas de problème particulier.

Pourtant, l'enchaînement de plusieurs événements dans l'ordre chronologique donne plus l'impression d'un catalogue d'actions qui se suivent que d'une véritable mise en texte d'une histoire. Seules les ruptures provoquées par les marqueurs comme « *le lendemain* », « *toute la journée* » ou « *le soir* » changent un peu le tempo du récit. Nous retrouvons, comme pour certains élèves de CE2, une tendance à présenter les différentes étapes de l'histoire avec les marques minimums de la temporalité. Bien qu'une fois de plus, nous ne puissions pas parler de dysfonctionnement dans la mesure où le temps de l'histoire est « traduit » à l'écrit, nous pouvons parler d'une vitesse du récit qui ne varie pratiquement pas, ce qui peut enlever beaucoup d'intérêt au récit lui-même.

3.2 Conclusion sur la vitesse

Pour conclure sur la question de la vitesse, nous savons que sa construction, en y apportant des variations de tempo, permet de rendre l'histoire plus intéressante en alternant les différents procédés. Cela résulte, en général, d'un choix de l'auteur qui va passer sous silence un segment temporel parfois important ou au contraire, créer un temps de l'écrit équivalent ou même plus long que le temps vécu. De manière générale, nous avons vu que

les jeunes élèves, particulièrement ceux du CE2 et particulièrement issus des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), construisent des textes où la vitesse est présente essentiellement sous la forme de sommaires. Les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair) utilisent plus souvent, en plus du sommaire, l'ellipse comme procédé de mise en texte de la vitesse. Nous retrouvons également, de manière plus marginale, quelques scènes essentiellement sous la forme de passages dialogués. Au CM2, les différences constatées entre les écoles favorisées et défavorisées sont moins importantes. Par ailleurs, l'utilisation du sommaire associé à l'ellipse est plus importante qu'au CE2. La vitesse d'un nombre de récits plus important bénéficie de cette variété de procédés. Pourtant, le nombre de récits construits essentiellement sur la base d'un sommaire reste très important.

Si cela ne pose pas, en général, de problème de dysfonctionnement de la temporalité des récits, cela donne peu de variation de tempo dans la construction temporelle, ce qui peut rendre le récit moins attrayant pour le lecteur. Les élèves du CE2 et dans une moindre mesure, ceux du CM2 n'utilisent pas facilement les procédés qui leur permettent de faire varier la vitesse des récits. Ils ont au contraire tendance à garder, pour leurs récits, une vitesse constante entrecoupée parfois de quelques procédés elliptiques ou plus rarement d'une scène. Même si les récits produits par les élèves considérés comme « forts » sont sans aucun doute plus riches et mieux construits que les autres, certains élèves considérés comme « faibles » sont cependant capable de faire varier la vitesse de leur récit.

Par exemple, nous avons vu que Marion, élève de CE2 du groupe « faible » de l'école Bossuet (défavorisée) pouvait construire un RI qui utilise sommaire et scène de manière intéressante. Le dysfonctionnement majeur que nous pouvons définir pour la question de la vitesse concerne surtout le peu de capacité des élèves du cycle 3 à la faire varier. La réussite principale, de ce point de vue, est la capacité de quelques élèves de cycle 3, quels que soient leur niveau scolaire ou leur origine, à faire varier cette vitesse de manière à rendre leurs récits plus rythmés et donc plus attrayants à lire.

Les catégories relatives à la vitesse du récit, définies à partir des recherches de Genette²²⁰, fonctionnent, la plupart du temps, pour l'analyse d'œuvres littéraires longues où l'auteur prend le temps de développer des passages importants avec les divers procédés qui peuvent faire varier la vitesse. Les récits produits par les élèves de cycle 3 n'ont que peu de choses en commun avec les œuvres reconnues de la littérature française et ne peuvent pas être tout à

²²⁰ GENETTE G. (1972), *Figure III*, *op. cit.*

fait analysés de la même manière. Il semble en effet normal qu'un récit très court ne puisse pas présenter toutes les variations de vitesse que nous avons définies. En particulier, l'absence de « pause descriptive » qui correspond, du point de vue du passage du temps, au degré zéro, a peu de chance de se retrouver dans un récit où l'élève va privilégier l'action et le déroulement des événements. Cela ne veut pas dire de manière certaine que l'élève de cycle 3 est incapable d'insérer une « pause descriptive » dans son récit, en en faisant l'élément principal. Par contre, il semble très probable que ce type de procédé qui permet de suspendre le déroulement du récit pour se focaliser sur la description d'un fait ou d'un objet ne fait pas partie des « priorités » des jeunes élèves. Nous pouvons retenir, à propos de cette question, que la plupart des récits d'élèves sont construits de la manière la plus simple possible quant à la vitesse. Cela n'empêche pas qu'ils peuvent comporter des variations sous forme d'ellipses ou de scènes qui sont parfaitement acceptables de point de vue de la construction temporelle. Ils pourraient être tout à fait intéressants, d'un point de vue didactique, d'élaborer un enseignement-apprentissage qui prendrait appui sur les capacités des élèves pour enrichir leurs récits de procédés qui peuvent faire varier la vitesse, donnant ainsi des tempos plus intéressants pour le lecteur.

4 La fréquence

La question de la fréquence est un objet d'étude qui ne pose pas de problème particulier. Il s'agit de déterminer « *l'égalité ou l'absence d'égalité entre le nombre de fois où un événement s'est produit dans la fiction et le nombre de fois où il est raconté dans la narration* ». ²²¹ La réussite de la construction temporelle d'un récit du point de vue de la fréquence rencontrée nécessite cependant quelques réflexions. D'abord, de manière très schématique, Genette ²²² réduit les possibilités à quatre cas de fréquence où l'on peut raconter :

- 1) une fois ce qui s'est passé une fois
- 2) n fois ce qui s'est passé n fois
- 3) n fois ce qui s'est passé une fois
- 4) une fois ce qui s'est passé n fois

La question de la réussite de la construction temporelle ne peut en aucun cas se poser pour le fait de raconter une fois ce qui s'est passé une fois, cela n'aurait pas de sens dans la

²²¹ REUTER Y. (2000), *L'analyse du récit*, op. cité, p. 62.

²²² GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité.

mesure où il n'y a pas de différentiel de fréquence entre l'histoire et le récit qui en est fait. En revanche, nous pouvons nous interroger sur l'intérêt des trois autres cas. En effet, raconter n fois ce qui s'est passé n fois doit, du point de vue de « l'économie du texte », être justifié car à moins de vouloir, par exemple, absolument raconter les événements dans l'ordre exact où ils se sont passés sans aucune omission, il est plus intéressant de raconter une fois ce qui s'est passé n fois. Si nous faisons abstraction du premier cas, nous pouvons dire que la réussite du point de vue de la fréquence est effective si le procédé choisi est justifié. Par exemple, vouloir insister sur un événement particulier peut justifier le fait de le raconter plusieurs fois. De même, décrire une action habituelle ou qui simplement se répète souvent peut justifier l'utilisation du procédé qui consiste à raconter une fois ce qui s'est passé n fois.

Le premier cas, raconter une fois ce qui s'est passé une fois peut être illustré par l'énoncé suivant, tiré du corpus étudié :

Mohamed-Amine CE2 Ecole Bossuet

« *Pendant les vacances d'été, en 2004 je suis allé en Espagne [...]* ». Nous pouvons voir que l'action de se rendre en Espagne durant les vacances d'été n'a vraisemblablement été effectuée qu'une seule fois et que le récit la raconte une seule fois. Genette²²³ définit ce type de récit comme « singulatif ».

Le deuxième cas, raconter n fois ce qui s'est passé n fois, peut être illustré par l'extrait de récit suivant, issu du corpus étudié :

Jeanne CM2 Ecole Clair

« *Le premier jour, nous avons fait une promenade dans des petits sentiers. L'après-midi, nous nous sommes promenés* ».

Plusieurs autres récits produits par les élèves de l'école René Clair relatent les mêmes événements. Nous savons donc que, au cours de cette première journée, il y a eu deux promenades organisées. Elles font chacune l'objet d'une partie de la narration. L'action de se promener se déroule donc deux fois dans « l'histoire » et elle est racontée deux fois.

Le troisième cas, rare, qui consiste à raconter n fois ce qui s'est passé une fois, est quand même utilisé par quelques élèves, en particulier pour les RI produits par les CM2. L'extrait de récit suivant peut en être une illustration :

²²³ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité.

Amel Ecole Vian (défavorisée)

« Manon adore le golf, surtout avec sa meilleure amie [...] mais un jour, elles se sont disputées [...]. Manon et Marion ont chacune 17 ans [...], elles se sont disputées après un jour, une semaine. »

La dispute est d'abord rapportée une fois avant de poursuivre la présentation du contexte. La même dispute est de nouveau rapportée avant de poursuivre la suite de l'histoire.

Le quatrième cas, raconter une fois ce qui s'est passé n fois, est assez fréquent si l'on tient compte des segments de récits qui évoquent des actions qui se répètent dans le temps. Il est alors possible, en une phrase de raconter un événement qui se reproduit toutes les secondes, les minutes les heures ou plus. Cet événement peut aussi se répéter sans écart fixe. L'extrait suivant en est une illustration possible :

Cassandra Ecole Chopin (Favorisée)

« Il était une fois dans la ville de Plaza, une petite fille âgée de 12 ans qui promenait son chien chaque jour. »

L'action de « promener le chien » a lieu plusieurs fois mais elle n'est racontée qu'une seule fois sans que l'on puisse déterminer, par ailleurs, le nombre de répétitions de cette action.

Nous pouvons, dans un premier temps, observer les données disponibles de manière quantitative.

4.1 Données quantitatives sur la fréquence

Tableau n° 87 : La Fréquence :Ecoles, CE2.

Ecoles CE2	1 fois /1 fois	n fois/n fois	n fois /1 fois	1 fois /n fois	Total textes
RI	66	3	1	5	75
RV	68	2	2	3	75

Nous pouvons constater que la majorité des récits est construite sur une fréquence qui reprend une fois ce qui s'est passé une fois. Les effets liés à la fréquence sont donc assez rares pour les élèves de cycle 3.

Tableau n° 88 : La Fréquence :Ecoles, CM2.

Ecoles CM2	1 fois /1 fois	n fois/n fois	n fois /1 fois	1 fois /n fois	Total textes
RI	83	2	10	5	100
RV	89	2	5	4	100

Seuls les CM2, pour quelques RI, utilisent la fréquence « n fois/1 fois » de manière un peu

plus importante. Il peut donc être intéressant de comprendre de quel type de récits il est question. Par contre, l'observation des données ne montre pas que ceux-ci appartiennent à des groupes d'élèves particuliers.

4.2 Analyse de quelques récits particuliers du point de vue de la fréquence

Le premier exemple de récit que nous pouvons observer est celui d'*Alexia, élèves de CM2 du groupe « fort » à l'école Bossuet (défavorisée)*.

« Il était une fois une petite fille aux doigts d'or. Cette petite fille se nommait Nadia, à chaque fois qu'elle touchait quelque chose, ça devenait en or. Elle est devenue très vite riche, elle avait des tas de chose en or, elle gagna vite sa vie. Ses parents étaient très heureux de Nadia. Avant, ils vivaient dans une toute petite maison qui ne ressemblait à rien, et très vite ils déménagèrent dans une grande maison. Mais très vite Nadia tomba très malade. À force de transformer les objets en or, elle perdit son énergie, toute son énergie. Elle était très malade et ne pouvait plus bouger. Ses parents l'emmenèrent très vite à l'hôpital. Un médecin la diagnostiquait et il s'agissait d'une maladie peu connue et que c'était risqué de l'opérer. Malgré tout, ils ont réussi même si Nadia a perdu son don en or. »

L'insistance du fait d'être malade est ici répétée deux fois. Tout comme pour le premier exemple, l'extrait de RI d'Amel qui parle deux fois d'une dispute qui n'a eu lieu qu'une fois, Alexia insiste ici sur un élément pivot du récit, l'élément perturbateur qui influe sur le reste de l'histoire.

Une autre manière de reprendre n fois le même événement est celle proposée par le RI de Killian, élève du groupe « moyen » de l'école Chopin (favorisée).

« John Coca

Il était une fois un catcheur qui s'appelait John Coca. Mais un jour un autre catcheur qui s'appelait Randy Payton attaqua la femme de John parce qu'il avait perdu il y a quelques semaines de cela. Alors, pour se venger, il s'attaqua à sa femme qui s'appelait Vikkie Torropote. Alors, John était tellement énervé qu'il le défia au summer slam triple « Quenter vena pendant le match » mais trop tard, Randy Payton était mort. Sa femme Pelly Pelly voulait la mort de John Coca alors elle engagea « The Graete Kali » et « John Pourisson » et enfin « The biz ». Le match eut lieu et John Coca se fait tuer par Claude Barzottie. »

L'agression de « Vikkie » est ici racontée deux fois de suite par Killian. Cet événement est encore une fois un élément perturbateur qui déclenche la suite du récit. Il est utilisé sous forme de reprise, pour insister sur cet événement de manière plus importante.

Pour les deux récits que nous venons de prendre pour exemple, nous ne pouvons pas parler de perturbation temporelle due au fait qu'un événement qui a lieu une fois soit rapporté à l'écrit n fois. Nous devons cependant remarquer que, dans les deux cas, cela permet d'insister sur un événement qui est l'élément perturbateur du récit comme si l'on faisait un arrêt sur cet événement, une pause, avant de reprendre à partir de ce même événement le cours du récit. C'est une manière intéressante d'attirer l'attention du lecteur sur un élément essentiel qui va conditionner le reste de l'histoire. C'est également une manière de suspendre un instant le cours du récit pour permettre de réfléchir à cet événement. Bien qu'il y ait un certain nombre de maladroites dans la construction des phrases et du récit en général, la question de la fréquence est ici utilisée de manière très acceptable par ces jeunes élèves du cycle 3.

Nous pouvons cependant conclure que la fréquence, pour les récits produits par les élèves de cycle 3, ne s'écarte que très rarement du procédé qui consiste à raconter une fois ce qui survient une fois. Les quelques entorses que nous avons pointées sont l'œuvre de quelques élèves qui n'utilisent sans doute pas de manière consciente les phénomènes de reprise d'événements mais qui pourtant le font correctement, de manière « instinctive ».

5 La question de l'ordre des événements rapportés à l'écrit

La question de l'ordre des événements rapportés par le récit écrit en fonction du déroulement réel pour un RV ou de la « logique » des enchaînements pour un RI est assez intéressante à traiter pour les récits produits par les jeunes élèves.

En effet, il ne peut y avoir d'étude de la temporalité d'un récit sans que cela implique l'étude de l'ordre des événements rapportés. Nous pouvons définir cette étude à partir de cette première observation empruntée à G. Genette²²⁴ à propos de l'analyse de l'ordre des événements dans un récit : « *confronter l'ordre de disposition des événements ou segments temporels dans le discours narratif à l'ordre de succession de ces mêmes événements ou segments temporels dans l'histoire, en tant qu'il est explicitement indiqué par le récit lui-*

²²⁴ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité.

même, ou qu'on peut l'inférer de tel ou tel indice indirect »²²⁵.

Nous savons que la littérature s'efforce d'entretenir des relations complexes entre la succession des événements dans l'ordre de l'histoire (qu'elle soit réelle ou non) et l'ordre dans lequel apparaissent ces mêmes événements dans la construction des récits. Le décalage, savamment orchestré par les auteurs, conduit à la construction de ce que Genette a nommé des « *anachronies narratives* »²²⁶, formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit. Même si nous savons également qu'il existe « une sorte de degré zéro qui serait un état de parfaite coïncidence temporelle entre récit et histoire », nous pouvons constater, tout comme Genette que notre littérature a plutôt tendance à se situer dans un état « d'anachronie caractérisée ». La question est de savoir si ce phénomène peut être observé pour les récits écrits par de jeunes élèves et dans quelle mesure. Pour cela, nous proposons d'observer, dans un premier temps, les récits écrits dans l'ordre des événements qu'ils rapportent, ceux qui comportent une ou des « anachronies narratives » et ceux qui adoptent, de manière délibérée ou non, une écriture qui présente les événements narrés dans le désordre.

5.1 Données quantitatives et exemples de productions d'élèves

Tableau n° 89 : L'ordre :Ecoles CE2.

Ecoles CE2	Ordre	Anachronie	Désordre	Total texte
RI	74	1	0	75
RV	68	6	1	75

Les résultats disponibles montrent que l'anachronie narrative, comme le désordre, ne sont pas majoritaires pour les récits d'élèves du CE2. Nous retrouvons, au contraire, une très grande majorité de récits qui sont mis en texte dans l'ordre exact du déroulement des événements réels ou inventés.

Tableau n° 90: L'ordre :Ecoles CM2.

Ecoles CM2	Ordre	Anachronie	Désordre	Total texte
RI	99	1	0	100
RV	94	4	2	100

D'une certaine manière, le CM2 n'apporte aucune modification à cette absence d'anachronie

²²⁵ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité, p. 78-79.

²²⁶ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 79.

narrative . En effet, sur l'ensemble du corpus étudié, nous voyons que du point de vue quantitatif, seuls quelques récits ne respectent pas la coïncidence entre l'ordre « réel » ou supposé des événements et l'ordre dans lequel ils sont rapportés. Nous pouvons observer quelques-uns de ces récits particuliers pour comprendre en quoi et comment cet ordre n'est pas respecté.

L'un des trois exemples disponibles, qui correspond à la définition du désordre, est le *RI de Louis de l'école Chopin (Favorisée)* :

« -1- Un jour j'ai participé à un cross. -6- Je suis arrivé 21 ième sur 1..., j'étais très content. -2- C'était au parc urbain à Villeneuve d'Ascq. -4- J'ai couru avec quelques écoles. -3- Nous sommes partis à 13h40. -5- Je me suis ramassé à cause de Dylan. »

Après avoir défini l'événement principal (-1- le cross), ce texte présente la situation finale, (-6- arrivé 21 ième) et le lieu de l'événement (-2- C'était au parc...), il poursuit avec l'heure du départ (-3-13 h 40) et le déroulement de la course (-4- J'ai couru...) avant d'évoquer, à la fin du récit, un événement qui s'est vraisemblablement passé durant la course (-5- Je me suis ramassé). Les événements ne sont donc pas présentés dans l'ordre de leur déroulement réel puisqu'il est question d'évoquer, ici, un souvenir. Il semble que l'importance accordée par l'auteur à chacun des événements, soit à l'origine de leur position dans le récit. Ainsi, le dénouement et le résultat de la course sont présentés très rapidement alors qu'ils n'interviennent, par définition, qu'à la fin du déroulement « réel ».

Cette forme de présentation des événements dans un ordre différent de leur déroulement réel ne pose pas particulièrement de problème du point de vue de la construction temporelle du récit bien qu'il faille réaliser quelques inférences afin de reconstituer le déroulement des événements. Ce récit est pourtant une exception. Les autres récits produits par les élèves du cycle 3, en respectant presque exclusivement un état de parfaite coïncidence temporelle entre récit et histoire, ressemblent dans leur grande majorité à celui d'Alexandre :

Alexandre CM2 Bossuet

« Il était une fois un petit garçon qui était pauvre. Il vivait dans les montagnes. -1- Il était à côté du village, -2- il avançait, -3- il était à côté d'une maison. -4- Dans la maison il y avait une vieille dame. -5- La dame le vit. -6- Il le fit entrer dans la maison et -7- le nourrit, -8- le

lava et -9- lui construit un lit et -10- ensuite elle alla se coucher. -11- Le lendemain, elle alla le mettre Dans une famille d'accueil. -12- L'enfant était bien dans sa famille. »

Après l'exposition de la situation initiale, pauvreté de l'enfant et lieu de vie, les événements ou les faits s'enchaînent dans l'ordre précis où l'auteur a imaginé leur déroulement « réel ». Des points 1 à 3, l'enfant s'approche d'une maison. Des points 4 à 10, c'est l'intervention de la vieille dame qui recueille l'enfant avec une succession de fait ou d'actions. Enfin le point 11, dénouement du récit présente une dernière action. Le récit se termine par la situation finale qui pourrait être le début d'un nouveau schéma narratif. Ce récit respecte donc parfaitement l'ordre des événements et il y a bien « coïncidence » temporelle entre récit et histoire. Du point de vue de la construction temporelle, ce récit ne présente pas de dysfonctionnement particulier. Les temps employés et les marqueurs utilisés s'enchaînent logiquement et correspondent, de manière globale, à ce que l'on peut attendre.

Mais la question de l'ordre ne se limite pas à des récits adoptant des positions aussi tranchées ; ces deux exemples de récits, opposés du point de vue de l'ordre ne sont pas tout à fait représentatifs de ce que produisent les jeunes élèves. Il arrive que ceux-ci proposent un enchaînement de segments temporels qui se succèdent dans l'ordre chronologique avec quelques petites incisives. C'est ce que Genette²²⁷ appelle l'« *anachronie de détail* »²²⁸. La plupart du temps, les récits d'élèves effectueront un retour en arrière afin de préciser un point ou un fait qui s'est déjà déroulé. Ces « *analepses* »²²⁹ sont autant d'« *anachronie de détail* » que l'on peut retrouver dans les RI ou RV. Par exemple, le RI de Neïla propose l'analepse suivante : « *Tout avait été dévasté.* »

Neïla Chopin (Favorisée), CM2

«[...]Un jour, fatiguée de courir le monde, elle rentra chez elle. Quand elle arriva, elle ne vit personne. Tout avait été dévasté. [...] »

Ce petit retour à un fait qui s'est passé et qui est terminé, ne perturbe cependant pas le cours du récit. Il n'est question que d'une petite incisive, une précision de ce qui s'est passé durant le voyage de l'héroïne qui lui, est considéré comme le récit principal.

En outre, nous pouvons remarquer que cette analepse n'est pas externe à la temporalité du récit de l'événement référent jusqu'au retour de l'héroïne chez elle. Elle est au contraire parallèle à celui-ci, sur un segment temporel non déterminé du point de vue de la durée mais

²²⁷ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op. citée.

²²⁸ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 79

²²⁹ GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 90.

qui a bien lieu entre le départ de l'héroïne pour l'étranger et son retour « à la maison ».

Avec ces trois exemples, nous voyons que les récits d'élèves adoptent soit un ordre du récit conforme à l'ordre des événements de l'histoire ; Reuter parle alors d'« *une homologie entre la succession "réelle" des événements de l'histoire et l'ordre dans lequel ils sont narrés* »²³⁰. Nous pouvons assister également à une présentation des événements dans un ordre légèrement différent, mais c'est assez rare. Enfin, les éléments de désordre peuvent relever plutôt de l'« *anachronie de détail* ». Ce dernier cas est le plus courant en dehors des récits présentant un ordre identique au déroulement réel ou supposé des événements narrés. Il est vrai que la structure des contes, chère à l'école et à la littérature pour les jeunes enfants, est souvent construite de cette manière du point de vue du déroulement des événements. C'est une structure très « habituelle » pour les jeunes élèves.

L'analyse complète du point de vue de l'ordre, demande cependant à détailler la simple succession des événements ou les éventuelles « *anachronie de détail* »²³¹ que nous pouvons retrouver dans les récits d'élèves. Comme l'explique Genette, l'analyse des questions temporelles, même si elle est résumée à la question de l'ordre, peut comporter un grand nombre d'anachronies narratives qui portent soit sur le passé, soit sur l'avenir avec un éloignement plus ou moins grand par rapport au « présent » du récit. La durée de cette anachronie peut être également fort différente d'un récit à l'autre. Genette parle alors de « *portée* » et d'« *amplitude* » pour définir ces deux paramètres.

La portée et l'amplitude de ces anachronies narratives n'ont alors de sens que dans la mesure où elles sont définies par rapport à ce que Genette nomme un « *récit premier* »²³².

5.2 Des récits très réussis du point de vue du « désordre »

Les récits produits par les jeunes élèves comportent peu d'« *anachronies de détail* ». Ils sont, nous l'avons vu, sont généralement très courts et se focalisent en général sur un événement référent. Nous trouvons cependant quelques récits qui comportent ce type d'anachronies narratives. Afin de les analyser, nous les présentons sous forme de séquences narratives. Chaque séquence étant repérée par une lettre. La succession des lettres dans l'ordre alphabétique correspond à l'ordre choisi par l'auteur pour rapporter les événements.

²³⁰ REUTER Y. (1991), *Introduction à l'analyse du Roman*, op. cité, p. 80.

²³¹ GENETTE G. (1972), *Figures III*, op. cité, p. 79.

²³² GENETTE G. (1972), *ibid*, p. 90

Le premier exemple est un *RV* d'Alexandra, élève de CM2 de l'école Bossuet

-A- « Mon souvenir préféré, c'est quand je suis née. **-B-** Ma sœur m'a tout raconté.
-C- Quand je suis née, mes parents étaient contents alors **-D-** ils ont su que j'étais une fille,
puis **-E-** mon papa est venu me voir. **-F-** Il m'a vu mais **-G-** ma maman ne m'avait pas vu.
-H- Puis ma maman était impressionnée de ne pas me voir. **-I-** Puis ma maman dit à mon
papa : « Qu'est-ce qui s'est passé ? ». **-J-** Mon papa dit : « rien ». **-K-** Puis ma maman me
voit avec une jambe plus petite que l'autre. »

Nous pouvons constater que le « choix » d'écriture réalisé par Alexandra consiste à parler à partir « d'aujourd'hui » moment de l'énonciation qui est temporellement le dernier segment de l'histoire. Elle poursuit avec un segment antérieur au moment de l'énonciation qui n'est pas déterminé bien qu'il ne soit pas très éloigné dans le temps car il est certain qu'il vient après la naissance et que l'auteur est en mesure d'entendre et de comprendre l'histoire racontée par sa sœur. L'écriture se poursuit avec des segments qui se suivent de manière logique, le fait que les parents soient contents, qu'ils sachent qu'Alexandra est une fille, que le père vienne voir l'enfant. Le récit se poursuit avec un retour en arrière car la mère n'a pas vu l'enfant au moment de la naissance. Il se positionne de nouveau dans la suite des événements puisque la mère est impressionnée de ne pas avoir vu l'enfant, qu'elle questionne le père, que le père répond et enfin qu'elle voit l'enfant.

Nous pouvons constater que l'enchaînement des séquences est construit de manière légèrement différentes par rapport à la réalité temporelle des faits qui pourrait être représentée par les positions temporelles successives suivantes repérées cette fois, en plus de la lettre, par une position numérique :

1-C- Quand je suis née, mes parents étaient contents alors **2-D-** ils ont su que j'étais une fille, **3-G-** mais ma maman ne m'avait pas vu. **4-E-** puis mon papa est venu me voir. **5-F-** Il m'a vu **6-H-** Puis ma maman était impressionnée de ne pas me voir. **7-I-** Puis ma maman dit à mon papa : « Qu'est-ce qui s'est passé ? ». **8-J-** Mon papa dit : « rien ». **9-K-** Puis ma maman me voit avec une jambe plus petite que l'autre. » **10-B-** Ma sœur m'a tout raconté. **11-A-** Mon souvenir préféré, c'est quand je suis née.

L'intérêt évident qui se dégage de la structure « choisie » par l'auteur est une façon de garder l'essentiel pour la fin. L'auteur insiste au début du récit sur le fait qu'il connaît toute l'histoire. Il ménage un certain effet en insistant sur le fait que la maman n'a pas vu l'enfant

au moment de la naissance et termine par le dénouement en expliquant le fait principal, Alexandra est née avec un handicap impressionnant.

Le deuxième exemple est le *RI* de Neïla, élève de CM2 à l'école Chopin (Favorisée), pris cette fois dans sa totalité :

« **-A-** *Un jour, dans un pays lointain, une aubergine naquit. -B-* *C'était une belle petite aubergine, ni trop petite ni trop grande. Ni trop maigre, ni trop grosse. -C-* *Un jour, elle décida de partir explorer le monde. -D-* *Elle dit au revoir à tous ses amis, ses parents, ses grands-parents, ect...* **-E-** *Elle décida de faire tous les pays du monde. -F-* *Tout d'abord, notre légume alla en Angleterre. -G-* *Comme souvenir elle rapporta une photo de Big Ben. -H-* *Ensuite, la Turquie, -I-* *elle ramena une étoile de mer. -J-* *Le Congo, -K-* *un bout de bois, ect...* **-L-** *Un jour, fatiguée de courir le monde, elle rentra chez elle. -M-* *Quand elle arriva, elle ne vit personne. -E²-* *Tout avait été dévasté.* **-N-** *Elle trouva une autre aubergine qui -O-* *lui dit que -E¹-le jardinier était venu et -E³- les avait toutes mangés.* **-P-** *Alors elle aussi alla voir le jardinier pour se faire manger. -Q-* *Il la mangea. Fin »*

Les séquences sont repérées par des lettres, dans l'ordre alphabétique. La suite des séquences **Eⁿ** se déroule parallèlement à la séquence **E**. Les exposants ^{1, 2} et ³ indiquent l'ordre réel des événements. La lecture des séquences nous montre que l'ordre des événements rapportés est conforme à leur déroulement réel. Cependant, à un certain endroit de la ligne du temps que nous pouvons situer au point **E**, l'histoire est traitée du point de vue de deux événements distincts. D'une part, la décision **-E-**, le voyage autour du monde qui commence et d'autre part, la venue du jardinier **-E¹-**, le fait de dévaster les lieux **-E²-**, et de manger les légumes **-E³-**. On remarquera que les trois incisives **-E¹-**, **-E²-** et **-E³-** ne sont pas présentées dans l'ordre. De ce fait, nous pouvons dire que ce récit comporte des « *anachronies de détail* » rapportées dans le désordre. Même si nous ne pouvons pas vraiment parler d'une planification choisie avec soin par Alexandra ou Neïla, il faut tout de même souligner que cette utilisation subtile des anachronies narratives permet de donner aux récits, un intérêt non négligeable. Cela montre que les élèves de cycle 3 sont déjà capables de ménager des effets en introduisant des « *anachronies de détail* » présentées dans un ordre qui augmente encore l'intérêt du récit. Présenter la séquence **-E²-** (*Tout avait été dévasté*) avant l'explication du désastre (**-E¹-***le jardinier était venu et -E³- les avait toutes mangés*) permet en effet de maintenir un certain suspense. Ces effets rendent le récit plus intéressant à lire pour le lecteur.

6 Conclusions sur la construction temporelle des récits d'élèves du cycle 3

Une première conclusion sur la structure temporelle des RV et RI des élèves du cycle 3 a été présentée au chapitre précédent. Elle a montré la capacité des jeunes élèves à construire des introductions temporelles, des conclusions, à centrer leurs récits sur un événement référent et à gérer les implicites temporels. Avec les capacités à gérer le moment de l'énonciation, la vitesse du récit, la fréquence des événements rapportés et l'ordre de ces mêmes événements, nous pouvons avoir une idée assez complète des capacités des élèves du cycle 3 à construire le cadre temporel de leurs RI et RV.

Pour les récits produits par les élèves de cycle 3, l'utilisation de la narration ultérieure est la plus courante, bien plus fréquente que la narration antérieure et la narration simultanée. Cependant, nous avons constaté que des narrations différentes peuvent coexister au sein d'un même récit créant ainsi des récits où les constructions mixtes sont souvent privilégiées.

Au CE2, ce sont plus de la moitié des récits qui sont construits sur la base d'une narration ultérieure. La « *narration mixte* » est quant à elle aussi souvent utilisée que la « *narration ultérieure* » bien que les RV soient massivement construits à partir de « *narration ultérieure* ». Au CM2, nous retrouvons à peu près les mêmes tendances. La variable fille/garçon ne laisse apparaître que peu de variations pour les CE2. Au CM2, les résultats sont légèrement différents, les filles utilisent davantage la « *narration ultérieure* » que les garçons. Ce type de narration étant celui attendu pour les récits d'élèves, il semble que les filles, plus « scolaires », tentent de répondre de manière plus conforme aux attendus de l'école élémentaire.

Nous l'avons constaté, la narration choisie pour les RI est souvent partagée entre « *narration ultérieure* » et « *narration mixte* ». Les RV sont essentiellement construits avec une « *narration ultérieure* ». Cependant, les élèves à « profil faible » font exception à cette tendance et particulièrement les élèves à « profil faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) qui utilisent de manière encore plus importante la « *narration mixte* » pour les RI.

Au CM2 comme au CE2, les élèves qui adoptent la « *narration ultérieure* », produisent des récits avec une structure temporelle qui sépare bien le moment de l'énonciation des faits ou événements rapportés. C'est une des conclusions importantes de ce chapitre. L'utilisation de la « *narration mixte* » implique très souvent des glissements de la position énonciative. Les élèves des groupes « faibles » et en particulier ceux des écoles défavorisées ont tendance à utiliser cette « *narration mixte* » de manière plus importante que les autres élèves. Les capacités des élèves de cycle 3, à gérer correctement les changements de perspective de

locution au cours d'un récit, sont sans aucun doute encore assez limitées et demandent, de ce fait, à être construites par un travail spécifique.

Du point de vue de la vitesse, nous avons pu constater que l'immense majorité des récits écrits par les élèves de CE2 sont construits sur la base d'un sommaire. Les données disponibles pour les élèves de CM2 présentent un constat un peu différent, le nombre de récits comportant une ou des ellipses est en nette augmentation. Il semble donc que les élèves de CM2 aient davantage recours à ce procédé pour construire leurs récits qui sont, comme nous l'avons vu, plus complexes que les récits proposés par les élèves de CE2. Il faut préciser que les élèves de CE2 ou CM2 qui utilisent l'ellipse, comme procédé de construction de la temporalité, le font avec beaucoup de réussites.

Cette capacité plus importante de certains élèves semble montrer que les élèves de CM2 sont en mesure de construire la temporalité des récits comme un enchaînement d'événements plus ou moins éloignés mais correctement relier entre eux par des ellipses temporelles qui informent le lecteur des moments passés sous silence par le récit.

Cette capacité est plus importante chez les élèves de CE2 et CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair).

Il nous reste à conclure cette partie de l'analyse à propos de la fréquence et de l'ordre des événements rapportés. Les récits produits par les élèves de cycle 3, ne s'écartent que très rarement du procédé qui consiste à raconter une fois ce qui survient une fois. De la même manière, la lecture des séquences nous montre que l'ordre des événements rapportés est très souvent conforme à leur déroulement réel ou supposé. Quelques exceptions très intéressantes montrent que quelques élèves de CM2 sont déjà capables d'utiliser l'ordre des événements pour rendre leurs récits plus intéressants, mais ils sont très peu nombreux. Ce travail sur le temps que J.F. Halté, à propos de l'ordre, citait comme nécessaire à la réussite d'un récit par l'intégration des allers et venues dans le déroulement des événements reste à construire pour la plupart des élèves de cycle 3.

Nous avons pu constater, à partir de l'analyse quantitative et qualitative des RI et RV des élèves de cycle 3, que les réussites sont plus nombreuses que les dysfonctionnements, du point de vue de la construction temporelle. Les capacités des élèves de CM2, pour la gestion et l'utilisation des différents paramètres définis pour cette construction temporelle sont plus importantes que pour les élèves du CE2. Enfin, les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) ont plus de difficultés que les autres élèves à gérer ces différents paramètres lorsque leurs niveaux scolaires sont considérés comme « moyen » ou « faible ». Ce n'est pas

le cas des élèves qui ont un niveau scolaire considéré comme « fort ».

Les introductions temporelles, les conclusions, les événements référents, les implicites temporels, les moments de l'énonciation, la vitesse, la fréquence et l'ordre ne sont pourtant pas les seuls paramètres de la structuration du temps des récits. Ils font en réalité partie de la construction du cadre temporel et sont eux-mêmes constitués de marqueurs de temps de différentes natures et de verbes conjugués. Ce sont bien sûr ces éléments qui sont mis en avant comme notions enseignables par les programmes, par les manuels scolaires et les professeurs. L'utilisation adéquate de ces marqueurs et de ces verbes a une importance considérable dans la réussite ou le dysfonctionnement temporel des récits mais la simple juxtaposition de marqueurs précis accompagnés de verbes à la morphologie maîtrisée n'est pas un gage de réussite de la construction temporelle des récits. Nous avons vu qu'ils doivent, les uns et les autres, organiser un cadre temporel constitué par les paramètres que nous venons d'analyser. Pour compléter l'étude de cette construction temporelle des RV et RI d'élèves de cycle 3, nous allons nous intéresser, dans les chapitres suivants, de manière approfondie, aux marqueurs de temps et aux verbes conjugués. Pour des questions de lisibilité, nous nommerons les marqueurs de temps « repère temporel ». Nous construirons l'analyse de manière quantitative et qualitative pour connaître quels sont les repères temporels, autres que les verbes, utilisés par les élèves de cycle 3. Nous nous intéresserons ensuite aux verbes utilisés dans le corpus étudié et aux systèmes cohérents ou non, qu'ils forment en fonction de leurs fréquences ou de leurs regroupements dans un même récit. Nous nous intéresserons enfin, à partir du cadre de la construction temporelle, du choix des repères temporels et des verbes, à la position énonciative des scripteurs et à la relation qu'elle entretient avec la réussite ou le dysfonctionnement temporel des récits produits par les élèves de cycle 3.

Chapitre 6 : Les repères temporels

Nous débuterons cette analyse du corpus à partir de deux éléments de la langue qui constituent les repères temporels que nous retrouvons dans les récits. Comme nous l'avons défini dans le cadre théorique de cette recherche, nous retrouvons d'une part, les repères relatifs qui peuvent être déictiques ou anaphoriques et d'autre part les repères absolus. Je rappelle que le repérage déictique est fondé sur le moment de l'énonciation comme par exemple : « Je l'ai vu hier. » (qui sert à montrer, à désigner un objet singulier déterminé dans la situation). Le repère anaphorique a pour origine un élément du contexte linguistique. Dans la phrase, « Nous l'avons vu la veille de son départ. », c'est l'expression « son départ » qui fixe l'indication temporelle. Le repère absolu peut être, par exemple, une date. Ainsi, « le 10 mai 1981 » ou « le 6 mai 2012 » sont des repères absolus. Il est à noter que l'origine des repères anaphoriques peut parfaitement se trouver à un endroit du récit parfois très éloigné du repère lui-même et qu'elle peut être elle-même, par exemple, un repère absolu. Dans un premier temps, nous observerons les différents repères temporels utilisés par les élèves. Cette observation sera à la fois quantitative et qualitative à partir des RI et RV du corpus. Les questions principales de ce chapitre sont, de déterminer les repères temporels utilisés prioritairement par les élèves de cycle 3 et la manière dont ils sont utilisés afin de distinguer les réussites et les dysfonctionnements de la temporalité liés à ces repères temporels.

1 Repères absolus, repères déictique, repères anaphoriques

Nous débuterons l'analyse à partir des données du CE2 avant de rechercher les évolutions au CM2

1.1 Repères pour les récits du CE2, quatre écoles

Si l'on considère les résultats disponibles d'un point de vue global, nous pouvons constater que les récits d'élèves du cycle 3 comportent un grand nombre de repères temporels, qu'ils soient absolus, déictiques ou anaphoriques et qu'ils concernent les élèves de CE2 ou de CM2.

Nous pouvons observer, de manière globale, les repères temporels les plus utilisés par les élèves de CE2 et du CM2 sous la forme de deux tableaux. Pour l'analyse en cours, nous choisissons de concentrer la réflexion sur la représentation des repères temporels anaphoriques, déictiques et absolus. Pour étudier cette variété de repères, il faut prendre en compte des repères qui représentent moins de 1 % du total des repères utilisés par les CE2

d'une part et les CM2, d'autre part.²³³

Tableau n° 91 : Les repères absolus, déictique, anaphoriques les plus utilisés, CE2

Repères temporels les plus utilisés, CE2, quatre écoles	Nombre Total	%/nombres de mots
et	250	32,05%
quand	59	7,56%
Il était une fois	43	5,51%
Alors	41	5,26%
Puis	36	4,62%
Un jour	32	4,10%
Après	27	3,46%
et après	25	3,21%
Dates : repères absolus	14	1,79%
toujours	14	1,79%
le lendemain	13	1,67%
et puis	10	1,28%
Le soir	8	1,03%
Pendant les vacances	8	1,03%
à suivi de minuit ou x heure (s)	7	0,90%
maintenant	7	0,90%

Pour les CE2, nous pouvons constater que la conjonction de coordination « et », utilisée comme repère temporel, domine largement la plupart des récits produits puisqu'elle représente un repère sur trois. Les quatorze repères suivants sont tous très peu représentés puisqu'aucun ne dépasse les 10% de repères utilisés. Parmi ces repères, certains sont absolus, déictiques ou anaphoriques. Nous pouvons les distinguer à partir du tableau suivant qui indique le nombre de repères temporels pour les RI et les RV

Tableau n° 92 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2 quatre écoles.

Ecoles	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	3 (1%)	15 (3%)	409 (96%)	427 (100%)
RV	23 (6%)	16 (4%)	332 (90%)	371 (100%)

Les données nous montrent que les élèves de CE2 utilisent sensiblement le même nombre de repères temporels pour leurs récits, qu'ils soient des RV ou des RI. Le pourcentage de repères temporels par rapport au nombre total de mots du texte est relativement stable et ne représente que 4 à 5 %. Nous pouvons également remarquer une utilisation massive des repères relatifs et plus précisément des repères anaphoriques puisqu'ils représentent 95 % des repères utilisés. Les quelques petites nuances de ces données concernent l'utilisation des repères absolus qui est plus importante pour les RV que pour les RI ainsi que, dans une moindre mesure, les déictiques que l'on retrouve également de manière un peu plus

²³³ Les tableaux de l'ensemble des repères utilisés sont consultables en annexes n° 12 et n° 13

fréquente pour les RV.

L'un des récits du corpus nous montre un exemple de repère absolu utilisé par *Barbara*, élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée).

« Le sept mars 2007, j'ai fêté mon anniversaire avec cinq garçons et six filles et on a mangé plein de bonbons et après je mange le gâteau pour [...]. »

Comme la plupart des RV qui comportent un repère absolu, nous pouvons voir que l'auteur rapporte à l'écrit un événement précis qui est facilement repérable dans le temps. En effet, la date d'un anniversaire ou le jour où il a été fêté est un repère absolu dont les jeunes élèves se souviennent souvent facilement.

Nous pouvons aussi observer l'utilisation d'un repère absolu pour l'un des RI du corpus. Ces repères sont très rares pour les récits étudiés.

Voici un extrait d'un des seuls exemples du corpus, le RI de *Max*, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée)

« C'était (une) fois une femme dans une auberge à moitié détruite. Le 20 mai 1988 lorsqu'elle dormait (à minuit) [...] »

Cet extrait semble visiblement inspiré d'un film vu au cinéma ou à la télévision avec le choix de ce repère absolu, probablement retenu par l'auteur au moment de voir le long-métrage.

Nous pouvons constater que la plupart des RI ne comportent pas, sauf de manière exceptionnelle, de repères absolus. Ce n'est pas le cas des RV qui peuvent parfois être repérés de manière absolue dans le temps pour des événements remarquables.

De la même manière, la rareté des repères déictiques est à souligner pour les récits d'élèves du cycle 3. Là encore, un exemple tiré du corpus peut nous permettre une première analyse de ces récits particuliers.

Le premier exemple est tiré du RV (déjà utilisé pour les implicites) de *Léa*, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée).

« Aujourd'hui je vais chez mes grands-parents. Là-bas je ne m'amuse pas. Les adultes parlent, moi et mon frère nous nous ennuyons. Mais quand mes cousins sont là, ce n'est pas pareil. »

L'expression « Aujourd'hui » qui pose la question de « l'implicite temporel », pose

également la question du moment de l'énonciation. Les déictiques se référant à ce moment de l'énonciation, nous pouvons considérer que l'expression « aujourd'hui » est un déictique qui désigne un objet singulier correspondant à ce moment. Nous retrouvons le même type de déictique pour le RI d'*Ana, élève à l'école Chopin (favorisée)*.

« *Il était une jeune qui s'appelait Caroline. Elle avait deux méchantes sœurs. L'une s'appelait Anastasia et l'autre s'appelait Sophie. Mais aujourd'hui Caroline a été invitée au cinéma voir « Prête moi ta main »[...] »*

Là encore, l'expression « *aujourd'hui* » peut laisser penser que la référence correspond au moment de l'énonciation.

Si nous trouvons, parmi les récits du corpus, à peu près l'ensemble des types des repères temporels quelle que soit l'origine sociale des élèves, beaucoup de similitudes et quelques différences existent et doivent être analysées d'un point de vue quantitatif.

1.1.1 Ecole favorisées et défavorisées : Quels repères temporels ?

Tableau n° 93 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2, Ecoles défavorisées(Vian et Bossuet).

Ecoles défavorisées CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	1 (< 1%)	8 (4%)	180 (95%)	189 (100%)
RV	4 (2%)	6 (4%)	155 (94%)	165 (100%)

Les données des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) ne diffèrent pas fondamentalement des données des quatre écoles. Cependant, nous pouvons remarquer que les RV comportent plus de repères temporels que les RI. Nous remarquons également que seuls les RV, à une exception près, comportent des repères absolus même si le nombre de ces repères est très modeste par rapport au nombre total des repères temporels.

Tableau n° 94 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2, Ecoles Favorisées (Chopin et Clair).

Ecoles favorisées CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	2 (1%)	7 (3%)	229 (96%)	238 (100%)
RV	19 (10%)	10 (5%)	177 (85%)	206 (100%)

Les données qui concernent les écoles favorisées (Chopin et Clair) montrent par contre une grande stabilité dans l'utilisation des repères temporels. Ils ne sont pas plus nombreux pour les RV que pour le RI. Le nombre de repères absolus est un peu plus important, même si l'on tient compte du fait que les récits produits par les écoles favorisées (Chopin et Clair) sont plus longs que les autres.

Deux remarques peuvent être faites à propos de ces différences. D'une part, il semble que quelques élèves issus des écoles favorisées (Chopin et Clair) soient en mesure d'utiliser des repères absolus, en particulier pour leurs RV. Ces quelques récits font l'objet d'une analyse dans la suite de cette recherche. D'autre part, le nombre de repères anaphoriques plus important pour les RV des élèves issus des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) semble dû au phénomène d'utilisation importante de la conjonction de coordination « et » dans bon nombre de cas.

Pourtant, la réalité des récits produits ne correspond pas tout à fait à ce que les tableaux des écoles favorisées ou défavorisées indiquent de manière générale. En effet, nous trouvons parmi les récits du corpus, des RI et RV produits par un même élève, comportant le même nombre de repères temporels que la moyenne des tableaux et d'autres « couples » de RI et RV avec de nombreuses différences, en termes de nombre de repères temporels. Dans plusieurs cas, les nombres sont très supérieurs à ceux qu'indiquent les moyennes des tableaux. Nous pouvons analyser, de manière qualitative, ces trois cas de figure : nombre égal de repères temporels, différence de ce nombre entre les types de récits, différence importante de ce nombre entre les types de récits.

1.1.2 RV et RI semblables du point de vue du nombre de repères temporels

Une première illustration de RI et RV, assez semblable du point de vue du nombre de repères, peut être observée à partir des récits proposés par *Lina, élève de CE2 à l'école Boris*

Vian (défavorisée), profil « fort ».

Partie 1

« Il était une fois une enfant qui avait perdu son chien. Il met ses bottes et son manteau. Il sort par la porte de derrière. Il avance tout doucement et voit une pie. La pie dit : pourquoi es-tu là à cette heure. Je ne retrouve pas mon chien, dit le garçon. Je sais où est ton chien, dit la pie. Où est-il ? Il est mort. Le garçon pleure beaucoup et rentre chez lui. Ces parents le grondent.

Partie 2

Le lendemain il ne pleurait plus il était heureux et il posait plein de questions. Mais il voit un monsieur qui dit qu'il s'appelle bonhomme Noël. »

Nous pouvons constater que ce récit comporte sept repères temporels pour les deux parties bien déterminées sur deux « journées » différentes. Les repères temporels peuvent tous être qualifiés de repères relatifs dans la mesure où ils se réfèrent, soit au moment de l'énonciation, soit à un temps non déterminé mais situé dans le passé avec l'expression « il était une fois ». Nous pouvons remarquer que les repères sont variés bien que la conjonction de coordination « *et* » soit très présente pour l'ensemble du récit. Ce récit fonctionne bien, du point de vue des repères temporels qu'il propose. L'introduction situe le récit « dans le temps », les repères anaphoriques se réfèrent à cette introduction. Les événements sont enchaînés avec la conjonction de coordination « *et* », les différents moments où se déroule l'histoire sont marqués, par exemple, par l'expression « *à cette heure* » qui peut signifier que ce moment n'est pas habituel, vraisemblablement tardif.

« *Le lendemain* », repère temporel qui définit à la fois un moment de l'histoire et une ellipse temporelle implicite, permet de présenter la deuxième partie du récit où les événements s'enchaînent avec deux conjonctions de coordination « *et* » qui marquent, soit la simultanéité, soit la successivité des événements. Cependant l'utilisation de la conjonction « *et* » de manière importante peut constituer une piste d'amélioration de ce récit. L'élève pourrait substituer à cette expression, quelques repères anaphoriques plus variés ou plus précis. En effet, il semble que l'auteur soit ici plus préoccupé par le fait « d'écrire » tous les événements que de les coordonner ou les situer avec précision.

Le deuxième récit est le RV de Lina, écrit également au CE2. Il présente pratiquement les

mêmes caractéristiques que le RI du point de vue du nombre de repères temporels et des parties présentées. La durée globale des événements rapportés est par contre beaucoup plus longue que pour le RI.

Partie 1

« En vacances je suis allé en Algérie, sur l'île de beauté. Je suis resté un mois. Je dormais chez ma grand-mère et mon grand-père. Je suis allé huit jours à la mer de Jigel. Je suis repartie onze jours chez ma grand-mère maternelle. Mes tantes étaient contentes de nous voir.

Partie 2

Puis je suis repartie en bateau. On est arrivé en France le soir. Le lendemain matin on s'est arrêté pour prendre le petit-déjeuner. Le soir la voiture est tombée en panne. Mon père a appelé mon oncle pour qu'il vienne nous chercher. Il nous a ramenés chez nous. »

Nous pouvons constater que les repères ne sont pas tous du même ordre, ni présents dans les mêmes proportions. Le RI comporte de nombreuses conjonctions qui servent à relier les événements ou à marquer leur simultanéité. Le RV comporte quant à lui des repères anaphoriques ou déictiques qui servent à indiquer des durées ou à préciser des moments plus ou moins précis du cours de l'histoire. Nous pouvons ainsi appréhender une première période temporelle avec l'expression « *en vacances* ». Ce déictique oblige le lecteur à rechercher, en dehors du texte, la référence temporelle. Nous pouvons imaginer qu'il est ici question des vacances d'été. Cette supposition est renforcée par une première définition de durée qui est celle du voyage avec l'expression « *un mois* ». Ce déictique fixe ainsi un cadre temporel où viennent s'emboîter deux durées explicites matérialisées par les repères anaphoriques « *huit jours* » et « *onze jours* », et une durée implicite, résultat de la soustraction entre la durée du mois et la somme des deux durées emboîtées (8+11).

Nous pouvons donc comprendre que le temps des vacances d'une durée d'un mois se décompose en « *huit jours à la mer* », « *onze jours chez la grand-mère maternelle* » et « *onze à douze jours* » chez la grand-mère et le grand-père (*paternel* ?). Les indications temporelles données permettent d'appréhender les durées de manière explicite ou de réaliser, sans problème, les inférences nécessaires.

Après avoir détaillé la durée effective du voyage, les repères temporels utilisés se

décomposent en deux groupes. D'abord, l'adverbe « *puis* » vient signifier la fin du séjour et le début des événements du retour. Cette partie des événements est ponctuée des repères anaphoriques « *le soir* » et « *le lendemain* » qui marquent à la fois les étapes du voyage de retour et les ellipses temporelles pour la durée de ces étapes.

C'est donc un récit qui présente, sans aucun doute, beaucoup de réussite du point de vue de l'utilisation des repères temporels. Il permet au lecteur de suivre les différents événements présentés en y associant des durées assez bien déterminées. Les améliorations qui pourraient être proposées pour ce récit concernent surtout le choix des repères temporels qui pourraient être mieux adaptés pour donner les informations temporelles. Par exemple, l'expression « *en vacances* » pourrait être remplacée par « *pendant les vacances d'été* ». L'adverbe « *puis* » pourrait être remplacé par le repère anaphorique « *le jour suivant* ».

1.1.3 RI et RV différents du point de vue du nombre de repères temporels

Un autre exemple de récit produit par une élève de CE2 nous montre cette fois, des différences importantes dans le nombre d'utilisation des repères temporels. Nous constatons que celui-ci est moins important pour le RV. Voici les analyses des récits proposés par Sophie, élève de CE2 de l'école Chopin (favorisée), profil « fort » :

RI

Partie 1

« *J'étais une fois*, une petite fille qui habitait seule. Cette pauvre enfant avait *tout le temps* peur : *tous les soirs* elle entendait :

-1 *peau d'lapin.*

-2 *mal aux yeux.*

-3 *poil aux bras et*

-4 *un monstre.*

Cette voix grinçante venait du grenier.

Partie 2

Un soir, alors qu'elle sortait de table et qu'elle allait se coucher, elle entendit des pas dans l'escalier. Terrifiée, elle alla voir. Une sorcière. Elle avait un nez crochu avec une verrue kakie dessus. Des yeux rouges comme le sang. Des boucles d'oreille en lézard vivant. Des flammes sortaient de ses narines. La fillette ne pouvait plus parler, ni bouger. *Et* de sa large

bouche, la sorcière dit :

-1 peau de lapin.

-2 mal aux yeux.

-3 mal aux bras. Et

-4 un monstre. Paf ! La pauvre fille avait une peau de lapin, mal aux yeux et mal aux bras !

Un monstre ! »

Le premier récit, un RI construit en partie sous la forme d'un monologue comporte quatre repères temporels anaphoriques. Nous pouvons remarquer que le premier, « *J'étais une fois* » peut-être considéré comme un dysfonctionnement de l'utilisation de l'expression « *Il était une fois* ». Cette confusion est due au fait que l'auteur s'implique ici personnellement dans le récit par l'utilisation du « *je* » autobiographique. Je rappelle que le « *JE autobiographique concerne les écrits dans lesquels le narrateur est tout à la fois auteur et personnage de son texte* ». ²³⁴ Nous constatons que ce repère temporel qui sert aussi d'introduction temporelle au récit de Sophie conserve cependant sa caractéristique principale, situer le RI dans un passé fictif dont la source d'énonciation est le passé intemporel du conte et non celle d'une situation précise d'énonciation ayant comme repère un passé plus ou moins précis. Cela permet à l'auteur de poursuivre son récit à partir de ce repère et de référer les événements par rapport à ce moment fictif non déterminé. Dans la première partie du récit, que nous pouvons qualifier d'exposition de la situation initiale, l'expression « *tout le temps* » fait référence à la durée, non déterminée avec exactitude, mais située par l'introduction dans le passé. L'expression « *tous les soirs* » vient préciser des moments inclus dans la durée précisée par « *tout le temps* ». La deuxième partie permet de présenter d'abord l'élément déclencheur avec l'expression « *un soir* », qui précise encore de manière plus fine un moment précis de l'histoire. Du point de vue de la construction temporelle mise en œuvre par les repères anaphoriques, les différentes expressions utilisées agissent comme autant de parties d'un « entonnoir temporel », amenant progressivement le lecteur vers le moment où le cours du récit bascule de manière très rapide. La deuxième partie du récit n'est ponctuée que d'un repère explicite avec la conjonction « *et* ». Le reste du déroulement perçu n'est dû qu'à l'enchaînement des événements eux-mêmes. Bien que ce RI débute par une « *maladresse* » (*J'étais une fois*) qui aurait pu poser un problème de

²³⁴ BISHOP M.F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, op.cité, p.290.

positionnement du scripteur, la temporalité construite avec les repères temporels suivants fonctionne bien. Elle permet de préciser le moment où se déroule l'élément perturbateur à partir d'un cadre temporel plus large qui se réduit graduellement. Une amélioration pourrait consister à utiliser un repère plus précis que la conjonction « *et* » pour préciser le moment où la sorcière prend la parole. Les expressions « *A ce moment-là* » ou « *Tout à coup* » pourraient augmenter la qualité de la construction de la temporalité en insistant sur ce moment précis de l'histoire.

Le deuxième récit produit par Sophie et un RV où le nombre de repères temporels est beaucoup moins important puisque nous ne trouvons que deux repères anaphoriques.

« *Quand ma petite sœur est née, je tremblais de joie ! Nous l'avons appelé Claire. Maman nous a offert des montres Rik et Rok à mon frère et moi. Claire était si petite, si mignonne, qu'on croyait voir un ange. Ces yeux brillaient en voyant le monde. Le plus marrant, c'est qu'on se voyait dedans ! Et au moins je ne suis plus la petite de la famille, mais la cadette !* »

La première expression sert, comme pour le RI, à introduire le récit. Elle fait référence au moment de la naissance de la petite sœur et n'apporte pas de précision temporelle particulière, « *Quand ma petite sœur est née* ». Il faut donc éventuellement chercher en dehors du récit les précisions de ce moment. La suite du récit donne cependant une dimension un peu différente à cette conjonction de subordination. Elle n'est pas ici tout à fait utilisée dans son sens premier qui consiste à marquer un moment donné. Elle est au contraire, soit utilisée pour marquer une période de temps indéterminée qui entoure cet événement soit pour correspondre à un moment où la nouvelle de la naissance est apprise par Sophie. Cette utilisation est sans doute un peu maladroite dans le sens où elle n'apporte pas toute la précision que l'on pourrait attendre. Nous savons par ailleurs que Sophie est capable d'apporter de nombreuses précisions sur un temps fictif reconstruit pour son RI. Ce n'est ici pas le cas. L'utilisation de la conjonction « *et* » pour construire la conclusion, « *Et au moins je ne suis plus la petite [...]* », n'est pas non plus le meilleur choix qui pouvait être fait dans le sens où elle a plutôt le sens « *d'aujourd'hui* » ou de « *maintenant* ». Nous aurions également pu nous attendre, au vu des capacités développées pour le RI, à ce que Sophie ponctue son RV de repères temporels plus nombreux comme « *le lendemain* » ou « *le jour de son retour* ». Il semble que Sophie accorde ici plus d'importance à rapporter les événements qu'à les situer dans le temps de manière précise. Ce qu'elle avait réussi à construire pour son RI, c'est-à-dire un apport de précision temporelle en même temps que le

fait de raconter des événements, n'est pas présent pour son RV.

Si l'on observe bien le RV de Sophie, on s'aperçoit que le lecteur est obligé de réaliser quelques inférences pour comprendre le déroulement des événements. Si l'on écrit ce que l'on infère à la lecture du récit, cela pourrait donner le récit suivant corrigé :

*« **Le jour où** (Quand) ma petite sœur est née, je tremblais de joie ! Nous l'avons appelé Claire. **Lorsque Maman est rentrée, elle** nous a offert des montres Rik et Rok à mon frère et moi. Claire était si petite, si mignonne, qu'on croyait voir un ange. Ces yeux brillaient en voyant le monde. Le plus marrant, c'est qu'on se voyait dedans ! (Et) **Au moins aujourd'hui**, je ne suis plus la petite de la famille, mais la cadette! »*

Bien que les deux récits fonctionnent du point de vue temporel puisque le lecteur parvient à situer les événements en ayant recours à des inférences, le RI de Sophie semble mieux réussi que son RV dans la mesure où il guide le lecteur en attirant son attention sur les moments clés du récit marqués par des repères temporels adaptés, la plupart du temps, à leurs fonctions.

1.1.4 Une disproportion du nombre de repères temporels entre les RI et RV

Il existe aussi, pour les récits produits par les CE2, des RV qui comportent plus de repères temporels que les RI produits par les mêmes auteurs. C'est le cas des récits de Marion, élève de CE2 de l'école René Clair (favorisée).

RV

« Quand j'ai rencontré Marina, je voulais qu'elle soit mon amie pour toujours. -1- J'étais un peu timide au début. Mais après, je me suis habitué. -2- Après, comme tous ceux de la classe étaient là, ils ont demandé s'ils pouvaient jouer avec nous, on leur a répondu oui, Parce qu'on s'ennuyait un peu tout seul. 3 Ensuite la sonnerie a sonné, on est venu se ranger. 4 Puis, on est allé dans la classe, on s'est assis, la maîtresse nous a dit qu'on pouvait lire en attendant que je finisse de corriger. Marina et moi on se disait des mots sur des papiers. »

Le RV de Marion commence de la même manière que le RV de Sophie, récit rencontré précédemment. La conjonction de subordination « *quand* » est un repère anaphorique qui sert ici à préciser que l'histoire commence au moment de la rencontre. Celle-ci est ensuite bornée vers l'avenir avec le repère « pour toujours ». En quelque sorte, l'auteur marque les

parties extrêmes de son histoire avec une rencontre qui commence à un moment que nous pouvons nommer t et se termine en $t + \infty$. Cette durée ainsi posée, l'auteur distingue quatre séquences emboîtées dans cette durée définie au départ. La première, marquée « 1 » dans le récit, trouve son origine dans le début de l'histoire racontée. Le « *quand* » et le « *au début* » sont situés sur le même point du temps. Le repère anaphorique « *après* » marque un moment postérieur au début de l'histoire. La séquence marquée « 2 » dans le récit, vient présenter un nouveau segment où la rencontre est terminée et où commencent les jeux avec les camarades. La séquence « 3 » est introduite par le repère anaphorique « *ensuite* » et la séquence « 4 » par le même type de repère « *puis* ». Cet enchaînement de repères anaphoriques présente quatre séquences temporelles distinctes. La construction temporelle de ce récit est assez bien réalisée et elle fonctionne sans problème même si le choix des repères temporels peut être discuté et amélioré. Ainsi, le deuxième adverbe « *après* » pourrait être modifié avec une expression comme « *plus tard* » ou « *pendant la récréation* ». En conclusion, ce récit ne dysfonctionne pas du point de vue de l'utilisation des repères temporels mais comporte quelques expressions maladroites.

RI

« Qu'il y avait un drôle de fantôme. Il était tout noir avec des oreilles pointues. Il se baladait dans ma maison mais il allait toujours, le plus souvent, dans la chambre de mes parents pour voir s'il y a leur porte-monnaie et le mien. Mais il ne les trouvera pas parce qu'ils sont cachés dans le cagibi où il y a les sacs de papa et maman. Et en plus, le fantôme ne veut pas y aller, dans le cagibi. Mes parents, ils ont peur, sauf moi ! »

Le RI de Marion ne comporte que deux repères temporels. Le premier, « *toujours* », sert à préciser une fréquence mais il est immédiatement contredit par le second, « *le plus souvent* », qui vient apporter une deuxième précision sur la fréquence de l'événement « *aller dans la chambre* ». Nous pouvons remarquer que ces deux repères ne servent pas du tout à situer les événements rapportés dans le temps. Aucun repère ne vient ici fixer le moment de l'histoire ou sa durée. En réalité, ce récit peut être comparé à un fragment écrit au discours direct libre, comme si ce récit était extrait d'une nouvelle où l'un des personnages s'exprime et décrit ce qui se passe chaque soir dans la maison où il vit. Le discours libre direct est du

« discours direct sans marque typographique ni élément introducteur »²³⁵. Nous ne retrouvons pas d'introduction dans ce discours et sur le texte original, aucune marque typographique ne vient préciser le statut du récit.

Du point de vue de la temporalité, ce récit peut être considéré comme une « pause descriptive », « où un segment quelconque du discours narratif correspond à une durée diégétiquement nulle »²³⁶. La différence avec un récit, où la pause descriptive est insérée au milieu d'autres segments narratifs, est que cette pause descriptive constitue le récit lui-même. Du point de vue de la qualité temporelle, à partir des repères utilisés, nous ne pouvons pas parler de dysfonctionnement puisque la « fréquence relative » de l'un des événements présent dans le récit est bien exprimée par la succession de « toujours » et « le plus souvent ». Par contre, ce « fragment » pourrait être inséré dans un récit plus important où les notions de temps et d'espace pourraient trouver toute leur place.

A partir de ces quelques illustrations, nous pouvons constater que les récits des élèves de CE2 ne sont pas homogènes du point de vue du nombre de repères temporels. Ils sont au contraire très diversifiés. Les tendances que l'on observe à partir des tableaux ne doivent donc pas être prises comme une généralité. Du point de vue des dysfonctionnements temporels qui seraient dus à une « mauvaise utilisation » des repères temporels, nous avons pu constater, à travers plusieurs exemples de récits, qu'ils sont très limités, que les repères temporels soient nombreux ou pas. Nous retiendrons cependant deux remarques importantes pour les récits produits par les élèves de CE2. Les repères temporels sont peu nombreux et peu variés. Nous avons en effet constaté que plusieurs récits pouvaient être facilement améliorés en utilisant des repères mieux adaptés aux déroulements temporels proposés. La plupart des élèves de CE2 sont en mesure d'utiliser de manière acceptable les repères anaphoriques pour construire la temporalité de leurs récits mais la variété et la précision de ces repères n'est pas au rendez-vous dans la mesure où la conjonction de coordination « et » est particulièrement envahissante. Il est alors essentiellement question de coordonner des actions entre elles en suivant la chronologie réelle ou supposée des événements rapportés. En tenant compte de ces premières remarques, nous pouvons observer les évolutions de ces mêmes données au CM2.

²³⁵ MAINGUENEAU D. (1994), *L'énonciation en linguistique française*, op.cité, p. 141.

²³⁶ GENETTE G. (1972), *Figure III*, op. cité, p. 128.

1.2 Repères temporels pour les récits du CM2, quatre écoles

Tableau n° 95 : Les repères absolus, déictique, anaphoriques les plus utilisés, CM2

Repères temporels les plus utilisés, CM2, quatre écoles	Total	%
et	419	29,20%
quand	91	6,34%
Puis	67	4,67%
Un jour	55	3,83%
Après	53	3,69%
Alors	43	3,00%
Il était une fois	41	2,86%
le lendemain	25	1,74%
tous les + indication	23	1,60%
Dates : repères absolus	18	1,25%
et puis	17	1,18%
Heure	17	1,18%
pendant + Indication	17	1,18%
toujours	17	1,18%
Le soir	16	1,11%
et après	15	1,05%

Au CM2, les repères temporels les plus utilisés, avec une représentation d'au moins 3 % sont : et, quand, puis, un jour, après, alors. Nous retrouvons des repères temporels communs au CE2 et au CM2 avec : « et », « quand », « puis », « un jour », « alors », bien que les CM2 soient en mesure d'utiliser une variété plus importante de repères temporels puisque nous en retrouvons au total 200 contre 106 au CE2. Il apparaît, à la lecture des tableaux n° 95 et 96, que les élèves du CM2 disposent d'une variété de repères temporels bien supérieure mais qu'ils ne l'utilisent pas beaucoup plus que les CE2. La plupart des élèves du cycle 3 utilisent une variété très restreinte de repères temporels.

Comme pour les CE2, nous pouvons voir que la conjonction de coordination « et », utilisée comme repère temporel, domine largement la plupart des récits produits par les élèves du CM2 puisqu'elle représente encore près d'un repère sur trois. Les autres repères sont tous très peu représentés puisqu'aucun ne dépasse les 10 % de repères utilisés.

La conjonction de coordination « et » a donc une fréquence très élevée au CE2 et au CM2. Elle constitue de ce fait le pivot du repérage temporel associé aux repères temporels. La distribution entre les RI et les RV et les types de repères temporels apparaît à travers les données suivantes.

Tableau n° 96 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2

Ecoles	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	5 (<1%)	20 (2%)	787 (97%)	812 (100%)
RV	9 (1%)	22 (2%)	619 (97%)	650 (100%)

La première remarque que nous pouvons faire est que les élèves du CM2, toutes écoles

confondues, utilisent les repères temporels de manière comparable au CE2. En revanche les repères absolus et déictiques qui étaient déjà peu nombreux deviennent, proportionnellement ou en valeur absolue, encore plus rares. Ce sont les repères anaphoriques qui sont ici utilisés de manière massive. Nous pouvons donc supposer que les élèves du CM2 ont plus de capacités que les élèves du CE2 à ponctuer leurs récits de repères temporels nécessaires à la bonne compréhension du déroulement des événements rapportés ou, à la localisation de ces mêmes événements. Comme pour les CE2, le nombre de repères temporels des RI et RV semble homogène pour l'ensemble des récits produits au CM2 mais si l'on observe chaque récit de manière détaillée, ce n'est pas le cas.

Par exemple, si le critère « profil scolaire » nous donne déjà quelques différences entre les groupes d'élèves, nous savons que la réalité des récits présente des contrastes très importants quels que soient les profils considérés. Nous pouvons observer les données disponibles en fonction du critère école « favorisé/défavorisé » avant d'analyser quelques exemples du corpus pour comprendre comment fonctionnent, de ce point de vue, les différents récits.

1.2.1 Ecoles favorisées et défavorisées : Quels repères temporels ?

Tableau n° 97 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, Ecoles défavorisées

Ecoles défavorisées	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	4 (1%)	14 (3%)	414 (96%)	432 (100%)
RV	4 (1%)	15 (5%)	282 (94%)	301 (100%)

Les données disponibles pour les élèves de CM2 des écoles Vian et Bossuet (défavorisées) nous montrent que les RI comportent, en moyenne, un nombre un peu plus important de repères temporels que les RV, en fonction du nombre de mots des RI et RV.

Tableau n° 98 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, Ecoles favorisées

Ecoles favorisées	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	1	6 (2%)	373 (98%)	380 (100%)
RV	5	7 (2%)	337 (98%)	349 (100%)

Les élèves du CM2 des écoles Chopin et Clair (favorisées) produisent des RI et des RV où le nombre de repères temporels est pratiquement identique.

Ces résultats ne montrent pas de différences très importantes entre les différents groupes d'élèves, ni même entre les différents types de récits. Cependant, la réalité de chaque récit

peut parfois être très différente. Comme pour les élèves de CE2, nous pouvons observer quelques récits produits par les élèves de CM2.

1.2.2 Des récits de même longueur, un nombre de repères plus important pour les RI

Les premiers récits sont produits par *Pauline, élève de CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), profil « moyen »*. Ces deux récits sont sensiblement de la même longueur mais ne comportent pas le même nombre de repères temporels.

RI

« *Ma meilleure amie*

Bonjour, je me présente, je m'appelle Pauline, j'ai huit ans, je suis en CE2. Ma meilleure amie s'appelle Maïté, elle aussi a huit ans et elle est dans ma classe. On est meilleure amie depuis que l'on est petite. On s'est rencontré quand on posait pour le magazine Kiabi. Sa mère et ma mère se connaissaient. Depuis la maternelle, on ne s'est jamais quittées. Je l'adore et on a aussi une autre meilleure amie mais on l'a connu en maternelle, elle s'appelle Mylène. Elle aussi a huit ans. Tous les samedis, moi, Pauline, je les invite à dormir chez moi et on allait dans la piscine, on s'éclatait et on jouait dans le jardin et tous les soirs on était fatiguées et tous les soirs, avant d'aller dormir on faisait une bataille de polochons et après on faisait une soirée pyjamas et le matin on avait droit au petit-déjeuner au lit et on resta ami pour la vie. »

RV

« *Mon plus bon souvenir, c'est quand Mélanie, ma meilleure amie, on été toujours ensemble on passait des bons moments et même si des fois on se disputait on a quand même passé des moments fabuleux ensemble. Je l'adore, on ne s'est jamais quitté une seule fois même si maintenant on est plus meilleures amies on est toujours amies et ça le restera et elle a une autre meilleure amie elle s'appelle Marion je l'aime bien elle est sympa elle aussi je l'adore. Moi maintenant, j'ai une nouvelle meilleure amie, elle s'appelle Mylène. Elle aussi, elle est très sympa, je l'adore mais pas plus que Mélanie. Mélanie est ma meilleure amie même si pour elle non pour moi ça l'est encore. Mélanie a été ma meilleure amie et ça le restera dans mon cœur, je la Kiff. Mylène elle aussi sera toujours ma meilleure amie mais pas plus*

que Mélanie a été. J'ai une autre meilleure amie et elle s'appelle elle aussi Mélanie et voici mon meilleur moment. »

La différence que nous pouvons constater au niveau du nombre de repères temporels utilisés n'est pas négligeable puisque celui-ci est deux fois plus important pour le RI. Ces récits ne se situent donc pas dans la moyenne des récits du corpus. Si nous retrouvons, pour chaque récit, de repères temporels relativement variés, l'utilisation intensive de la conjonction de coordination « *et* » doit être notée pour le RI de Pauline. L'abondance de ce type de repères n'est pas toujours justifiée même si elle permet de traduire la succession des événements rapportés. De même, certaines répétitions pourraient être facilement évitées. Par exemple, l'expression « *tous les soirs* » ne doit pas être nécessairement répétée « deux fois » pour comprendre que les événements rapportés se passent en soirée. Sans parler de dysfonctionnements graves, qui pourraient altérer la compréhension de la dimension temporelle des récits, nous pouvons tout de même souligner que certains repères temporels utilisés pour le RI, dont les conjonctions de coordination « *et* » n'apportent pas de précisions temporelles indispensables au récit.

Cette « erreur » n'a pas été commise pour le RV qui propose au lecteur un récit ponctué de repères temporels qui situent les événements ou déterminent les durées.

Bien que le nombre d'indications pour définir la temporalité soit plus important pour son RI, le RV de Pauline est mieux réussi du point de vue de l'utilisation des repères temporels. Ils sont d'une part plus variés et apportent, d'autre part, des informations utiles sur le déroulement des événements rapportés ou sur la localisation de ces mêmes événements.

Les récits produits par les CM2, où nous retrouvons un nombre important de repères temporels pour les RI, sont nombreux, mais ce n'est pas le cas pour l'ensemble des récits.

1.2.3 Un nombre de repères temporels plus important pour les RV

Nous pouvons également considérer un couple de récits où le nombre de repères temporels est, cette fois, plus important pour les RV. C'est le cas pour les récits de *Pierre, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée), profil « fort »*.

RI

« L'homme rouge

Il était une fois un petit garçon à la tête rouge avec des cornes. Il était tout petit, à peine

soixante, soixante-dix centimètres. Il avait une main en fer. Tout le monde pensait qu'il venait de l'enfer, que c'était un démon, le fils de Satan. Tout le monde avait peur de lui, le voisinage voulait qu'on l'enferme dans une prison spéciale avec des gardes partout jusqu'au jour où il tua un homme et la police, l'armée le tua. Et les villageois sont contents, ils faisaient la fête. »

Nous pouvons constater que le RI de Pierre comporte très peu de repères temporels. Parmi les quatre repères utilisés pour ce récit, nous trouvons l'expression « *Il était une fois* » destinée à introduire les propos rapportés et à les situer dans le temps à la manière du conte. L'expression « *jusqu'au jour où* », sert ici à marquer la durée de la situation initiale décrite depuis l'introduction mais aussi la rupture entre cette situation initiale et l'élément déclencheur. Nous retrouvons enfin la conjonction « *et* » qui par deux fois va servir à enchaîner les événements rapportés, la mort du petit garçon et la fête des villageois. Du point de vue de la logique temporelle du récit, nous ne pouvons pas parler de dysfonctionnement bien que des améliorations soient souhaitables. Cet élève pourrait, par exemple, remplacer la conjonction « *et* » par des repères temporels plus variés ou plus précis. Cela donnerait au récit un intérêt supplémentaire et un rythme plus proche d'un réalisme temporel qu'il faut ici construire.

La lecture du RV de Pierre présente beaucoup d'intérêts. En effet, ce récit présente une variété de repères temporels bien plus importante que celle du RI écrit par le même élève.

RV

« Quand j'étais chez ma grand-mère et mon grand-père je me suis fait un ami que je vois une fois par an tous les étés. On va explorer des champs, on va se balader, on joue au ballon, aux jeux vidéos. Un jour, il a perdu son téléphone portable dans un champ et on a cherché pendant trois jours sans résultat. L'an d'après, en jouant dans le champ, on l'a trouvé tout cassé et on a rigolé. On se racontait des histoires qui font peur, on regardait des films, on s'amusait bien. Je suis pressé d'être cet été pour le voir. On va bien s'amuser. »

L'introduction du récit par la conjonction de subordination « *quand* » n'est pas la plus adroite possible bien qu'elle remplisse sa fonction en renvoyant les événements rapportés dans un passé plus ou moins éloigné. Cette introduction temporelle limitée à ce repère anaphorique fonctionne correctement. Les précisions temporelles « *une fois par an* » et « *tous les étés* » viennent apporter des précisions à cette introduction en la situant plusieurs années avant le moment de l'énonciation. Cette définition de la fréquence apporte les

explications nécessaires à la compréhension des événements qui suivent dans la mesure où ils se déroulent en deux temps, sur deux années. La première séquence, introduite par l'expression « *un jour* » marque la rupture avec la description des événements répétitifs pour s'intéresser à un événement singulier qui se déroule une année en particulier, « la perte du téléphone ». Cet événement est immédiatement suivi d'un autre, « la recherche du téléphone » dont la durée est précisée par l'expression « *pendant trois jours* ». La deuxième séquence est introduite par le repère anaphorique « *l'an d'après* » qui situe la séquence temporelle tout en marquant une ellipse temporelle d'à peu près une année. Deux micro-événements sont situés dans l'ordre chronologique avec la conjonction de coordination « *et* », le fait de « trouver le téléphone » puis de « rire ». Enfin, la conclusion opère un retour au moment de l'énonciation tout en projetant le récit dans l'avenir avec l'expression « *cet été* » suivie d'une anticipation sur les événements qui ne sont pas encore arrivés.

Nous voyons que ce récit présente, au niveau des repères temporels, une construction et un fonctionnement très « abouti ». De manière schématique nous pourrions dire que ce récit renvoie le lecteur, au minimum, deux ans avant le moment de l'énonciation. Il emmène ensuite le lecteur à travers les deux années du déroulement des événements avant de le projeter d'une année dans une partie du récit qui n'a pas encore eu lieu au moment de l'énonciation. Les capacités de l'auteur à construire la temporalité des récits ne semblent pas identiques en fonction du caractère vécu ou imaginaire des récits produits. Il est possible que le fait d'avoir vécu les événements rapportés soit une aide à la reconstruction d'une temporalité textuelle. Pourtant, la fin du récit qui projette l'histoire dans un avenir, par définition, non encore vécu, montre une capacité à imaginer le temps, non négligeable. Le RI ne peut pas être construit à partir, en principe, d'un modèle vécu. Il est donc possible que la construction temporelle de ce type de texte soit plus difficile à maîtriser par certains élèves de CM2. Pierre nous montre ici le contraire de ce que nous avons vu précédemment avec Pauline qui avait mieux réussi son RI que son RV, du point de vue de la construction temporelle à partir des repères temporels.

Parmi les récits du corpus, nous trouvons également des récits conformes à la moyenne présentée par le tableau qui reprend le nombre de repères temporels.

1.2.4 Des récits conformes à la moyenne présentée par les tableaux

Parmi les exemples disponibles, les récits produits par *Simon, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée)* semble intéressant à analyser pour le nombre à peu près équivalent de mots

des textes, la variété des repères employés et la qualité de l'écriture.

RV

« mardi 16 juin 2009, je suis en classe verte et je pars pour les grottes d'Aven Armand. Ça a été le meilleur moment du voyage de classe verte de l'Aveyron. La plus grande stalagmite mesurait 36 mètres de haut. Une stalagmite grandie de 1 cm par siècle. En 112 avant JC, une stalactite est tombée sur une stalagmite. Le guide nous a expliqué tout cela et nous a dit qu'on était à environ 70 mètres sous terre. Pour descendre et remonter, on a utilisé un funiculaire. Dès que l'un montait, l'autre descendait. A la fin de la visite, nous sommes remontés de la grotte et on a été regarder la voûte qu'il y avait dans la grotte et nous sommes repartis. »

RI

« Il était une fois deux garçons et une fille qui étaient frères et sœur. Le soir en allant se coucher ils trouvèrent une boîte qui était en fait un téléporteur. Ils se retrouvèrent instantanément dans une forêt mais ils ne savaient pas où. Après des heures et des heures de recherche pour rentrer chez eux, ils trouvèrent une cabane abandonnée. Il y avait un panneau où il était écrit : « Vous êtes abandonné ? Si oui, vous avez de la chance car nous avons des provisions » signés les anciens propriétaires de la cabane. Les enfants décidèrent que ce serait leur nouvelle maison en attendant qu'ils retrouvent l'autre. Quelques jours plus tard, ils retrouvèrent leur maison et retournèrent souvent dans leur nouvelle cabane. »

Une première lecture de ces deux récits fait apparaître que le nombre de repères temporels est absolument équivalent. Nous remarquons ensuite que le RV de Simon est un des rares récits qui comportent un repère absolu. Nous pouvons même considérer que celui-ci en comporte deux puisque l'expression « *en 112 av JC* » peut également être considérée comme un repère absolu. Ce texte est très particulier dans la mesure où il relate des faits très récents pour l'auteur au moment de l'écriture. Cela peut expliquer en partie la précision de la date qui sert d'introduction. Il est probable que si le récit avait été écrit une ou deux années après les faits rapportés, l'introduction aurait été moins précise. En effet, sur les neuf repères absolus recensés pour le corpus des RV, quatre sont imputables aux élèves de l'école René Clair et sont directement liés au même souvenir très récent vécu par l'ensemble de la classe (une classe verte). Il semble donc que la proximité des faits rapportés, ou la singularité,

l'unicité de ces mêmes faits, incitent davantage les élèves de CM2 à préciser la localisation des événements par l'utilisation de repères absolus. En revanche, les faits plus éloignés ou moins singuliers sont le plus souvent localisés à l'aide de repères relatifs, anaphoriques ou déictiques. Ainsi, les autres repères temporels du RV de Simon sont essentiellement des conjonctions de coordination avec une utilisation importante du « *et* ». Cette utilisation n'est pas propre aux RV, nous avons vu que Pierre, dans son RI intitulé « *L'homme rouge* » en fait un usage presque aussi important, « [...] et la police, l'armée le tua. Et les villageois sont contents, ils faisaient la fête. »

Il semble que les élèves du CM2 utilisent souvent cette coordination des événements à l'aide de la conjonction « *et* », d'une part, pour des événements qui se succèdent sans ellipses temporelles, d'autre part, à condition que chaque événement rapporté soit une conséquence ou une suite logique de l'événement précédent. Pour finir avec le récit de *Simon*, l'expression « *A la fin de la visite* », sert ici à marquer le moment de la fin d'une séquence d'événements, la visite des profondeurs de la grotte, tout en introduisant la dernière séquence du récit. Ce premier récit peut être qualifié de réussi du point de vue de sa construction temporelle à partir des repères utilisés. La localisation de l'événement principal (la visite en classe verte), avec un repère absolu, la localisation d'un micro événement à l'aide d'un autre repère absolu (la chute de la stalactite) et la séparation de l'événement principal en deux séquences temporelles distinctes à l'aide d'un repère anaphorique, construisent une temporalité acceptable pour ce récit. L'enchaînement des micro événements à l'aide des conjonctions de coordination « *et* », est également acceptable mais pourrait être amélioré au moins du point de vue de la variété des repères utilisés. Il semble que certains élèves de CM2 aient encore du mal à utiliser une variété plus importante de repères temporels. La connaissance de repères variés n'est pas en cause puisque certains récits nous montrent que les auteurs possèdent un vocabulaire suffisamment riche dans le domaine des repères temporels. Il est plutôt ici question de construction textuelle plus élégante en évitant les répétitions.

Le RI de Simon est beaucoup plus intéressant que son RV si l'on tient compte de la variété des repères utilisés mais aussi de la construction générale de la temporalité de ce récit.

-1- « Il était une fois deux garçons et une fille qui étaient frères et sœur. » Ce récit est introduit de manière classique par l'expression « *Il était une fois* ». Ce premier repère anaphorique fait donc référence à un « temps hors du temps », celui des contes. -2- Le soir

en allant se coucher ils trouvèrent une boîte qui était en fait un téléporteur. Une précision est ensuite apportée avec l'expression « *le soir* » pour situer le début des événements à l'intérieur du segment temporel défini par l'introduction.

-3- « *Ils se retrouvèrent instantanément dans une forêt mais ils ne savaient pas où.* Nous pouvons remarquer que l'auteur fait opérer, à ses personnages, dans le cours du récit, un déplacement spatial sans que le temps habituellement nécessaire ne se soit écoulé avec le repère anaphorique « *instantanément* ». L'auteur ne dit rien sur l'éventuel changement de temps qui accompagne le changement d'espace. Nous pouvons simplement supposer que la référence temporelle ne change pas. -4- *Après des heures et des heures de recherche pour rentrer chez eux, ils trouvèrent une cabane abandonnée.* » Le procédé temporel suivant est une ellipse explicite avec l'expression « *après des heures et des heures* ». Elle permet de faire l'économie d'une description des recherches infructueuses pour retrouver le domicile sans faire abstraction de ce renseignement avant de passer à un nouveau rebondissement, la découverte de la cabane abandonnée. -5- *Les enfants décidèrent que ce serait leur nouvelle maison en attendant qu'ils retrouvent l'autre.* Le narrateur annonce ensuite que les personnages de l'histoire vont passer du temps dans cette cabane, temps qui n'est pas encore ni connu, ni précisé par l'auteur. -6- « *Quelques jours plus tard, ils retrouvèrent leur maison et retournèrent souvent dans leur nouvelle cabane.* ». Une nouvelle ellipse temporelle vient ici annoncer le retour à la situation initiale de l'histoire, suivi, immédiatement, avec la conjonction de coordination « *et* », d'un prolongement de celle-ci avec un nouvel événement, le retour à la cabane. Cet événement est marqué par un caractère répétitif à l'aide du repère « *souvent* ». Nous voyons que ce récit est très bien construit et que les repères sont bien choisis pour rendre compte, à la fois du déroulement temporel et des précisions qui permettent de situer les événements dans le temps. Il est incontestable que ce récit est, compte tenu du jeune âge de l'auteur, une réussite du point de vue de sa construction temporelle. L'élément que nous devons ici remarquer, est la différence entre le RV et le RI proposé par le même auteur. Si les capacités à construire un temps fictif qui épouse parfaitement les événements du RI sont évidentes, le temps reconstruit pour le RV semble montrer que l'auteur a plus de difficulté à le rendre intéressant à lire. Tout se passe comme si l'auteur avait réduit la temporalité du RV à une fonction purement utilitaire alors qu'il est capable, comme le montre le RI, de l'utiliser comme un élément de progression du récit qui ajoute à l'intérêt de celui-ci.

Nous voyons donc que certains élèves de CM2 sont parfaitement capables de mettre en

œuvre une très bonne maîtrise de la temporalité des récits mais que cette capacité est inégale en fonction des types de récits.

1.2.5 Le nombre de repères temporels n'est pas essentiel à la temporalité des récits

De manière générale, le nombre de repères temporels n'est pas particulièrement un gage de qualité de la temporalité des récits. Nous pouvons également observer, pour les CM2, des récits de qualité qui ne sont pas référés à un type de récits particulier. Qu'ils soient des RV ou des RI, il existe souvent, pour le même élève, des récits de qualité inégale. Cela peut être dû au fait que les élèves vont attacher, pour certains récits, plus d'importance aux faits qu'à la forme. Nous avons vu que Simon avait accordé une attention particulière à la construction de son RI. Il n'a visiblement pas accordé la même importance à la construction de son RV, parce qu'il semble que, pour lui, les événements à rapporter (la classe verte) étaient plus importants que la construction de son récit. Si nous avons vu que le nombre de repères temporels constitue une différence entre les récits produits au CE2 et ceux produits au CM2, elle n'est pas la seule. Les différences entre CE2 et CM2 dépassent le seul nombre des repères temporels. La qualité de la construction temporelle des récits est aussi très différente. Une manière de rendre compte de cette différence consiste à comparer les récits écrits par un même élève au CE2 puis au CM2. Cela peut nous aider à comprendre les éventuelles évolutions.

Nous pouvons, pour cela, considérer les RI de Manel, élève de CE2 puis de CM2 à l'école Vian (défavorisée), profil « fort »

RI CE2

« Il était une fois une petite fille qui s'appelait Claire. Elle faisait plein de cauchemars la nuit. Une nuit, elle en a fait un qui faisait très peur. Elle rêvait qu'un monstre horrible venait prendre son petit frère. Elle se réveilla en sursaut, mais heureusement, c'était qu'un cauchemar se dit-elle. »

RI CM2

« Il était une fois un vieux monsieur qui habitait dans une vieille cabane avec son chien et qui se promenait dans un parc. Le vieil homme était fatigué et s'assit sur un banc, son chien continuait de jouer pendant que le vieil homme s'endormit. Un monsieur arriva et kidnappa le chien, le vieil homme s'en rendit compte deux heures après la disparition de son chien. Il chercha dans tout le parc et rentra chez lui. Deux jours après il reçut une lettre, c'était

écrit : « Ne vous inquiétez pas, j'ai votre chien, je vous le rendrai si vous me donnez la somme de 1 500 euros ». Le vieil homme pleura, il n'avait pas autant d'argent. Il décida que malgré ses 78 ans, il allait travailler. Après un mois de travail, il réussit à avoir assez d'argent, donna l'argent et récupéra son chien. »

Ces premiers exemples montrent simplement que Manel est en mesure d'écrire, au CM2, un texte plus long, ponctué de repères temporels plus variés mais pas plus nombreux puisque nous retrouvons trois repères temporels pour une cinquantaine de mots au CE2 et neuf repères temporels pour cent quarante-trois mots au CM2. L'évolution porte ici sur de nombreux paramètres textuels dont les repères temporels font partie. Par exemple, nous constatons que Manel est en mesure, au CM2, de proposer dans son récit, deux séquences qui se déroulent simultanément. Cela ne veut pas dire qu'elle n'était pas capable de le faire au CE2 mais simplement que nous ne pouvons pas affirmer qu'elle pouvait construire ce type de temporalité à ce moment-là. Elle est également capable, au CM2, de construire à l'aide de repères temporels choisis, des durées variables et réalistes. Ainsi, les expressions « deux heures après », « deux jours après » et « après un mois », sont parfaitement adaptées à la situation décrite. Les situations sont par ailleurs bien plus complexes, au niveau de leur temporalité, que celles décrites au CE2.

Le deuxième exemple montre une évolution importante. Il s'appuie sur les RV de Léa, élève de CE2 puis de CM2 à l'école René Clair (favorisée), profil « moyen »

Récit écrit au CE2

« Une fois, je suis allé en Belgique je crois et là-bas mon frère mon père et ma mère et moi, nous sommes allés dans une chocolaterie. Puis, dans des magasins d'habits. Puis, dans une petite boutique et on y a acheté des bonbons. »

Récit écrit au CM2

« Une fois, je suis partie avec ma mère, mon frère et son amoureux, à la piscine. Elle s'appelle Aqualibi. C'est une piscine qui se trouve en Belgique. On s'est mis en maillot de bain. Puis, on est allé faire les bouées (c'est un toboggan sauf qu'on est sur une bouée). Mon frère n'a pas aimé. Il avait peur de tomber de la bouée. Ensuite, on a fait la rivière sauvage (C'est une rivière mais elle va plus vite). Là, mon frère a adoré. On a fait aussi la cascade (c'est un toboggan mais il est droit et fait à peu près dix mètres, c'est tout). Mais on vole sur

l'eau avant de retomber dans la piscine. Et on est allé dans le grand bassin, quand il y avait les vagues. Puis, on a fait ça plusieurs fois. Et vers dix-huit heures, on s'est habillé, puis, on est parti. Fin »

La lecture de ces deux récits montre qu'il existe une progression tant au niveau du nombre de repères utilisés que de la variété de ceux-ci. Le récit est toujours introduit par l'expression « *une fois* » que nous pouvons rapprocher de l'expression « *un jour* ». Cette expression n'est pas très adroite dans le sens où elle cherche à situer les événements narrés tout en insistant sur leur unicité. Sans parler de dysfonctionnement temporel, nous pouvons dire que l'introduction du récit gagnerait à être formulée avec une autre expression. Si la coordination des événements rapportés est toujours assurée par la conjonction « *et* », les adverbes « *puis* », « *ensuite* » et « *quand* » font leur apparition au côté des expressions qui précisent la localisation temporelle d'un événement comme « *vers dix-huit heures* ». Nous pouvons également noter que l'adverbe « *là* » que l'on utilise fréquemment pour parler de l'espace est ici utilisé pour marquer un moment de l'histoire rapportée. Ce récit illustre donc parfaitement que le nombre de repères est plus important pour les récits produits par les élèves de CM2 mais aussi que la variété de ces derniers est plus importante. Les récits produits par Léa montrent également une bien meilleure qualité de la construction temporelle en fonction des repères utilisés. Cette constatation est heureusement fort courante chez l'ensemble des élèves, qu'ils soient de milieux défavorisés ou pas.

1.2.6 Première conclusion sur les repères temporels

Les repères temporels que nous retrouvons pour les récits des élèves du CE2 sont peu nombreux et peu variés alors même que le nombre de repères temporels connus et utilisés au moins une fois par les élèves est important (106).

Les élèves du CE2 utilisent en effet souvent les mêmes repères temporels. C'est, dans une moindre mesure, également le cas des élèves du CM2. Ces nombreuses répétitions sont essentiellement le fait de l'utilisation très importante de la conjonction de coordination « *et* ». Par ailleurs, nous pouvons constater que les capacités des jeunes auteurs à construire la temporalité de leurs récits varient en fonction des RV et des RI. Vivre les événements à rapporter semble globalement être une aide à la construction temporelle, la temporalité des RI peut être parfois moins bien maîtrisée.

Une manière d'affiner l'analyse, consiste à nous interroger sur l'existence de différences au CE2 puis au CM2 en fonction de critères « fille/garçon », « école favorisée/défavorisée » et enfin, « profil scolaire ».

2 Repères temporels variables filles/garçons, « école favorisée/défavorisée »

Nous observerons d'abord les données en fonction de la variable fille associée aux variables « école favorisée/défavorisée », « profil scolaire ». Nous poursuivons avec la variable garçon associée aux variables « école favorisée/défavorisée », « profil scolaire ».

2.1 Repères temporels / variables « filles » et « favorisée/défavorisée », CE2 et CM2

Tableau n° 99 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2, quatre écoles, Filles.

Ecoles CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	1	8 (4%)	198 (96%)	207 (100%)
RV	18 (9%)	5 (2%)	182 (89%)	205 (100%)

Le nombre de repères utilisés pour les récits produits par les filles est supérieur à celui des quatre écoles mais reste cependant comparable. Il est à noter que les repères absolus concernent presque exclusivement les RV. Les filles scolarisées au CE2 utilisent un nombre plus important de repères temporels que les garçons. Cela ne préjuge en rien de la « qualité » de cette utilisation et des réussites ou dysfonctionnements temporels que cela peut entraîner. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les récits sont très différents du point de vue du nombre de repères temporels utilisés.

Les résultats disponibles pour les CM2 montrent une évolution importante du nombre de repères temporels utilisés proportionnellement au nombre de mots des récits. Si l'on s'intéresse aux détails des données, nous pouvons constater quelques différences en fonction des critères « fille/garçon », « école favorisée/défavorisée » et enfin, « profil scolaire ».

Tableau n° 100 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CM2, quatre écoles, Filles.

Ecoles CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	0	2 (1%)	415 (99%)	417 (100%)
RV	5 (2%)	2 (1%)	363 (97%)	370 (100%)

Nous pouvons constater, à la lecture de ce tableau, que les filles des différents CM2 utilisent un nombre important de repères temporels qui sont presque exclusivement des repères de type anaphorique. Il y a là une confirmation que les CM2, dans leur ensemble, produisent des récits ponctués d'un nombre de repères temporels 1,5 à 2 fois supérieur à celui des CE2 mais la proportion de repères temporels en fonction du nombre de mots reste comparable.

2.2 Les filles des écoles défavorisées au CE2 et CM2

Pour aller un peu plus dans le détail, nous pouvons considérer d'abord les récits produits par les filles des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) du CE2 puis du CM2, nous disposons pour cela des données suivantes :

Tableau n° 101 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2, écoles défavorisées (Vian et Bossuet), Filles.

Ecoles défavorisées CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	0	3 (4%)	75 (96%)	78 (100%)
RV	1 (1%)	1(1%)	90 (98%)	92 (100%)

Les RI et les RV des filles des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), comportent plus de repères temporels que les récits écrits par les filles des quatre écoles. Les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) utilisent les repères temporels de manière plus importante pour construire la temporalité de leurs RV.

Nous voyons que les filles, de manière générale, utilisent plus de repères temporels que les garçons mais que ce sont surtout les filles des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Avant d'observer quelques exemples qui montrent que les filles des écoles défavorisées, élèves du CE2 et CM2, peuvent utiliser un nombre de repères temporels très différent, quelle que soit l'école d'origine, nous pouvons prendre en compte l'évolution des données quantitatives pour le CM2

Tableau n° 102 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CM2, écoles défavorisées (Vian et Bossuet), Filles.

Ecoles défavorisées CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	0	2 (2%)	210 (98%)	212 (100%)
RV	3	2 (2%)	180 (98%)	185 (100%)

Le nombre de repères, pour les filles du CM2, est légèrement supérieur à celui de filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) mais reste toutefois comparable, cela ne veut cependant pas dire que les récits du CM2 soient mieux repérés temporellement que les autres. Il existe également une petite différence au niveau du nombre de repères qui est plus élevé, comme au CE2, pour les RV. Pour une première approche d'analyse qualitative, nous pouvons observer quelques exemples tirés du corpus pour les filles du CE2 et le CM2.

2.2.1 Stabilité du nombre relatif de repères temporels et évolution au CM2

Le premier récit est le RI d'*Ines, élève de CE2 à l'école Boris Vian (défavorisée), profil fort.*
« Un jour j'ai vu un chat. Il se baladait. Il y avait aussi un chien. Ils se sont croisés, et à un moment, le chien court après le chat, et ils se bagarrèrent. »

Ce premier récit est très court mais il comporte trois repères temporels qui servent ici à situer trois séquences bien déterminées. L'exposition de la situation initiale introduite par « *un jour* », l'élément déclencheur qui est situé avec le repère anaphorique « *à un moment* » et la conclusion enchaînée avec le repère anaphorique « *et* ». C'est un récit qui ne compte que trente-trois mots. Le nombre de repères temporels est donc élevé, si on le compare à la moyenne des récits.

Cette même élève a écrit un RI beaucoup plus long au CM2 :

« *Le bonhomme de neige*

Un matin d'hiver, Martine déguisait son bonhomme de neige. Il s'appelait Nicolas. Martine avait déguisé Nicolas avec un chapeau noir, une carotte pour le nez, une écharpe verte, et trois boutons. Martine alla se coucher car elle était fatiguée. Mais Martine ne savait pas que Nicolas se réveillait tous les soirs à minuit. Ce soir, elle entendit un bruit qui venait du jardin. Nicolas était dans le jardin. Alors elle prit ses chaussons et descendit. Elle alla voir dans le jardin et elle ne voyait plus Nicolas. Elle s'inquiétait et d'un seul coup elle entendit un gros bruit, elle se retourna et vit Nicolas. Elle était surprise et elle croyait qu'il ne savait pas parler. Alors elle lui serra la main. Puis Nicolas lui dit : « Comment ça va ? » Elle se retourna et lui dit : « Tu sais parler ! » Puis Nicolas répondit : « Oui, tous les soirs, je me lève à minuit ». Martine parti dans sa chambre et retourna se coucher. Fin »

Bien que ce récit soit beaucoup plus long, la proportion de repères temporels reste sensiblement identique au RI produit au CE2 (environ 10%). La construction temporelle obéit à peu près aux mêmes règles avec l'exposition de la situation initiale repérée par « *Un matin d'hiver* », suivi de l'élément déclencheur avec les repères « *tous les soirs* » et « *à minuit* ». Les repères suivants servent aux différents enchaînements ou aux dialogues avant une conclusion avec le repère anaphorique « *et* ». Nous constatons à la fois une stabilité dans la manière d'utiliser les repères temporels et une évolution dans les capacités de cette élève à construire un récit du point de vue de plusieurs paramètres dont la construction temporelle en apportant des enchaînements et des précisions supplémentaires.

2.2.2 Une plus grande variété des repères temporels

Le troisième récit est le RV d'*Inés n°2, élève de CE2 de l'école Boris Vian (défavorisée), « profil moyen »*.

« Moi je fête Noël chez moi. J'ai plein de jouets, quand je me lève le matin je déjeune pas. Mais je joue avec ma sœur, et après on part à l'école. Le matin, quand on arrive à l'école, on arrive jamais en retard mais on arrive toujours en avant. Et on lit un livre ou on dessine, et après on travaille et après on parle. Chez moi on m'achète plein de jouets. J'aurai la DS lite la DS et des jeux de sociétés, et même une guitare et plein plein plein de jouets. Et même plein de livres et une trottinette que j'aurai par mon oncle qui va m'acheter plein plein de cadeaux. »

Ce second récit produit par une élève de CE2 est beaucoup plus long que le premier puisqu'il compte cent vingt mots mais seulement huit repères temporels. Ce récit se situe donc dans la moyenne donnée par les tableaux. Nous remarquerons par contre le peu de variété des repères utilisés puisqu'il n'y en a que trois différents, « *quand* », « *et* », « *après* ». Ce manque de variété des repères et sans doute facile à faire évoluer à partir du moment où un lexique plus varié est proposé à l'élève pour améliorer la qualité du récit. En revanche, le nombre élevé d'utilisation de la conjonction de coordination « *et* » pose problème dans le sens où les différents micros événements qui sont rapportés n'ont pas besoin d'être reliés par une quelconque marque de succession à part les marques de ponctuation qui sont, dans le récit original, quasiment absentes. Ce récit illustre l'un des dysfonctionnements temporels que l'on retrouve beaucoup pour les récits produits par les élèves du CE2 et en particulier pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Pourtant, les élèves concernés ont un registre lexical important (68 repères temporels différents). Il est surtout question d'un

manque d'habitude ou d'une capacité moindre, que les autres élèves, à utiliser un lexique varié qu'ils connaissent. Ce n'est bien sûr pas le cas de l'ensemble des élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Au CM2, nous pouvons prendre pour exemple un récit comparable du point de vue du nombre de repères temporels et du nombre de mots. Le RI de *Marion, élève de CM2, « profil moyen »*, comporte 123 mots et 8 repères temporels :

« Il était une fois un bûcheron qui avait des pouvoirs. Il pouvait couper du bois en citant cette phrase : « Arbre coupe-toi. » Et l'arbre tomba toute en délicatesse. Il était fort mais il préférait le couper avec ses pouvoirs. Un jour, il perdit tous ses pouvoirs. Il se demanda Pourquoi il les avait perdus. Il se demanda si la sorcière n'en était pas jalouse. Il y a quelque temps, il avait subi le même et c'était cette sorcière. Elle n'arrêtait jamais de voler les pouvoirs donc je décide de partir à sa recherche. Un peu plus tard, il la retrouva et elle lui donnait mais à une condition, de devenir son prince. Il refusa et resta prisonnier jusqu'à l'éternité. Fin »

Ce récit n'est pas produit par le même élève qu'au CE2. Cependant l'auteur est de la même école et a le même profil scolaire. L'évolution principale concerne la variété des repères temporels qui est pour ce récit beaucoup plus importante. Le dysfonctionnement évoqué pour les élèves du CE2 ne concerne pas ce récit, au contraire. Nous retrouvons un récit réussi du point de vue de l'utilisation de repères temporels puisqu'il situe les faits et donne du relief à l'élément déclencheur avec l'expression « *un jour* ». Après avoir effectué un court retour en arrière avec le repère « *il y a quelque temps* », l'auteur poursuit son récit avec « *un peu plus tard* » et un enchaînement d'événements construit avec la conjonction de coordination « *et* ». Il termine son récit à l'aide d'un repère temporel qui tend vers l'infini et une conclusion en forme de suspension temporelle. Nous pouvons, là aussi, parler d'une progression entre les capacités des élèves du CE2 et celles du CM2 de mêmes profils scolaires pour une utilisation variée des repères temporels

2.2.3 Des évolutions parfois limitées et parfois importantes

Parmi les récits du corpus, nous pouvons également retrouver des écrits courts, où la surcoordination des événements par la conjonction « *et* » n'est pas aussi présente. C'est par

exemple le cas du récit suivant, celui de Lydie, élève de l'école Bossuet (défavorisée), profil « faible ».

« *Une princesse et un prince*

Il était une fois une princesse en prison. Le prince, il venait la sauver mais il n'arrivait pas. Il appela son cheval. Il vole à son secours, il casse la fenêtre et il prend le prince et la princesse. »

Nous pouvons tout de suite remarquer que le nombre de repères temporels n'est pas aussi élevé que pour le récit analysé précédemment pour le CE2. Par contre, nous pouvons voir que les différents événements présentés s'enchaînent sans user de conjonctions de coordination. Le texte original ne comporte pas de signe de ponctuation mais les différentes phrases qui s'enchaînent sont suffisamment claires pour nous permettre de comprendre la suite des événements rapportés par l'auteur.

Pour le cas de ce récit, et bien que l'écriture pose de nombreux problèmes d'orthographe, par exemple, nous pouvons dire qu'il est réussi du point de vue de la construction temporelle. L'introduction avec le repère « *Il était une fois* » situe le récit dans le passé et la conjonction de coordination « *et* » agit ici pour marquer la fin des événements rapportés. Elle aurait pu être remplacée par les expressions « *enfin* » ou « *pour finir* » bien qu'elle ne pose pas en soit de problème particulier de compréhension. Ces premiers récits produits par des filles, élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) nous montrent qu'il existe beaucoup de diversité du point de vue du nombre de repères temporels utilisés mais aussi du point de vue de la qualité de la construction temporelle. Un récit comparable peut être également analysé pour le CM2.

Nous observerons le RI de Mylène, élève de CM2 à l'école Vian (défavorisée) :

« Il était une fois une fille qui s'appelle Pauline. Elle décida de monter jusqu'au sommet de la montagne. Elle escalade la plus grande montagne et s'avance pas à pas. Tout à coup, une ombre apparue. Un chien s'avança et à côté de lui, un escargot. Ils s'approchent de moi. Ils me préviennent. Ils me parlent du sorcier qui habite dans un château. Elle avait perdu sa bague. Fin de l'histoire »

Ce récit est comparable avec le précédent par le nombre de repères temporels qui sont ici peu nombreux (4% environ). Cependant, nous pouvons voir qu'il est également comparable

du point de vue de la construction temporelle. Les deux récits, CE2 et CM2 ne présentent pas de grandes différences de ce point de vue, ce qui nous permet de dire que même s'il y a sans doute eu évolution pour Mylène entre le CE2 et le CM2, son RI n'est pas mieux construit que celui de Lydie au CE2 du point de vue des repères temporels.

Pour conclure sur le nombre de repères temporels utilisés par les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous pouvons analyser le RI d'*Alexandra, élève à l'école Bossuet, profil « moyen »*.

« Il était une fois un crocodile qui parlait avec le dinosaure magique. Le dinosaure jetait des immenses... Le dinosaure jetait du feu, du vent. Il faisait même glacer les gens. Mais un jour, il fut malade parce que tellement qu'il jetait des sorts sa gorge brula. Il dit « Au secours ! Au secours ! ». Puis, le crocodile entendu. Puis, il coura vite vers le bruit. Il le vit et il dit au quartier « appelez les pompiers, vite » tout le monde couru chez eux en disant vite vite. Mais les pompiers étaient déjà occupés à soigner des gens au Togo. Alors, les gens disaient « bon sang, qu'est ce qu'on va lui dire au crocodile de la monsieur ». Puis il firent un enterrement. »

Ce récit se démarque des trois autres, produits au CE2 par sa longueur (123 mots). Il fait donc partie des récits les plus longs produits par les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Il compte sept repères temporels (5,6 % des mots du texte), ce qui est dans la moyenne des récits. Pourtant, bien que l'un des repères temporels soit répété trois fois au cours du récit (« puis » utilisé comme adverbe), les types de repères temporels restent relativement variés et la construction temporelle du récit parfaitement compréhensible. Cela montre que certains élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) sont capables de construire des récits où les repères temporels sont nombreux, variés et bien utilisés pour faire progresser le récit. L'introduction, avec l'expression « *Il était une fois* » fixe le cadre temporel. L'expression « *un jour* » vient préciser un moment particulier du cadre fixé tandis que les repères anaphoriques « *puis*, « *alors* », « *et* » marquent la successivité des événements dans le temps. Nous voyons que la plupart des récits produits par les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) ont une construction temporelle parfaitement acceptable. Les dysfonctionnements temporels sont essentiellement liés au manque de variété des repères utilisés et à l'abondance de l'utilisation de la conjonction « *et* ». Nous

devons cependant souligner que cette surreprésentation du « *et* » n'est présente que pour certains récits. Dans les exemples proposés, c'est un récit sur les quatre qui est concerné.

Pour le CM2, nous pouvons facilement mesurer l'évolution de cette élève en analysant le RI produit par Alexandra à la fin du cycle 3 :

« Il était une fois un beau jour une fille nommée Julie avait 20 ans, elle était différente des autres, elle avait des pouvoirs mais elle ne le savait pas. À chaque fois qu'on l'embêtait ses pouvoirs réagissaient. Mais un jour, elle vit qu'elle avait des pouvoirs et elle se disait qu'elle n'en voulait plus alors elle alla voir une sorcière et lui dit : « Je ne veux plus de pouvoirs, ça me pourrit la vie ». La sorcière lui dit : « Ce n'est pas de ma faute, tu es tombée dans la poussière magique quand tu étais bébé ». Julie voulait trouver une solution mais la solution n'existait pas. Un an après, elle s'y était habituée parfois ça l'énervait mais ça allait. Elle eut des enfants avec ses pouvoirs, elle vieillit avec ses pouvoirs et elle mourut avec ses pouvoirs. C'était la plus belle histoire de sa vie. Fin »

Nous pouvons parler de manière très claire d'une évolution des capacités de cette élève à construire la temporalité de son récit. D'abord par la variété de repères temporels utilisés. Ensuite, par le peu de repères superflus. Enfin, par la précision de certains repères utilisés à bon escient pour faire progresser le récit.

2.2.4 Conclusion sur les repères temporels des filles des écoles défavorisées

Nous pouvons retenir plusieurs éléments de l'analyse quantitative et de cette première approche qualitative des récits produits par les filles, élèves des écoles défavorisées, au cycle 3.

De manière globale, nous avons constaté que les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) produisaient des récits où les repères temporels étaient assez variés mais où nous constatons parfois une forte utilisation de la conjonction de coordination « *et* ». A ce niveau, la différence entre les RI et les RV n'est pas particulièrement marquée sauf du point de vue du nombre de repères temporels qui est sensiblement plus élevé pour les RV. Conformément à ce que nous savons des capacités de l'enfant et comme l'ont souligné Lehalle/Mellier, c'est « *la possibilité de variations interindividuelles dans le rythme de développement, sous l'influence de facteur de milieu (milieu social tout particulièrement*

[...] »²³⁷ qui caractérise le développement cognitif.

La variation du développement interindividuel est ici marqué par des récit inégaux du point de vue de la longueur mais aussi de la subtilité des constructions temporelles proposées. Certains élèves deviennent capables de traiter un grand nombre de problèmes liés à des éléments différents de la construction temporelle comme les durées ou la localisation. D'autres, au contraire, pourtant élèves de CM2, sont encore sur les mêmes types de réussites qu'au CE2.

Cependant, nous constatons une augmentation des capacités des élèves entre le CE2 et le CM2 qui se caractérisent par une plus grande variabilité des repères utilisés mais aussi par une plus grande précision des indications temporelles données, la qualité inégale des constructions proposées dépendant du niveau des élèves.

Les récits proposés par les filles des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) ne reflètent pas toute la réalité des élèves de cycle 3.

2.3 Les filles des écoles favorisées au CE2 et CM2

Les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair), au CE2, n'opèrent pas tout à fait de la même manière. Les données quantitatives sont les suivantes.

Tableau n° 103 : Repères absolus, repères déictiques, repères anaphoriques, CE2, écoles favorisées (Chopin et Clair), Filles.

Ecoles favorisées CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	1(1%)	5 (5%)	123 (94%)	129 (100%)
RV	17 (15%)	4 (4%)	92 (81%)	113 (100%)

Les récits produits par les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) au CE2 ne se démarquent pas de la moyenne des écoles du point de vue de l'utilisation des repères temporels. Le tableau n°103 nous montre que le nombre de ces repères est relativement stable entre les RI et les RV et qu'il n'est pas très important. Il reste cependant supérieur à la moyenne, ce qui montre que les filles des écoles favorisées construisent la temporalité de leurs récits en utilisant davantage de repères temporels que la moyenne des élèves.

Ce sont également elles qui utilisent la majorité des repères absolus et presque uniquement pour les RV.

²³⁷ LEHALLE H. / MELLIER D. (2005), *Psychologie du développement enfance et adolescence*, Dunod, p. 197

Nous pouvons observer les évolutions de ces données pour le CM2 avant d'analyser et de comparer quelques exemples de récits produits par les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) au CE2 puis au CM2.

Tableau n° 104 : Repères absolus, déictiques anaphoriques, CM2, favorisées, Filles.

Ecoles favorisées CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	0	0	205 (100%)	205 (100%)
RV	1(1%)	0	183 (99%)	184 (100%)

La comparaison entre les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) du CM2 et l'ensemble des filles du CM2 montre que les résultats restent proches. Nous pouvons simplement constater qu'il y a un peu moins de repères temporels utilisés pour les récits des filles des écoles favorisées. Cela ne veut pas dire que les textes soient moins bien repérés du point de vue temporel, mais qu'il y a peut-être chez les filles des écoles favorisées, au CM2, une économie de repères pour aller à l'essentiel. Nous pourrions comparer deux récits qui montrent les extrêmes constatés à nombre de mots constant. L'évolution entre les données du CE2 au CM2 pour ce même groupe d'élève est faible. Les récits sont construits avec un nombre stable de repères temporels pour les RV et très légèrement supérieur pour les RI. Nous pouvons donc en conclure que les filles des écoles favorisées construisent leurs récits avec un nombre presque identique de repères temporels au CE2 et au CM2. Cela ne veut pas dire que c'est le cas pour tous les récits produits. C'est pourquoi, l'observation de quelques exemples tirés du corpus peut, là aussi, nous montrer la diversité des récits produits du point de vue du nombre mais aussi de la variété des repères temporels.

2.3.1 Des capacités très différentes par rapport aux types de récits et niveau des élèves

Le premier exemple est le *RI de Chloé, élève de CE2 à l'école Chopin, profil moyen*

« *Il était une fois un petit poucet qui voulait aller chez son papi et sa mamie. Il commence de chez lui, puis il se perd dans la forêt. Mais après, il ne s'est pas perdu. Alors, le petit poucet a repris sa route et le petit poucet est sorti de la forêt. Mais le problème, s'est qu'après, la forêt, il y a un chemin à gauche, à droite et au milieu. Alors, il a choisi celle à droite et c'était la bonne. Il se « reperd », mais le petit poucet a décidé d'aller tout droit et après, il n'y avait plus de chemin. Il n'y avait que des pierres et des cailloux. Après s'allonge parce que il commence à faire nuit et le lendemain, il avance 100 pas de plus et le petit poucet voit une personne et à coté « de » la personne, il y a une voiture puis le petit poucet demande a*

la personne : « *Est-ce que cette voiture est à vous ?* ». *Et la personne lui répond* « *oui* ». *Et le petit poucet lui demande* : « *Vous pourrez m'amener chez ma mamie et mon papi ?* ». *Et la personne lui répond* : « *oui mon petit* ».

Ce premier récit compte 17 repères temporels pour 207 mots, soit un nombre plus de trois fois supérieur à la moyenne des RI produits par les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). Nous pouvons remarquer que la variété des repères temporels est assez satisfaisante puisque l'auteur utilise six ou sept repères temporels différents. En revanche, les répétitions sont nombreuses et la présence de la conjonction de coordination « *et* » particulièrement importante ; nous pouvons en dénombrer 6 sur les 17 repères temporels du récit. Cette surabondance de « *et* » placés à la fin du récit, ne crée pas de dysfonctionnement temporel à proprement parler, mais elle donne au récit un aspect répétitif qui nuit à la qualité de l'ensemble, alors que le récit débute correctement du point de vue de sa construction temporelle. Nous pouvons en effet constater qu'il est bien situé dans un passé fictif propre au conte avec l'expression « *Il était une fois* » et que l'enchaînement des événements est réalisé avec l'utilisation de repères anaphoriques tels que « *puis, mais après, alors* ». La principale difficulté que nous retrouvons pour ce récit est le nombre de repères qui semble trop important. Une amélioration possible pourrait donc consister à réduire le nombre de repères temporels qui ne sont pas nécessaires à la bonne compréhension du récit. Les phrases suivantes pourraient facilement être remaniées pour éliminer les « *et* » superflus : « *Et la personne lui répond ... Et le petit poucet lui demande..., Et la personne lui répond ...* ». Cette première amélioration pourrait être accompagnée d'une deuxième qui consisterait à éliminer les deux expressions « *alors* » qui n'apportent pas grand-chose au récit, du point de vue de sa temporalité. Les repères temporels seraient donc réduits, de cette manière-là à douze, ce qui paraîtrait déjà plus acceptable. Avec ces premiers éléments, nous pouvons voir que le problème de la surcoordination par « *et* » se retrouve pour les filles de CE2 de l'ensemble des écoles et pour des profils scolaires variés. En effet, il peut aussi bien concerner des élèves à « profil faible » que les élèves à « profil moyen ». L'une des analyses précédentes qui s'intéressait au récit d'Inés, élève de l'école Boris Vian (défavorisée), « *profil faible* », comportait également une surcoordination par la conjonction « *et* » : « [...] *et on roulait et on s'est foncée dedans et après, on est rentré [...], et [...]* »

La seule différence entre le récit de Chloé, en cours d'analyse, et celui d'Inés, est que le premier comporte une variété plus importante de repères temporels qui sont utilisés à bon

escient pour une partie du texte. Il semble donc que certains élèves, dont Chloé, sont à la fois capables de construire des récits où une partie de la construction temporelle est correctement réalisée alors qu'une autre partie demande à être retravaillée, soit par suppression de certains repères temporels, soit par une modification de ces derniers. Pourtant, le fait d'être capable, pour un élève *x*, de proposer un récit avec une construction de la temporalité acceptable et compréhensible, même s'il faut procéder à certaines corrections, ne signifie pas que ce même élève, soit en mesure de construire la même chose pour tous les récits qu'il produit. L'exemple des récits produits par Chloé en donne une illustration car si nous observons le RV qu'elle a produit au CE2, nous constatons de nombreuses différences avec le RI que nous venons d'analyser.

Le récit suivant est donc celui de *Chloé, élève de CE2 à l'école Chopin, profil moyen*.

« A mon Noël de 2006, j'ai eu un jeu de carte de Dragon ball z, un jeu de playstation, un jeu pour faire des dessins. Mon frère a eu un jeu de foot sur la playstation et une voiture télécommandée. Mon cousin, il a eu deux jeux. Un jeu de Game boy et un jeu. Mes grandes sœurs, elle n'ont rien eu à Noël à part de l'argent. Il n'y a pas que mes sœurs, il y a mon cousin mon frère et moi. »

Nous pouvons constater que ce récit ne comporte qu'un repère absolu qui permet de situer l'événement principal. Nous comprenons que l'auteur cherche ici à focaliser notre attention sur les cadeaux distribués lors de cet événement, sans autre intention. Du point de vue de la temporalité des récits, ce passage correspond à une pause descriptive où le déroulement temporel « *correspond à une durée diététiquement nulle* »²³⁸. Il n'est donc pas besoin d'user de repères temporels en dehors de celui qui localise cette description. Les deux récits de Chloé montrent que, du point de vue de la construction temporelle, un même élève est capable de moduler l'intégration de repères temporels en fonction du type de discours développé sans que nous puissions, dans un cas ou dans l'autre, parler de dysfonctionnement de la temporalité dû aux repères temporels utilisés ou non. Nous retrouvons, comme pour la plupart des récits produits par les élèves de cycle 3, des maladresses qui portent sur le manque de variété des repères utilisés. Un lexique plus étoffé, avec de repères plus précis pourrait apporter aux différents récits un intérêt supplémentaire pour le lecteur.

L'évolution attendue au CM2 peut être observée à partir du *RI de Chloé, élève de CM2 à*

²³⁸ GENETTE G. (1972), *Figure III, op. cité*, p. 128.

l'école Chopin (favorisée), profil « moyen » :

« Le tueur

Il était une fois des enfants qui veulent toujours jouer au foot mais personnes ne veulent qui jouent devant leur maison. Ils essayent de jouer devant la pharmacie mais elle leur dit de ne jouer ici même si la vitre est incassable. Ils essayent devant leurs amis mais il y a un monsieur qui ne veut pas qu'ils jouent devant son garage et quand il part il met une barre pour savoir s'ils ont joué. Quelques jours après il le tue et se fait condamner jusqu'à la fin de ses jours. »

De manière globale, nous pouvons constater que ce récit présente bien plus de cohérence dans l'enchaînement des événements que ceux produits au CE2. Il semble donc que Chloé ait plus de facilité à structurer son propos. Du point de vue de la construction temporelle, nous pouvons d'abord constater que le nombre de repères temporels utilisés est bien plus faible que pour le même type de récit au CE2. Ensuite, les répétitions et l'abondance de conjonction de coordination « *et* » deviennent ici inexistantes. Enfin, nous ne pouvons pas ignorer l'utilisation d'expressions bien plus précises comme « *Quelques jours après* » ou « *jusqu'à la fin de ses jours* ». C'est une évolution importante à souligner dans la mesure où elle montre que Chloé possède et surtout utilise, au CM2, un lexique lié à la temporalité bien plus riche qu'au CE2. Les améliorations qui étaient proposées au CE2 sont, nous le constatons, effectives au CM2.

2.3.2 De nettes évolutions entre le CE2 et le CM2

Pour la classe de CE2, nous pouvons retrouver le même cas de figure pour des récits produits par des élèves différents, de l'école René Clair (favorisée), de manière encore plus tranchée. Pour cela, nous pouvons observer deux récits opposés du point de vue de l'utilisation des repères temporels. Le premier est celui de *Jeanne, élève de CE2 à l'école René Clair, profil « fort »*.

« Un jour une petite fille dit : « papa on peut aller au cirque ce soir ? », « Oui » dit le papa « Mais il faut que je regarde si j'ai assez de sous ».

Alors, le papa regarde dans son porte-monnaie. « Ouf » dit le papa, « j'ai assez de sous ». Alors, le soir venu, le papa et la petite fille vont au cirque. Le cirque s'appelait « Le cirque Rigolo ». Le premier numéro est un numéro de jongleur et le jongleur en jonglant fait tomber toutes ses balles. Et tout le long du spectacle, il y a des numéros rigolos. Et quand le

papa et la petite fille repartent chez eux, et ils sont très contents et ils rêvent de ça toute la nuit.

Le second est celui de *Léa, élève de CE2 à l'école René Clair, profil « moyen »*

« Moi je vais vous parler de quelque chose qui ne fait pas peur. Moi je suis une reine, Marion est la princesse, Juliette est une licorne, Sarah est ma chatte, Yasmina est une servante et Marina est mon garde. J'ai aussi un chien qui s'appelle Gros minet, mon père est mort et ma mère est morte. »

Les deux récits se distinguent par le nombre de repères temporels utilisés. En effet, si nous retrouvons douze repères qui ponctuent le premier récit, le second n'en compte aucun. Comme pour *Chloé*, de l'école Chopin (favorisée), le récit de *Léa* sur le « *quelque chose qui ne fait pas peur* », est de l'ordre du descriptif. Un type de discours où l'auteur ne fait que donner des renseignements sur les caractéristiques des personnages, sur ce qu'ils possèdent ou bien, à la fin du récit, sur des faits. Le problème principal de ce récit est qu'il est ici difficile de parler de « récit ». Tout au plus, il pourrait être question d'une partie de récit qui est de l'ordre, là encore, de la pause descriptive. Ce type de discours peut être inséré dans un récit sans que cela ne pose de problème du point de vue du déroulement temporel.

En revanche, il est difficile de juger de sa réussite ou de son dysfonctionnement autrement qu'en tenant compte de l'absence totale de repères temporels explicites ou implicites qui pourraient marquer une durée quelconque. De ce point de vue, cette pause descriptive peut être considérée comme explicitement réussie puisqu'aucun repère temporel explicite n'est présent dans le texte proposé. Par contre, il existe un repère implicite marqué par l'expression « *je vais vous parler de quelque chose* ». Cette expression pose à la fois le moment de l'énonciation et propose une succession de deux événements, l'annonce de ce que le narrateur s'apprête à faire (parler de quelque chose) et le discours lui-même. Cet implicite temporel réduit donc la pause descriptive au segment du texte qui va de « *Moi je suis une reine* » à la fin du texte proposé par *Léa*. Si l'on observe le premier récit pris pour exemple des textes produits par les filles du CM2 de l'école René Clair (favorisée), nous pouvons constater qu'il ne diffère pas de manière significative de ceux produits par les filles de l'école Chopin (favorisée). Il fait partie des récits qui comptent beaucoup de repères temporels, et bien que la variété de ceux-ci soit au rendez-vous, la surcoordination par la conjonction « *et* » reste une maladresse récurrente. Nous pouvons également constater que

cette maladresse ou ce léger dysfonctionnement ne concerne pas le récit dans sa totalité. L'extrait suivant semble édifiant à ce sujet :

« Et tout le long du spectacle, il y a des numéros rigolos. Et quand le papa et la petite fille repartent chez eux, et ils sont très contents et ils rêvent de ça toute la nuit. »

Les premières corrections que l'on pourrait proposer à l'auteur sont avant tout centrées sur une réduction du nombre de repères temporels qui semblent ici peu utiles. Un travail sur la ponctuation pourrait également rythmer le récit de manière acceptable. Cela pourrait donner les corrections suivantes.

(Et) Tout le long du spectacle, il y a des numéros rigolos. (Et) Quand le papa et la petite fille repartent chez eux, (et) ils sont très contents. (et) Ils rêvent de ça toute la nuit. »

Nous pouvons voir que les corrections apportées à ces récits sont mineures puisqu'il est surtout question d'éliminer les repères superflus.

Au CM2, la progression de *Jeanne* et *Léa* peut être observée à partir de leurs récits respectifs produits à ce niveau.

Le premier est celui de *Jeanne*, élève de CM2 à l'école René Clair, profil fort :

« C'est l'histoire d'enfants qui voulaient sauver la planète. C'était l'histoire d'une bande de copains qui voulaient la protéger depuis le temps où ils avaient vu un oiseau mourir à cause d'un sac plastique parce qu'il se l'était pris dans la tête. Alors ils discutèrent pendant longtemps et un jour, ils décidèrent d'aller voir le maire de la ville pour lui proposer leurs idées. Après avoir écouté leurs idées il envoya les enfants vers un spécialiste de la nature. Ce spécialiste leur expliqua que ce n'était pas possible parce qu'ils étaient encore des enfants et qu'il y avait trop de déchets sur la terre. Mais il leur dit qu'ils pouvaient essayer de sauver leur quartier et c'est ce qu'ils essayèrent de faire et ça marcha. »

Le premier RI montre une capacité à construire un récit qui a évolué de manière positive entre le CE2 et le CM2. Le principal dysfonctionnement constaté avec la surcoordination par le « *et* » a nettement régressé bien que l'on en retrouve quelques traces en fin de récit, comme au CE2, « et c'est ce qu'ils essayèrent de faire et ça marcha ». La précision apportée avec des nouvelles expressions fait son apparition pour le récit de *Jeanne* avec l'expression, « *depuis le temps où* ». C'est donc un récit avec des améliorations sur le plan des dysfonctionnements constatés au CE2.

Le second récit est celui de Léa, élève de CM2 à l'école René Clair, profil moyen :

« Une fois, j'ai été vampire et mon amoureux s'appelait Eduard Cullen. Comme tous les matins, sauf le dimanche et le samedi, nous allions au lycée. Et là, on était mercredi matin ; nous avions anglais avec Madame Ricochette. Mais là elle était malade. A la place, nous avons fait du sport avec Monsieur Blagalalette. Eduard et moi nous courions les plus vite du lycée, c'est normal vu que nous sommes des vampires. Puis le soir, je suis rentrée chez moi et j'ai mangé. Puis, Eduard est venu me chercher pour faire du base-ball avec sa famille qui est vampire aussi. Au départ, je n'étais pas vampire mais Eduard m'a mordu, donc je suis devenu vampire. J'adore être vampire, c'est cool : on ne dort jamais, on est immortel, on a la peau froide, on a une force inhumaine. Fin »

Nous devons faire également la constatation d'une amélioration importante des capacités de Léa à produire un récit qui, cette fois, n'est pas une pause descriptive, mais qui au contraire, intègre de nombreux repères temporels. De légers dysfonctionnements subsistent mais la conjonction de coordination « et » n'est pas utilisée de manière importante. L'expression « Et là », répétées deux fois au cours du récit et mise pour « à ce moment-là », pourrait faire l'objet de modifications pour améliorer ce récit.

2.3.3 Conclusion sur les repères temporels pour les filles

Pour une première conclusion sur les repères temporels (réussites et dysfonctionnements) utilisés par les filles des écoles favorisées au CE2 et au CM2, nous pouvons retenir les éléments suivants :

D'abord, les récits produits par les filles du CE2 comportent 18 repères absolus presque exclusivement réservés au RV alors que pour le CM2, nous ne retrouvons qu'un seul repère absolu. Ensuite, l'observation des types des repères temporels utilisés montre que c'est le peu de variété de ces derniers qui dominant les récits au CE2 contrairement au CM2 qui montre une variété plus importante et des utilisations d'expressions plus riches et plus variées. De plus, bien qu'il existe pour certains récits beaucoup de diversité du point de vue du nombre de repères temporels utilisés mais aussi du point de vue de la qualité de la construction temporelle, nous devons souligner la surreprésentation du « et » pour quelques récits produits par les élèves de CE2. Cette tendance s'amenuise considérablement au CM2. Les dysfonctionnements temporels au CE2, qui sont dus aux repères temporels, sont limités mais restent essentiellement tournés vers une absence de précision des durées d'un événement ou

de sa localisation dans le temps. Ils peuvent aussi découler de l'utilisation d'un grand nombre de repères temporels sans que cela soit justifié. Les dysfonctionnements constatés au CM2 sont nettement moins nombreux. En particulier, les répétitions régressent de manière importante, les précisions temporelles augmentent.

Enfin, l'absence de repères pour certains récits produits au CE2, peut poser problème dans le sens où il faut s'en remettre à l'implicite pour percevoir le déroulement temporel ou la localisation des événements. Cela peut aussi transformer certains « récits » en simple paragraphe descriptif qui devrait être inséré comme « pause descriptive » dans le déroulement normal du récit. Il semble, au vu des récits analysés, que cette tendance tend à disparaître au CM2.

2.4 Repères temporels en fonction des variables « garçons » et favorisée/défavorisée »

Il peut être intéressant d'observer si les garçons du CE2 et du CM2 produisent des récits où nous retrouvons des phénomènes identiques.

D'abord, d'un point de vue quantitatif, les données disponibles nous montrent que la tendance est assez semblable pour les garçons.

Tableau n° 105 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, Garçons.

Ecoles CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	2 (1%)	7 (3%)	211 (96%)	220 (100%)
RV	5 (3%)	11 (6%)	150 (91%)	166 (100%)

Les garçons du CE2 des quatre écoles utilisent cependant moins de repères temporels et réservent les quelques repères absolus au RI comme au RV. Ce n'était pas le cas des filles au CE2. Cependant, le nombre de repères absolus n'est pas suffisant pour parler de tendance. Nous pouvons toutefois observer un extrait de ces récits particuliers avec le RI de Max, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée).

« C'était fois une femme dans une auberge à moitié détruite. Le 20 mai 1988 lorsqu'elle dormait (à minuit) elle entendit des coups d'épée sur la porte.[...] ».

Ce texte comporte un repère absolu. Puisqu'il s'agit d'un RI, ce repère absolu correspond ici à un repère fictif, une mise en scène précise de l'un des moments de l'histoire rapportée. Il semble que seuls quelques garçons choisissent d'utiliser des repères absolus pour leur RI.

En dehors de cette petite particularité que nous retrouvons chez les garçons, il semble,

comme pour les filles, que la réussite ou le dysfonctionnement temporel ne sont pas forcément liés à la quantité de repères utilisés mais plutôt à la variété et à l'utilité de ces repères. C'est ce que nous allons voir dans la suite de cette recherche après avoir observé les données quantitatives disponibles pour les garçons du CM2 ; elles ne diffèrent pas fondamentalement de celles disponibles pour les filles de la même classe.

Tableau n° 106 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, Garçons.

Ecoles CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	2 (<1%)	2 (<1%)	347 (99%)	351 (100%)
RV	4 (1%)	3 (1%)	300 (98%)	307 (100%)

Nous pouvons constater que les garçons utilisent, au CM2, les repères temporels dans les mêmes proportions que les filles des CM2. Les repères absolus sont peu nombreux et leur utilisation ne diffère pas de celle pratiquée au CE2. Nous retrouvons 30 à 40 % de repères « en plus » au CM2. Cela rejoint le niveau des filles et montre peut-être une évolution plus importante des capacités des garçons à construire la temporalité de leurs récits. Là aussi, l'évolution de l'utilisation des repères temporels peut être intéressante à observer à partir de la comparaison de récits écrits à deux années d'intervalle. Avant cela, nous observerons le détail des données en fonction de l'origine sociale des élèves, d'abord au CE2 puis au CM2.

2.4.1 Quels repères temporels pour les garçons des écoles favorisées

En fonction de l'école d'origine, un premier tableau peut nous donner les tendances pour les garçons des écoles favorisées (Chopin et Clair) du CE2.

Tableau n° 107 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, favorisées Garçons.

Ecoles favorisées CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	3 (<1%)	1 (<1%)	55 (99%)	59 (100%)
RV	1 (<1%)	3 (<1%)	46 (99%)	50 (100%)

La comparaison avec les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) montre que les garçons du CE2 procèdent à peu près de la même manière que les filles avec sensiblement les mêmes résultats. Il est à noter qu'ils utilisent moins de repères absolus et que cette utilisation touche les RI comme les RV. Elle est cependant très marginale comparée au nombre de récits et de mots.

Au CM2, les données sont les suivantes :

Tableau n° 108 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, favorisées, Garçons.

Ecoles favorisées CM2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	1 (<1%)	0 (0%)	153 (99%)	154 (100%)
RV	3 (2%)	1 (<1%)	150 (98%)	154 (100%)

La tendance est la même pour les garçons des écoles favorisées (Chopin et Clair) que pour l'ensemble des garçons du CM2. Le nombre de repères utilisés est inférieur à celui des filles. Le choix de quelques récits qui présentent beaucoup de contrastes peut nous aider à comprendre les tendances et à pointer les réussites et dysfonctionnements temporels liés aux repères temporels. Comme pour les filles, nous proposons d'observer quelques récits produits par les élèves du CE2 et du CM2 de chaque école. Le choix tient compte du nombre de repères temporels que l'on retrouve pour les récits. Nous observerons, de ce point de vue, une majorité de récits très contrastés et leurs « évolutions » au CM2 lorsque celles-ci sont disponibles.

2.4.2 Une temporalité qui peut être très bien construite ou plus discutable

Le premier récit est le *RI de Pierre, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), « profil fort »* « *Un VTT volant.*

Toutes les nuits, un VTT s'envole dans le ciel apparemment conduit par un fantôme ! Des fois des gens viennent dire qu'ils ont vu le VTT volant. Ils disent : « au secours ». Mais personne ne les écoute, alors ils décident d'aller prendre des photos. Une nuit vers une heure du matin, ils voient le VTT, vite une photo. Voilà une preuve. Le lendemain, il apporte la photo à la police et après, la police organise des recherches. »

Ce premier récit est intéressant dans la mesure où il diffère quelque peu des récits au fort taux de repères temporels que nous avons vu pour les filles. En effet, celui-ci compte une très grande variété et richesse de repères temporels. Il évite également les traditionnelles conjonctions de coordination « et » que l'on retrouve dans pratiquement tous les récits des élèves de CE2. La seule petite entorse est l'expression « et après » qui ne peut toutefois pas être entièrement apparentée à une simple conjonction de coordination puisqu'elle est construite avec un adverbe et qu'elle signifie plutôt « ensuite ». Nous pouvons constater que la richesse des repères temporels permet à l'auteur de situer les événements qu'il rapporte mais aussi leurs durées avec beaucoup de précision. Il y a d'abord l'idée de répétition avec

« *toutes les nuits* ». L'auteur délimite encore le champ temporel avec l'expression « *des fois* » qui vient restreindre l'histoire face à la permanence du premier événement rapporté. L'expression « *alors* » permet de focaliser l'attention de l'auteur sur la rupture entre l'exposé de la situation initiale et l'élément déclencheur de la suite de l'histoire. De nouveau, la précision temporelle est affinée avec, de manière successive, le repère anaphorique « *une nuit* » suivi d'un autre repère anaphorique qui vient affiner la précision temporelle, « *vers une heure du matin* ». Un élément de vitesse de déroulement de l'action est apporté avec l'adverbe « *vite* ». A ce niveau-là, les événements qui viennent perturber la situation initiale se sont déroulés. Une ellipse temporelle explicite est textuellement marquée par l'expression « *Le lendemain* » qui marque également le début de la dernière partie du récit qui se déroule en deux séquences distinctes. D'abord la remise de la photo aux autorités policières, ensuite les recherches organisées par celles-ci. Ces deux séquences sont situées l'une à la suite de l'autre à l'aide de l'expression « *et après* » qui marque clairement la succession. La structure temporelle de ce récit, construite à partir de repères choisis avec soin par l'auteur, nous montre à quel point certains élèves de CE2 sont capables d'utiliser les repères temporels pour apporter les éléments nécessaires à la bonne compréhension du récit par le lecteur. Le récit de Pierre est de ce point de vue là, un bon exemple de réussite de la construction temporelle du récit basée sur les repères temporels, pour un élève du CE2.

Au CM2, cet élève a produit le RV suivant, qui ne manque pas non plus d'intérêt :

« *Quand j'étais chez ma grand-mère et mon grand-père je me suis fait un ami que je vois une fois par an, tous les étés. On va explorer des champs, on va se balader, on joue au ballon, aux jeux vidéos. Un jour, il a perdu son téléphone portable dans un champ et on a cherché pendant trois jours sans résultat. L'an d'après, en jouant dans le champ, on l'a trouvé tout cassé et on a rigolé. On se racontait des histoires qui font peur, on regardait des films, on s'amusait bien. Je suis pressé d'être cet été pour le voir. On va bien s'amuser. »*

Si l'on compare le récit produit au CE2 avec celui produit au CM2, nous retrouvons d'abord deux textes bien construits du point de vue de la temporalité. Nous retrouvons également des expressions du temps assez similaires. Par exemple, « *Une nuit vers une heure du matin* » et « *une fois par an, tous les étés* » sont des expressions complexes construites sur le même modèle qui tend à donner le maximum de précision temporelle.

Nous avons déjà abordé la construction assez complexe du RV de Pierre produit au CM2 avec la conclusion suivante²³⁹ : « *De manière schématique nous pourrions dire que ce récit renvoie le lecteur, au minimum, deux ans avant le moment de l'énonciation. Il emmène ensuite le lecteur à travers les deux années du déroulement des événements avant de le projeter d'une année dans une partie du récit qui n'a pas encore eu lieu au moment de l'énonciation.* »

Les repères temporels utilisés ne sont pas plus variés ou plus nombreux que ceux utilisés au CE2. L'évolution la plus importante est, nous semble-t-il, la capacité de cet élève à reconstruire un temps du récit à partir d'éléments vécus en ajoutant quelques éléments encore fictionnels au moment de l'énonciation. Alors que la plupart des élèves de CE2 et de CM2 respectent la chronologie de ce qui s'est réellement passé, ce récit propose quelques incises à ce « déroulement textuel » des événements. C'est précisément ce qui fait son intérêt.

La temporalité d'un récit n'est pas le seul critère de réussite d'un texte. Si les récits de Pierre sont à la fois bien construits, du point de vue temporel et du point de vue de l'intérêt des événements rapportés, il arrive aussi que certains élèves répondent le mieux possible à la consigne d'écriture qui a été donnée sans tenir compte le moins du monde des précisions temporelles qu'ils auraient pu intégrer. C'est le cas du récit de *Baptiste, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), profil faible*. Ce récit est très différent, au niveau de sa construction.

« Je suis parti au parc Astérix. Il y avait le grand huit, les bûches, le train fantôme. Ce que j'ai préféré, le grand huit et le train fantôme. Ce qui avait, trois loopings même parfois, il avait des lignes droites où on était ... même dans les virages. Et dans le train fantôme, il y avait des squelettes, des momies, des vampires. »

Bien qu'il ne soit pas exclusivement descriptif et qu'on ne puisse pas le qualifier de « *pause descriptive* » comme nous l'avons fait pour quelques récits précédents, il se rapproche parfois de cela. Il n'y a pas vraiment d'événements rapportés mais en même temps, nous pouvons deviner que l'auteur a « utilisé les attractions » décrites tout au long du récit. Le seul repère temporel présent pour le récit permet la rupture entre la description et la « conclusion » du récit. Nous pourrions dire que ce récit ne comporte pas de

²³⁹ L'analyse peut être reprise p.256

dysfonctionnement de la temporalité, essentiellement parce que la temporalité, sur la base de repères temporels, ne fait pas l'objet d'une construction particulière. Nous pouvons cependant constater qu'une forme de construction temporelle existe sur la base des verbes et de leurs conjugaisons. Ce sujet sera traité de manière approfondie au chapitre 7. L'absence de repères temporels ne pose pas de problème particulier pour la localisation des événements. Dans le cas du récit de Baptiste, le lecteur comprend que ceux-ci sont situés dans le passé et que l'événement principal (le parc d'attractions) est construit sur la base de micro-événements (l'utilisation de plusieurs attractions). En revanche, le lecteur ne peut pas évaluer la durée de l'événement principal, celle des micro-événements, ni encore, l'ordre de ces micro-événements. Pour toutes ces raisons, nous pouvons dire que, au niveau de la construction temporelle, ce récit présente des dysfonctionnements de la durée et de la localisation par absence de repères temporels. Les corrections que nous pourrions proposer doivent guider l'élève pour localiser l'événement principal, lui donner une durée puis, éventuellement proposer un ordre, chronologique ou non pour les micro-événements. La conjonction de coordination pourra également être remplacée par un repère temporel plus approprié.

Les évolutions au CM2 peuvent être illustrées par le RI de *Valentin, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée), profil faible* :

« *Les zombies*

C'est l'histoire d'un zombie qui mangeait tous les gens qu'il voyer et tout plein de sang qui gicle sur les murs et les cerveaux tombe sur le sol et les militaires lui tire dessus et il perd ses bras et une main et tous le sang tombe et après il mange les gens et récupère leur bras des cadavres et le zombie a 5 mains 8 jambe et trois orteils et 23 doigt et il a les deux yeux crevé et un jour les militaire ont fait sauté la terre avec 53 093 013 zombies il ont bombarder la terre avec 2 000 bombe nucléaire et parte sur mars. »

Les repères temporels sont présents pour ce récit mais ils sont pratiquement tous identiques. Ils ne marquent que la successivité des événements sans apporter d'autres précisions.

Les quatre récits que nous venons d'analyser font apparaître un contraste très important sur la notion de construction temporelle sur la base de l'utilisation des repères temporels. Les premiers, ceux de Pierre compte dix-sept repères temporels à la fois variés et bien utilisés pour faire progresser les récits du point de vue de la localisation des événements et de leurs

durées. Les deuxièmes, ceux de Baptiste et Valentin, ne comptent que dix repères temporels, de manière très déséquilibrée, et ne proposent quasiment pas de construction de la localisation des événements et de leurs durées. Entre ces deux extrêmes, nous pouvons observer des récits presque aussi bien construits que les premiers, ou mieux construit que les seconds, du point de vue de l'utilisation des repères temporels. C'est le cas des deux récits produits par des élèves de CE2, et deux autres récits produits par des élèves de CM2, que nous proposons d'observer dans la suite de l'analyse.

Ce cinquième récit est celui d'Hugo, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), profil « fort » que nous avons déjà rencontré à propos de l'implicite.

« *Une fois, j'avais déménagé quand j'avais cinq ans, en grande section. J'avais vu des enfants, et je me suis fait des copains, je travaillais bien à l'école. C'était à la rentrée, et dans mes copains, un garçon qui s'appelait Max Lecigne était mon meilleur copain. Le soir je suis allé au jeu près de chez moi, je l'ai vu et maintenant je peux jouer avec lui quand je suis chez moi.* »

Nous pouvons constater que le récit de Hugo comporte une variété relativement intéressante de repères temporels. Ils sont relativement bien appropriés bien que certains se répètent. Ainsi, la localisation de l'élément introductif est réalisée avec deux repères temporels qui situent la situation initiale du récit. Les expressions « *Une fois* » et « *quand* » agissent presque aussi bien que « *toutes les nuits* » et « *des fois* », que nous avons rencontré pour le récit de Pierre. Ils servent à délimiter le moment où les événements à rapporter se déroulent. Des précisions sont encore apportées par l'expression « *le soir* » qui se réfère au repère anaphorique « *à la rentrée* ». Ce dernier pourrait être plus précis en indiquant, par exemple, « *le jour de la rentrée* ». Cela permettrait de mieux comprendre l'expression « *le soir* » qui y fait directement référence. L'expression « *maintenant* » permet « *un retour à la perspective du ici et maintenant, rompant ainsi avec le déroulement interévénementiel ; ce que Labov dénomme le « coda* ». ²⁴⁰ L'expression « *quand* » vient enfin préciser, conditionner, cette perspective à des moments particuliers. Nous pouvons donc voir que ce récit est globalement une réussite de la construction temporelle sur la base des repères temporels utilisés. Si nous le comparons à d'autres récits, il semble cependant qu'il n'est pas aussi précis que celui de

²⁴⁰ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op.cité, p 136.

Pierre parce que les différents repères temporels utilisés ne permettent pas toujours de bien comprendre les références temporelles et obligent parfois le lecteur réaliser des inférences. Par exemple, il faut comprendre que l'expression « à la rentrée » fait référence à la journée de la rentrée et que l'expression « le soir » lui est directement reliée.

Au CM2, ce même élève a produit le RV suivant :

« De la nuit de jeudi à vendredi, nous sommes allés en Aveyron à Moulibez, près de Millau. Le matin nous sommes arrivés au centre et avons déjeuné. Il y avait une table de ping-pong et un baby-foot, nous y avons joué. L'après-midi nous sommes allés visiter Castelnau-Paygayrol. Nous avons vu l'église et la maquette du village. Le lendemain (samedi), nous sommes allés à Micropolis et avons vu des insectes et d'autres bêtes qui ne sont pas des insectes : fourmis, mouche, phasmes, mygales, coléoptères, papillons ect... L'après-midi nous sommes allés voir le viaduc de Millau. A l'intérieur, il y avait un film qui racontait sa construction. Je ne me rappelle plus de son poids mais il faisait 342 mètres de hauteur. Le lendemain (dimanche), nous sommes allés aux caves de Roquefort et avons vu un film sur la fabrication du fromage. A la fin nous avons dégusté. Le surlendemain (lundi) nous avons... des grottes. Il y avait des stalactites, stalagmites, méduse, champignons. Ensuite, nous avons visité le village de Peyre, un village taillé dans la roche. Le soir, nous avons fait une boom. Le lendemain, nous sommes allés voir Cataluga (???). Puis, le mardi soir, nous sommes rentrés. »

Ce récit présente beaucoup d'intérêt du point de vue de sa construction par rapport à celui produit au CE2. Chaque micro-événement rapporté est localisé dans le temps à l'aide d'un repère souvent bien adapté. Les implicites, qui étaient nombreux pour le récit produit au CE2, sont pratiquement inexistantes sauf pour l'introduction. Bien qu'elle situe le début des événements rapportés de manière qui semble précise. L'expression « De la nuit de jeudi à vendredi » n'a pas beaucoup de sens sans inférence. Ce repère anaphorique ne peut pas trouver de précision dans le reste du récit en dehors du moment de l'énonciation. Nous constatons donc, pour Hugo, une évolution positive de la construction de la temporalité sur la base des repères temporels. Pourtant, nous voyons que cette construction peut encore être améliorée. Il semble que la capacité de Hugo à reconstruire textuellement la temporalité des événements qu'il rapporte soit encore « prisonnière » d'un manque de recul de l'auteur sur la manière d'exprimer le temps de son récit. Nous le voyons nettement avec l'expression « De

la nuit de jeudi à vendredi » qui contraste avec l'expression de la conclusion, « *le mardi soir* ».

2.4.3 Conclusion sur les repères temporels pour les garçons des écoles favorisées

Nous pouvons conclure provisoirement à propos de l'utilisation des repères temporels par les garçons du CE2 et du CM2, scolarisés en écoles favorisées (Chopin et Clair). Il semble pour cela important de retenir les éléments suivants :

Au CE2, nous trouvons d'abord des récits où le nombre de repères temporels varie considérablement puisque certains en comportent jusqu'à neuf et d'autres pas du tout. Parmi les récits qui comportent beaucoup de repères temporels, ceux-ci sont, pour certains, très variés alors que d'autres présentent des répétitions des mêmes repères temporels. Parmi les répétitions, la conjonction de coordination « *et* » est la plus fréquente.

Les récits qui ne comportent pas beaucoup ou pas du tout de repères temporels sont assez inégaux du point de vue de la qualité de leur construction temporelle basée sur les repères temporels. Quelques-uns relèvent simplement de la « pause descriptive » et n'ont, de ce fait, pas ou très peu de repères temporels explicites ou implicites. D'autres récits ne relèvent pas de la « pause descriptive » et nécessitent que le lecteur réalise des inférences pour comprendre la localisation des événements ou leurs durées. Il est alors question de repères temporels implicites. Nous pouvons donc retenir que les réussites de la construction temporelle basée sur l'utilisation de repères temporels ne tient pas exclusivement d'une forte présence de ces derniers dans les récits. Le nombre peut être réduit, à la condition que la variété et la précision des repères permettent de localiser correctement les événements et d'en estimer la durée ou la vitesse. Ceci n'est valable que lorsque ces données sont importantes à la compréhension du récit. En effet, le nombre de repères peut également être très réduit voire nul, à la condition que la construction du récit ne nécessite pas ces repères pour comprendre le récit et le déroulement des événements.

Nous constatons que, pour les garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), la plupart des récits nécessitent d'être remaniés au niveau des repères temporels, soit pour apporter les précisions nécessaires à la compréhension en cas d'absence de repères, soit pour améliorer la précision des repères existants. Il est également à noter que les capacités des élèves à construire la temporalité de leurs récits sur la base des repères temporels, augmentent de manière importante au CM2. En effet, nous constatons que les repères utilisés sont souvent plus complexes et plus précis. Les élèves qui produisaient, au CE2, des récits

sans repères temporels, sont capables deux ans plus tard, d'utiliser quelques repères mais souvent de manière moins précise que pour les récits particulièrement réussis. Il semble donc que les apprentissages réalisés en classe jouent un rôle dans la qualité de la construction temporelle des récits sur la base des repères temporels. Par contre, les écarts entre les capacités des élèves qui produisent des récits très bien structurés du point de vue temporel et les autres, semblent se maintenir.

Après cette conclusion provisoire pour les garçons des écoles favorisées (Chopin et Clair), nous pouvons poursuivre l'analyse avec des récits produits par les garçons des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

2.4.4 Quels repères temporels pour les garçons des écoles défavorisées

Les garçons du CE2, des écoles défavorisées (Bossuet et Vian), produisent des récits où le nombre de repères temporels est légèrement différent de celui constaté pour les garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). La plus grande différence concerne les RI, pour lesquels nous retrouvons une quantité quasiment équivalente de repères temporels (111 pour Bossuet et Vian contre 109 pour Chopin et Clair), mais pour des récits plus courts pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet). La proportion de repères temporels utilisés est plus importante pour les garçons des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) puisque nous trouvons environ 5 % de l'ensemble des mots contre 4 % pour les écoles favorisées (Chopin et Clair). Le tableau suivant nous donne les résultats quantitatifs en nombre de repères temporels.

Tableau n° 109 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CE2, défavorisées, Garçons.

Ecoles défavorisées CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	1 (1%)	5 (5%)	105 (94%)	111 (100%)
RV	3 (4%)	5 (7%)	65 (89%)	73 (100%)

Nous constatons que l'utilisation des repères temporels est très proche de la moyenne des écoles pour les RI. Les RV sont écrits avec un nombre de repères légèrement plus important. Les filles, comme les garçons des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) utilisent un peu plus de repères temporels pour leurs RV que pour leur RI. Si nous observons les évolutions au CM2, nous pouvons constater que la proportion de repères temporels utilisés augmente de manière assez importante.

Tableau n° 110 : Repères absolus, déictiques, anaphoriques, CM2, défavorisées, Garçons.

Ecoles défavorisées CE2	Absolus	Déictiques	Anaphoriques	Total texte
RI	4 (2%)	10 (5%)	194 (93%)	208 (100%)
RV	1 (<1%)	8 (6%)	131 (94%)	140 (100%)

L'augmentation de l'utilisation de repères temporels est comparable à celle constatée pour les garçons des écoles favorisées (Chopin et Clair) au CM2.

Il y a sans doute une plus grande capacité des élèves à préciser la temporalité de leurs récits au CM2 par rapport au CE2.

2.4.5 Des récits souvent moins riches que ceux des écoles favorisées

Le choix de quelques récits tirés du corpus pourra nous montrer, avec une analyse qualitative, la nature et la fréquence de ces repères temporels. Nous pouvons pour cela considérer le RI de *Jawed, élève à l'école Boris Vian (défavorisée), profil « moyen » CE2.*

« Il était une fois un petit garçon qui croyait au monstre et au fantôme alors il est parti dans une maison abandonnée et hantée Il est parti dans le grenier et il a vu des vampires des fantômes et des squelettes et il a décidé de devenir leurs amis. Et il voulait les faire montrer à ses parents mais les vampires n'ont pas voulu aller avec le petit garçon car les vampires fondent à la lumière, alors il a décidé d'aller voir ses parents un peu plus tard. A la nuit le petit garçon, les vampires et tous les monstres, mais ses parents avaient peur, et ont décidé de faire sortir les monstres de chez eux »

Ce RI compte, comme le RI de Pierre (école favorisée), neuf repères temporels. Pourtant, si nous comparons les types de repères utilisés, nous pouvons voir qu'ils sont moins variés pour le récit de Jawed.

Tableau n° 111 : Repères temporels pour le RI de Pierre et pour le RI de Jawed

Repères utilisés par Pierre (Chopin, favorisée)	Repères utilisés par Jawed (Vian, défavorisée)
Toutes les nuits	Il était une fois
alors	alors
et	alors
Des fois	et
Une nuit	et
vers une heure du matin,	Et
vite	et
Le lendemain	un peu plus tard
après	A la nuit

Cette comparaison du type de repères temporels qui ne tient pas compte de la quantité de mots, fait apparaître la variété des repères utilisés d'un côté et le nombre important de répétition de l'autre. La variété n'est bien sûr pas forcément synonyme de qualité mais nous pouvons essayer de montrer qu'elle peut améliorer le récit produit du point de vue de la construction temporelle. Nous pouvons par exemple proposer une réécriture du récit de Jawed en éliminant certains repères temporels ou en prenant appui sur une partie des repères temporels du récit de Pierre afin d'éviter les répétitions et apporter plus de précisions temporelles. Ces repères temporels, empruntés à un autre récit apparaissent en gras. Le repère remplacé apparaît entre parenthèses.

« *Il était une fois un petit garçon qui croyait au monstre et au fantôme. **Une nuit** (alors), il est parti dans une maison abandonnée et hantée. Il est parti dans le grenier et il a vu des vampires des fantômes et des squelettes. (et) Il a décidé de devenir leur ami. **Le lendemain**, (Et) il voulait les faire montrer à ses parents mais les vampires n'ont pas voulu aller avec le petit garçon car les vampires fondent à la lumière. Alors, il a décidé d'aller voir ses parents un peu plus tard, à la nuit (tombée), le petit garçon, les vampires et tous les monstres. Mais ses parents avaient peur. **Vite** (et), ils ont décidé de faire sortir les monstres de chez eux »*

Avec ces corrections, nous pouvons observer que le récit ne comporte plus aucune répétition. La variété et la précision des repères temporels permettent de mieux situer les événements dans le temps et de créer des durées plus faciles à évaluer. Nous pouvons également constater que le lexique utilisé pour les repères temporels est à la portée des élèves de CE2. La principale difficulté rencontrée pour la construction temporelle des récits est, pour le récit de Jawed, de substituer ces repères plus précis aux conjonctions de coordinations qui sont ici, aussi nombreuses qu'imprécises. Nous pouvons également constater que bon nombre des repères temporels utilisés par Jawed, le sont à bon escient et sont donc bien adaptés au récit et aux besoins de précisions de celui-ci. Ce récit comporte autant de réussites que de dysfonctionnements au niveau de l'utilisation des repères temporels. La première réussite est liée à l'introduction du récit qui permet de situer les événements dans un passé fictif. La première conjonction de coordination (« et ») permet de marquer la succession de deux événements, c'est aussi une réussite. L'expression « alors » marque à la fois la conséquence et la chronologie des événements rapportés. Les expressions « un peu plus tard » et « à la nuit (tombée) » permettent de préciser la place des événements sur la ligne du temps et

marquent des ellipses temporelles explicites. En revanche, l'abondance des conjonctions de coordination définit clairement les dysfonctionnements que l'on peut rencontrer pour ce récit. L'élimination de la première conjonction permet de conserver la chronologie des événements puisque le fait de « *décider de devenir leur ami* » implique que « *il a vu des vampires des fantômes et des squelettes* » soit antérieur. Les deux dernières conjonctions de coordination « *et* », ne permettent pas de situer les événements de manière précise ni de préciser la vitesse des événements, ce que donnent les expressions de remplacement « *Le lendemain* » et « *Vite* ».

Ce récit écrit au CE2 comporte donc, nous venons de le voir, des réussites et des dysfonctionnements de la construction temporelle basée sur les repères temporels. Nous pouvons tenir un raisonnement similaire pour les récits produits au CM2 sur la base, cette fois, de RV.

Considérons d'abord le RV de *Logan, élève à l'école Bossuet (défavorisée), profil « fort »*.

« *Ma journée à Walibi*

Quand nous sommes arrivés, nous avons été au loup Garou. (Le loup Garou c'est une attraction qui fait très peur, on monte jusque 60 mètres puis quand on est arrivé en haut on redescend à toute vitesse). On a attendu 1 h 30 pour faire la queue on était pressés mais quand on était dedans c'était moins drôle. Après l'attraction, nous étions très contents puis ensuite nous avons bien pique-niqué puis quand nous sommes partis tout le monde était épuisé. »

Si nous poursuivons la comparaison avec le RV de *Pierre, élève de CM2, école favorisée (Chopin), groupe « fort »*. Nous constatons d'abord que les récits comptent un nombre à peu près identique de repères temporels mais que la variété de ces repères n'est pas identique pour les deux récits.

Tableau n° 112 : Repères temporels utilisés pour le RV de et pour le RV de Logan

Repères utilisés par Pierre (Chopin, favorisée)	Repères utilisés par Logan (Bossuet, défavorisée)
<i>cet été</i>	<i>1 h 30</i>
<i>et</i>	<i>à toute vitesse</i>
<i>et</i>	<i>Après</i>
<i>et</i>	<i>ensuite</i>
<i>L'an d'après</i>	<i>puis</i>
<i>pendant trois jours</i>	<i>puis</i>
<i>Quand</i>	<i>puis</i>
<i>tous les étés.</i>	<i>Quand</i>
<i>Un jour,</i>	<i>quand</i>
<i>une fois par an</i>	<i>quand</i>
	<i>quand</i>

Nous retrouvons, au CM2, le même type de dysfonctionnement que pour le CE2. Les repères temporels utilisés par Logan présentent moins de variété et se répètent de manière importante. Encore une fois, l'absence de répétitions et la variété des repères utilisés ne sont pas, à elles seules, un gage de réussite de la construction temporelle d'un récit. Pourtant, la précision que l'on retrouve pour le récit produit par Pierre, n'apparaît pas pour le récit de Logan. De la même manière que pour les récits produits au CE2, nous pourrions proposer certaines modifications pour le RV de Logan afin d'éviter les répétitions et être plus précis sur les durées ou la localisation des événements présentés.

Cependant, le RV de Logan reste un récit parfaitement acceptable moyennant quelques corrections. Ce n'est pas le cas de l'ensemble des productions. En effet, certains récits produits par les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Bossuet et Vian) comportent surtout des dysfonctionnements. C'est le cas du récit de *Nassim élève à l'école Boris Vian (défavorisée), profil « moyen »*.

« J'aimerais, que je serai un médecin et le plus fort du monde. Ma famille soit riche et que la terre m'appartient. Que je suis un prince et mes frères aussi, mes sœurs des princesses, mes parents roi et reine. Que j'aurai des pouvoirs. Et que j'accumule une puissance et que toute la terre s'écroulera, comme dans pokémon ou dans dragon ball Z à cause de la puissance. Dans dragon ball Z c'était Sangoku contre Freezer. Dans pokémon c'était Groudon contre Quyoigre. Et la terre tremble, les volcans et les montagnes tremblant. Il y a des orages, qui viennent du ciel et les tsunamis, qui viennent de la mer et qui fait nuit. »

Les quelques repères temporels qui sont ici soulignés, sont exclusivement des conjonctions de coordinations « *et* ». Leur statut même de repère temporel peut être discuté tant le sens du récit est confus. Il est en effet très difficile de trouver dans ce récit, un événement référent. Cette absence de centration, qui aboutie aussi à une absence de chronologie, de durée et de vitesse ne permet pas de proposer des repères temporels variés qui illustreraient les nuances de la temporalité du récit. L'auteur choisi de marquer la succession comme la simultanéité avec le même repère temporel. Même si le récit peut être amélioré en faisant varier les repères et en créant ainsi des points d'ancrage des événements rapportés sur la ligne du temps, des vitesses ou encore des durées, cela ne suffirait pas à construire, pour ce récit, une temporalité acceptable dans la mesure où les événements rapportés ont trop peu de rapports entre eux et ne racontent pas « une histoire ». Construire la temporalité d'un récit, c'est avant tout construire la temporalité d'une histoire pour laquelle on peut percevoir des localisations d'événements, des durées, des vitesses. Ce n'est pas le cas du récit de Nassim. Le premier dysfonctionnement de ce texte est donc surtout lié à ce manque de cohérence de « l'histoire » qui est censée être racontée. C'est sans doute ce qui entraîne en partie les dysfonctionnements des repères temporels. Il est bien sûr ici question d'un type de récit assez rarement produit par les élèves de CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Il convient donc, de reprendre avec cet élève, la construction d'une « histoire » avant d'analyser ses capacités à construire la temporalité d'un récit lorsque son écrit est centré sur un événement référent.

Pour le CM2, cette tendance disparaît presque totalement. Seuls de très rares récits présentent un manque de cohérence pouvant entraîner des dysfonctionnements du même type. C'est le cas du récit de *Thomas de l'école Bossuet (défavorisée)*, profil « moyen » :

« Mon meilleur souvenir c'est quand j'étais au CE2 avec Monsieur Khelifi j'aimais bien c'est on faisait les chants et quand on les avait inventés. Mon deuxième meilleur souvenir c'est quand on rigolait bien et à la fin de l'année on avait ramené des jeux vidéo et tout pleins d'autres jeux Monsieur Khelifi nous laissait faire tout ce qu'on voulait je jouais avec Bryan et Alexandre. Mon troisième meilleur souvenir C'est quand j'étais en vacances à la mer de Malo-Les-Bains Y'avait des méduses et des dauphins. »

La description de trois événements proposés par Thomas correspond à trois souvenirs différents. Les introductions par « *c'est quand* », placent systématiquement l'événement dans un passé non déterminé de manière précise. La construction est également basée sur

une conjugaison des verbes mêlant imparfait et passé composé, adapté au RV. L'adjonction de repères tels que « *quand* » et « *à la fin de l'année* » vient compléter la construction temporelle des séquences juxtaposées. Cependant, l'ensemble du récit ne correspond pas à un tout cohérent. La temporalité de l'ensemble n'a donc pas non plus de cohérence. Le dysfonctionnement est ici lié à l'incapacité de l'élève à construire un récit centré sur un événement référent, ce qui entraîne la construction assez sommaire de trois temporalités distincte.

2.4.6 Quelles conclusions pour les garçons des écoles défavorisées ?

La conclusion provisoire sur l'utilisation des repères temporels par les garçons du CE2 et du CM2 scolarisés en écoles défavorisées (Vian et Bossuet), ne diffère pas fondamentalement des conclusions pour les élèves du CE2 et CM2 des écoles favorisée (Chopin et Clair).

Nous trouvons également des récits où le nombre de repères temporels varie de manière importante puisque le nombre maximum est de quatorze repères, le minimum étant un récit sans aucun repère temporel. Pourtant, la première différence, est que la plupart des récits qui comportent beaucoup de repères temporels présentent également beaucoup de répétitions de ces repères. Nous y retrouvons également une utilisation importante de la conjonction de coordination « *et* ». Une deuxième différence tient au fait qu'un petit nombre de repères temporels peut être associé à un récit qui ne dysfonctionne pas du point de vue de sa construction temporelle. Comme pour les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair), nous pouvons retrouver certains récits qui relèvent plus de la « pause descriptive » dans le sens où l'ensemble ne raconte pas une histoire mais se contente d'empiler des faits et des idées. Ces récits obligent le lecteur à réaliser de nombreuses inférences pour comprendre l'enchaînement des faits lorsqu'il est possible de le mettre en évidence. La cohérence globale des récits augmente cependant de manière importante du CE2 au CM2.

Nous pouvons aussi constater que pour les garçons du CE2 et CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), la plupart des récits nécessitent aussi d'être remanié au niveau des repères temporels, soit pour apporter les précisions nécessaires à la compréhension en cas d'absence de repères, soit pour améliorer la précision des repères existants, soit pour simplement éliminer les repères inutiles. Les récits qui comportent une variété importante de repères temporels et qui proposent une bonne utilisation de ces repères pour construire une bonne temporalité des récits sont beaucoup plus rares pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) puisque même les élèves considérés comme « fort » ne sont pas toujours en

mesure de produire ce type de récit. Il semble que cette dernière remarque peut être considérée comme la différence la plus importante entre les récits produits par les garçons, élèves du CE2 et CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) et ceux produits par les garçons du CE2 et CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

3 Repères temporels et variable « profil scolaire »

Certaines caractéristiques, liées à l'emploi de repères temporels, apparaissent de manière importante. Il semble, à la lecture des différents exemples étudiés pour les élèves du CE2 et CM2, et plus particulièrement pour les garçons, que le profil scolaire est une variable intéressante. Elle semble en effet montrer que les élèves à « profil fort », ont des capacités plus importantes à proposer des récits mieux construits du point de vue de la temporalité. Nous proposons de vérifier cette hypothèse avec quelques exemples tirés du corpus à partir des variables écoles « favorisées/défavorisées », « fille/garçon » et « profil scolaire ».

3.1 Repères temporels, « profil scolaire », garçons du groupe « fort », défavorisées

Aucun des récits proposés par ce groupe ne présente de dysfonctionnements majeurs de la construction temporelle sur la base des repères temporels utilisés. Nous pouvons observer et analyser certains récits produits par trois de ces élèves pour en montrer les réussites.

Le premier est celui de *Zinedine, élève de CE2, école Vian, « groupe fort »*.

« Il était une fois un garçon qui s'appelait Yassine, il aimait la moto, il en faisait tous les mercredis de 15 h 30 à 17 h 00. Un mercredi, il était malade, alors il n'a pas pu y aller. Il était triste, très triste. Le mercredi d'après, il n'a pas pu y aller, il était encore plus triste. Sa maman le consolait presque tous les mercredis. »

Nous pouvons observer que le récit est correctement introduit avec l'expression « *il était une fois* ». L'auteur choisi ensuite de centrer le récit sur un événement qui revient avec une fréquence hebdomadaire, à une heure précise, « *le mercredi de 15 h 30 à 17 h 00* ». Il poursuit le récit en focalisant l'attention sur deux mercredis particuliers avant de revenir à « *l'ici et maintenant* » avec la conclusion du récit. C'est une construction temporelle parfaitement acceptable.

Le constat est le même pour le RI proposé par *Bryan élève de CE2, école Bossuet*, « groupe fort ».

« *Le méchant dragon*

Il était une fois un dragon qui s'appelait Casper. Il tuait les chevaliers d'un seul coup de flamme et ils étaient tous morts. Un jour, il rencontre une dragonne et ils font des bébés. »

Ce récit, ponctué par deux conjonctions de coordination, a une construction temporelle minimale. Cependant, celle-ci ne comporte pas de problèmes particuliers et situe, dans le temps, les deux événements du récit de manière satisfaisante. Nous retrouvons des conclusions presque identiques pour le troisième récit produit par les garçons des écoles défavorisé, groupe « fort ». C'est le RI de *Mohamed-Amine, élève de CE2 à l'école Bossuet, groupe « fort »*.

« *La princesse en fer*

Il était une fois une princesse qui vivait paisiblement dans un grand château. Mais un jour elle en avait marre de rester toute seule alors elle alla voir son père et lui dit. Je veux me marier ! Mais une sorcière qui rodait entendit alors elle a dit. « Je vais la transformer en statue de fer. Alors elle le fit. Elle a transformé la princesse en fer pour toujours. »

Ce récit fait également partie des réussites de l'utilisation des repères temporels. Nous constatons pourtant que plusieurs répétitions auraient pu être évitées par l'auteur, soit par élimination de certains repères, soit par substitution. Les repères temporels qui servent à ponctuer temporellement le récit sont essentiellement celui de l'introduction, « *Il était une fois* », celui qui marque le début de l'élément perturbateur, « *Un jour* », et celui de la conclusion, « *pour toujours* ». Nous voyons que l'auteur est ici capable d'inscrire les différentes phases de son récit sur un segment temporel suffisamment défini.

L'observation des différents repères utilisés pour les RV et les RI produits par ces mêmes élèves, nous montrent que les constructions temporelles sont aussi d'une qualité comparable.

Tableau n° 113 : Repères temporels des élèves, CE2, défavorisées, Garçons, groupe fort

Zinedine RV	Zinedine RI	Bryan RI	Bryan RV	Mohamed-Amine RV	Mohamed-Amine RI
- en vacances - tous les jours - et - un jour - quand - alors - et	-il était une fois - tous les mercredis - 15 h 30 a 17 h 00 - un mercredi - le mercredi d'après - presque tous les mercredis	- un jour - et - du soir	- il était une fois - et - un jour	- pendant les vacances d'été - en 2004 - et	-il était une fois - un jour - alors - et - alors - alors - pour toujours

La seule observation des repères temporels en dehors des récits, nous montre que ces trois élèves construisent la temporalité de leurs RV sur le même modèle que leur RI avec quelques variations du point de vue du nombre de repères temporels pour Mohamed-Amine. Cela ne change pas fondamentalement la qualité de cette construction et l'absence de dysfonctionnements importants. Nous remarquerons, en particulier, les récits de Bryan qui sont construits avec une économie remarquable de repères temporels. Le RI et le RV fonctionnent sur le même modèle. Une introduction temporelle suivie d'un événement principal avant une conclusion également introduite par un repère temporel qui vient réduire le segment temporel initial de l'introduction. La simplicité et l'efficacité de la structure sont à souligner.

L'évolution des capacités des garçons à profil « fort » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) au CM2, peut être observée sur les mêmes bases. Le nombre d'élèves du groupe « fort » est plus important au CM2. Afin de comparer, de mesurer l'évolution entre les deux niveaux de classe, nous pouvons baser la réflexion sur trois exemples tirés du corpus. Nous pouvons observer les données qui concernent Bryan, Zinedinne et Jean-Pierre.

L'observation d'une partie des récits produits par ces élèves peut nous permettre de mesurer l'évolution des capacités de ces élèves à gérer la question des repères temporels au CM2 en commençant par le *RI de Bryan, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « fort »*.

« *L'épouvantable vague*

Une fois, j'étais à la plage de Lille, je faisais du surf, et une fois, il y a eu une grosse vague. J'ai dit à ma mère : « Maman, regarde la grosse vague. » Je suis parti pour aller chercher ma planche de surf, quand je suis revenu tout le monde était sur la vague. J'ai attendu que tout le monde soit parti de la vague pour y aller. J'ai attendu une heure avant d'y aller, mais quand je suis allé sur la vague, un requin m'a mordu le pied, j'ai crié à l'aide. En cinq minutes, les sauveteurs sont venus m'aider puis ils ont appelé les urgences et on m'a conduit à l'hôpital en urgence. Ma mère est venue à toute vitesse. »

Nous pouvons constater que ce récit est correctement introduit avec l'expression « *une fois* » qui permet de situer les événements rapportés. Les événements sont ensuite correctement enchaînés avec des précisions sur les durées ou la vitesse. C'est cette capacité à utiliser des repères qui donnent des précisions différentes de la temporalité qui constitue l'évolution majeure pour les récits de Bryan au CM2. Pointer un moment fixe avec l'expression « *quand* », préciser une durée avec les expressions « *une heure* » ou « *en cinq minutes* », marquer une vitesse avec « *à toute vitesse* ». Les repères proposés ne sont pas forcément très « heureux » dans le sens où l'expression « *une fois* » est répétée, mais l'ensemble du récit est cohérent et précis du point de vue de la construction temporelle.

C'est également le cas du RV de Zinedine, élève de CM2 à l'école Vian (défavorisée), groupe « *fort* », qui nous propose le récit suivant :

«**-1-** *Il y a un an, je suis allé à Beelwarde avec le foot. C'était bien car je suis partie qu'avec mes copains on s'est bien amusé. J'ai aimé car c'était la première fois que je suis allé et j'ai pu découvrir d'autres attractions que je n'avais pas fait ailleurs.* **-2-** *Car avant, j'étais trop petit pour faire d'autres attractions. Mais j'étais quand même trop petit pour tout faire* **-3-** *il y a un an. Je suis reparti il y a* **-4-** *cinq ou six mois et j'en ai fait encore plus.*

Nous pouvons constater que l'évolution des capacités de Zinedine, à gérer la temporalité de ses récits, est importante. C'est avant tout la capacité à effectuer des « allers et venues dans le déroulement chronologique » qui est assez remarquable. Si nous considérons le point de départ du récit référé par rapport au moment de l'énonciation avec l'expression « *il y a un an* » au point **-1-**, nous constatons qu'au cours du déroulement, le récit « recule » dans le temps avec l'expression « *car avant* » au point **-2-** avant de revenir au moment de

l'introduction avec le point -3- puis de reprendre une autre position sur la ligne du temps avec le point -4-. L'ensemble des événements rapportés restent, de plus, constamment référés au moment de l'énonciation car la position du narrateur ne varie pas tout au long du récit. Il faut se souvenir ici des réflexions de Lahire sur la position du narrateur et de la « *géométrie variable des temps et attitudes de locution que développent les élèves dans leurs textes* ». ²⁴¹

C'est essentiellement cette capacité à adopter une position fixe tout en faisant varier les moments de l'histoire rapportée qui atteste d'une bonne maîtrise de la construction temporelle à partir de l'utilisation de repères temporels adaptés. Ce n'est bien sûr pas le cas de l'ensemble des élèves à profil « fort ». D'autres types d'évolutions sont possibles.

Le dernier exemple est aussi intéressant dans la mesure où l'auteur concerné n'était pas considéré comme « fort » au CE2. La comparaison de ses deux RV peut nous montrer l'évolution de ces capacités à construire la temporalité de ses récits tout en nous donnant des informations intéressantes sur la position adoptée par le scripteur.

Nous pouvons d'abord considérer le RV de *Jean-Pierre, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée), groupe faible* :

« J'aimerais que l'on fasse des batailles en cours, faire de la « street dance » des trucs cools, des salles pour apprendre à danser comme un coach, que l'on fasse des sports, plusieurs sports pas seulement du sport en salle, ni de la piscine. Je voudrais plusieurs sports pas ceux-là parce que sinon on saura jamais faire ce que l'on veut faire, et évidemment du hip hop. »

Ce récit, considéré comme ne « répondant pas à la consigne » pour la constitution du corpus nous montre surtout une absence « d'histoire ». Nous avons une juxtaposition de « demandes » ou de « revendications » qui ne sont pas repérées par des repères temporels. Ce récit pose également la question de la prise de distance par rapport à l'objet du récit à construire. Le « narrateur », « l'auteur » le « scripteur » sont ici confondus.

Si nous observons le RV produit au CM2 par ce même élève, nous ne pouvons que constater des capacités certaines à construire la temporalité d'un récit sur la base de repères temporels.

²⁴¹ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p 265

« *Les trois petits hommes*

Il était une fois trois petits hommes qui vivaient dans une ville peuplée de gens très riches. Ils n'étaient pas très riche alors ces trois jeunes qui étaient voisins eurent une idée. Rassembler leur argent et faire une très grande maison. Mais il manquait 100 euros pour l'acheter. Alors, les trois hommes trouvèrent un travail. Ils eurent un bon salaire. Ils achetèrent la maison mais ils n'étaient pas d'accord pour ce qu'ils allaient faire avec le reste. Il y avait 200 euros alors ils se sont dits : « Nous n'avons qu'à acheter des meubles ». Puis le premier en a eu marre, il s'est marié. Puis l'autre aussi. Puis le dernier se maria et il a eu des enfants. Fin »

Ce récit n'est pas aussi abouti du point de vue de la subtilité de la construction temporelle que celui de Zinedine. Cependant, nous pouvons constater qu'il comporte l'ensemble des repères qui permettent de marquer la chronologie des événements bien que nous noterons qu'il existe une « *homologie entre la succession "réelle" des événements de l'histoire et l'ordre dans lequel ils sont narrés* ». ²⁴² Cette capacité à reconstruire un temps fictif doublée d'une capacité à se décentrer de l'objet de son récit pour construire ce temps est une réussite du point de vue de la construction temporelle des récits. Comme pour le CE2, l'observation des différents repères utilisés pour les RV et les RI produits par ces mêmes élèves, nous montrent que les constructions temporelles sont de très bonne qualité.

Tableau n° 114 : Repères temporels des élèves, CM2, défavorisées, Garçons, groupe fort

Zinedine RV	Zinedine RI	Bryan RI	Bryan RV	Jean-Pierre RV	Jean-Pierre RI
- Il y a un an, - et - avant, - il y a un an - il y a cinq ou six mois	- Il était une fois - 2006-2010 - aujourd'hui -2039 - peu à peu, - C'est là	- Une fois - et - une fois - quand - une heure - quand - En cinq minutes - et - à toute vitesse.	-premier jour - le 3 septembre 2006 - et - et - aujourd'hui - toujours. - un jour - quand	- du jour - puis - après - puis - après - et - trente quatre jours après - puis - la fin des vacances - puis - et	-Il était une fois - alors - et - Alors - alors - Puis - Puis - et

Nous pouvons remarquer que, de manière encore plus importante qu'au CE2, la variété des

²⁴² REUTER Y. (1991), *Introduction à l'analyse du roman*, op. cité, p.80

repères temporels utilisés permet aux élèves de proposer des récits où les réussites de la construction temporelle sont importantes. La capacité à situer les événements rapportés avec une introduction temporelle est présente pour l'ensemble des récits proposés. La capacité à ponctuer les différents événements avec des repères temporels adaptés est aussi un signe de réussite. Nous remarquerons également la présence discrète de la conjonction de coordination « *et* », trop souvent utilisée pour marquer la simultanéité ou la succession pour un nombre important de récits du corpus.

S'il existe encore, pour certains élèves, des répétitions qui peuvent être corrigées en augmentant la variété des repères utilisés, nous pouvons cependant conclure, de manière provisoire, que la plupart des élèves à profil « fort » du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) sont en mesure de produire des RI et des RV où les constructions de la temporalité, sur la base des repères temporels, sont essentiellement des réussites.

3.2 Repères temporels, variable « profil scolaire », défavorisées, filles, groupe « fort »

Nous pouvons poursuivre l'analyse avec les récits produits par les filles du CE2 et du CM2, élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « fort ».

Parmi les filles du CE2 à profil « fort » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous retrouvons des auteurs capables de construire la temporalité des RV ou RI avec une qualité acceptable. Certains récits ont déjà fait l'objet d'une analyse précédente à partir des repères temporels.

Le premier exemple est le RI de *Lina, élève de CE2 à l'école Vian (défavorisée), profil « fort »*.

« Il était une fois un enfant qui avait perdu son chien. Il met ses bottes et son manteau. Il sort par la porte de derrière. Il avance tout doucement et voit une pie. La pie dit :

- Pourquoi es-tu là à cette heure-ci.

- Je ne retrouve pas mon chien, dit le garçon.

- Je sais où est ton chien, dit la pie.

- Où est-il ?

- Il est mort.

Le garçon pleure beaucoup et rentre chez lui. Ses parents le grondent.

Le lendemain, il ne pleurait plus, il était heureux et il posait plein de questions.

Mais il voit un monsieur qui dit qu'il s'appelle bonhomme Noël. »

Le RI de Lina compte sept repères temporels parmi lesquels nous pouvons noter la présence d'un déictique inséré dans la partie dialoguée. La relative variété des repères utilisés donne à ce récit une construction de la temporalité acceptable. Aucun dysfonctionnement majeur ne vient perturber le cours du récit. Nous remarquerons pourtant que l'utilisation de la conjonction de coordination « *et* » pourrait être limitée pour améliorer la qualité du récit.

Le deuxième exemple est le *RI de Kenya, élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée), profil « fort »*

Il était une fois un arc-en-ciel magique que personne connaissait parce que cet arc-en-ciel ne descendait pas est cinq personnes étaient allés dedans mais il ne s'avait pas que c'était un arc-en-ciel magique. Alors il s'était bloqué en haut et il ne descendait plus. Et il avait des belles couleurs : rouge-rose- bleu clair jaune-orange- vert clair. Et quand il pleurait, ça changeait des couleurs pas trop belles et ça brillait un petit peu. Alors il s'envolait et s'envole dans des beaux pays. Et un jour, tout le monde venait danser autour de l'arc-en-ciel allait dans des pays et à chaque fois qu'il allait dans des pays tout le monde dansaient.

Le RI de Kenya présente de nombreux repères temporels. Nous remarquons une abondance de conjonction de coordination « *et* » qui pourraient, pour la plupart, être éliminées sans que la compréhension du récit en soit affectée. Parmi les récits proposés par cette catégorie d'élèves, c'est sans doute le moins réussi de tous à cause de cette surabondance de « *et* » qui n'apporte rien à la construction temporelle. Celle-ci est par ailleurs très acceptable si l'on retire ou remplace les trop nombreuses conjonctions de coordination « *et* ».

Tableau n° 115 : Repères temporels des RI, CE2, écoles défavorisées, filles, groupe fort

Lina	Kenya
Il était une fois	Il était une fois
à cette heure-ci.	Alors
et	et
Le lendemain,	Et
et	Et
Mais	quand
	Alors
	Et
	un jour,
	et
	à chaque fois

Le nombre de repères temporels n'est bien sûr pas le même pour ces récits. Nous retrouvons des caractéristiques communes qui indiquent une construction acceptable voire bonne de chaque récit. L'introduction temporelle est ici assurée pour chaque texte. Les indications temporelles qui suivent cette introduction permettent de ponctuer correctement les événements rapportés, sous la forme de repères plus ou moins précis sur la ligne du temps. Aucune durée n'est spécifiée. Le récit de Kenya marque une nette différence avec celui de Lina. Le nombre important de repères, mais surtout les nombreuses répétitions, montrent que ce récit peut être amélioré de manière importante. La relative variété des repères proposés par ces deux auteurs, la logique des enchaînements, montrent cependant que la qualité de la construction temporelle de chaque récit est bien une réalité.

L'observation de RV plaide également en faveur des mêmes conclusions.

Le premier est celui d'*Inés, élève de l'école Boris Vian (défavorisée), profil « fort »*.

« *Quand j'avais huit ans, moi et ma sœur, on était en vélo et on roulait et on s'est foncée dedans et après, on est rentré chez nous avec notre vélo, et on a lu des livres après on a mangé quand il est l'heure de manger on est parti avec mon oncle à la foire, on a bien joué. »*

Ce RV produit par Inés est beaucoup plus long que le RI de cette même élève (59 mots pour le RV contre 33 pour le RI). Le nombre de repères temporels est ici proportionnel au nombre de mots (7 repères pour le RV contre 3 pour le RI). Cependant, la variété des repères temporels n'est pas au rendez-vous et le nombre de conjonctions de coordination « *et* » est très important. Il semble que cette élève ait plus de mal à construire une temporalité bien aboutie pour son RV. Comme pour beaucoup de récits, il est possible de réduire le nombre de « *et* » pour en améliorer sensiblement la qualité. Dans ce cas, il faudra également faire varier les repères temporels utilisés pour être plus précis ou simplement éviter les répétitions. Pourtant, ce récit ne présente pas de dysfonctionnements majeurs de la temporalité. L'événement référent est situé dans le temps avec l'introduction. Les différents micros événements se succèdent et sont reliés par des repères temporels qui les situent dans le temps, les uns par rapport aux autres. Sans que l'on puisse qualifier ce récit de réussite de la construction temporelle, sur la base des repères temporels utilisés, nous ne pouvons pas non plus le qualifier comme étant porteur de dysfonctionnements temporels.

Le deuxième est celui de *Kenya, élève de CE2 à l'école Bossuet (Défavorisée), profil « fort »*

Mon souvenir, c'est quand je suis partie à la mer. Avec mon père et deux copains à lui et mes deux petites sœurs. Et un copain à mon père avait des jumeaux, une fille et un garçon. A la mer, il faisait froid ce jour (-là). On croyait qu'il allait pas pleuvoir. Mais il a plu. Alors à la mer on ne pouvait pas jouer parce que il faisait froid mais la dame qui travaillait là-bas ne voulait pas parce que la mer allait nous emporter dans l'eau. Alors on a joué au sable et on est allé au début de la mer. On a mangé dans la voiture de mon père et on est parti. Et il y avait deux heures de route. C'était à Bruges. »

Kenya ponctue son récit de repères temporels qui fixent, soit la localisation temporelle des événements rapportés, soit la durée d'un événement avec le repère temporel « deux heures ». Nous pouvons cependant regretter le nombre important de conjonction de coordination « et » qui viennent, comme pour le RI, gêner quelque peu l'intérêt du récit. La variété des repères utilisés et la capacité de l'auteur à situer les événements dans le temps ou à préciser la durée font de ce récit une réussite de la construction temporelle sur la base des repères temporels utilisés.

Tableau n° 116 : Repères temporels des RI et RV, CE2, défavorisées, filles, groupe « fort »

Inés RI	Inés RV	Kenya RI	Kenya RV
- Un jour - à un moment - et	- Quand - et - et - et après - et après - quand	- Il était une fois - Alors - et - Et - Et - quand - Alors - Et - un jour - et - à chaque fois	- Quand - ce jour (-là) - Alors - Alors - et - Et - deux heures

Ce tableau de synthèse du nombre et du type de repères temporels utilisés par quelques filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « fort », met en lumière plusieurs éléments intéressants sur les capacités de ces jeunes élèves à construire le temps de leurs RI et RV.

Elles produisent des récits avec une construction temporelle correcte sur la base des repères temporels. La richesse des repères temporels est importante mais la conjonction de

coordination « *et* » limite cette richesse pour les RI comme pour les RV. Par ailleurs, les RV semblent être les seuls récits où la durée des événements est mise en évidence par les repères temporels. Il semble donc qu'il est plus difficile de recréer de toutes pièces des durées fictives à insérer au niveau des RI ou qu'il est plus facile d'utiliser des durées réellement vécues par l'auteur pour construire la temporalité des RV.

Comme pour les garçons à « profil fort » des écoles défavorisées, nous pouvons maintenant nous intéresser à l'évolution des capacités des filles à « profil fort » des écoles défavorisées pour le CM2. Nous pouvons pour cela observer quelques récits extraits du corpus.

Le premier récit est le RI de *Lina, élève du CM2, école Vian, profil « fort »*

« Il y avait dans un pays lointain une fille de roi qui mangeait beaucoup. Le roi avait beaucoup de mal à lui trouver un mari car elle était grosse et moche. Un jour un prince qui était aveugle voulu se marier avec elle mais peu après le mariage elle s'assit dessus et cru qu'il était une crêpe et le mangea. Le roi avait de moins en moins d'argent car elle mangeait beaucoup de sucreries. Un jour, elle n'arrivait plus à bouger alors elle eut l'idée d'enlever sa graisse pour que ça devienne des sucreries. Les gens adoraient ces sucreries, elle devenait des sucettes, des bonbons. Dans le monde entier, ils en voulaient, il paraît qu'on en mange encore. Et le roi à repris tout l'argent perdu et plus encore. »

Le dysfonctionnement principal évoqué pour le RI produit au CE2 était l'abondance de la conjonction de coordination « *et* ». Nous pouvons constater qu'elle n'a pas tout à fait disparu bien qu'elle soit plus réduite que pour le RI produit au CE2.

Le deuxième récit est le RI de *Kenya, élève de CM2 à l'école Bossuet, groupe « moyen »*²⁴³

« Quand je suis arrivée en 6 ème, ma nouvelle amie s'appelait Clara, on restait toujours ensemble et un jour elle m'a dit t'es née le quel mois le quel jour, quelle année et dans quel hôpital. Je lui ai répondu en lui répondant les questions qu'elle m'avait posé, et elle m'a dit en criant on est du même mois même jour même année même hôpital. Alors après on est parti de chaque côté aller le dire à tous nos copains et copines, tout le monde rigoles et dise c'est pas possible. Et on est toujours resté ensemble on a fêté nos anniversaires ensemble au Macdonald c'était bien et ce qui était rigolo c'était qu'on avait presque les mêmes cadeaux. »

²⁴³ Kenya, élève considérée comme appartenant au groupe « fort » au CE2, a été considérée comme appartenant au groupe « moyen » au CM2.

Nous poursuivrons l'analyse avec le RI de Kenya au CM2 bien qu'elle soit signalée comme appartenant au groupe « moyen ». Il nous semble en effet intéressant, au-delà de ce classement, de mesurer les évolutions entre le CE2 et le CM2.

Pour ce récit, l'abondance de conjonction de coordination « *et* » qui avait été soulignée pour le RI produit au CE2 n'a pas complètement disparu bien qu'elle soit, là aussi, en forte régression. Certaines conjonctions de coordination « *et* » pourraient encore être éliminées sans que la compréhension du récit en soit affectée.

Ces RI produits par les filles des écoles défavorisées, groupe « fort » montrent une évolution des capacités des élèves à construire la temporalité de leurs récits. Ils peuvent être ponctués de repères temporels variés. Nous pouvons y retrouver, par exemple, deux séquences qui se déroulent simultanément, des durées variables et réalistes ou des enchaînements et des précisions supplémentaires. Cependant, ces réussites ne cachent pas l'abondance de conjonction de coordination « *et* ». La plupart du temps, elles pourraient simplement être éliminées sans poser de problème de compréhension pour le lecteur. L'analyse des RV, produits par ces mêmes élèves, n'apporte pas d'éléments supplémentaires du point de vue des repères temporels. Nous retrouvons les mêmes caractéristiques que pour les garçons du groupe « fort » des écoles défavorisées.

3.3 Conclusion pour les filles et les garçons du groupe « fort » des écoles défavorisées

Les filles comme les garçons à profil « fort » des écoles défavorisées produisent des récits où, la qualité de la construction temporelle basée sur l'utilisation de repères temporels, est très acceptable mais où les répétitions de repères trop peu précis (comme la conjonction de coordination « *et* ») ou inutiles, viennent réduire la qualité de certains récits. Nous constatons cependant, pour l'ensemble des élèves de ce groupe, une progression entre le CE2 et le CM2, à la fois sur la qualité de la construction temporelle des récits du point de vue des durées, des enchaînements, de la construction de « temps parallèles », mais aussi du point de vue de la réduction de repères temporels peu précis ou inutiles.

Cependant, ces réussites ne doivent pas cacher qu'un nombre important de récits repose, du point de vue des repères temporels, sur une abondance de la conjonction de coordination « *et* ». C'est une caractéristique qui nous montre à la fois un manque de variété des repères temporels mais aussi une manière très linéaire de concevoir la chronologie d'un récit. En effet, utiliser des expressions comme « avant que » ou « la veille », n'est possible que

lorsque l'auteur ne rapporte pas les événements dans l'ordre réel ou supposé réel des événements du récit. C'est une manière de procéder qui est encore trop rare chez les jeunes élèves du cycle 3, même lorsqu'ils sont considérés comme appartenant au groupe « fort ».

Il serait donc intéressant de prendre en main ce problème de variété des repères temporels à partir de la chronologie du récit en « obligeant » les jeunes auteurs considérés comme « forts », à utiliser la variété des repères temporels qu'ils connaissent par ailleurs. Cela suppose de mettre en œuvre un enseignement qui intégrerait cette variable. Raconter dans un ordre différent est en effet l'occasion de ponctuer les récits de repères temporels autres que les trop attendus « d'abord, ensuite, enfin » qui ont surtout tendance à se transformer, chez les jeunes élèves, en « et, et, et ».

Il nous faut maintenant observer si nous retrouvons des points communs pour les récits produits par les filles et les garçons du CE2 et du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « fort ».

3.4 Repères temporels , « profil scolaire », école favorisée, garçons, groupe « fort »

3.4.1 Plusieurs difficultés pour l'école Chopin (favorisée)

Observons, dans un premier temps, les RI des garçons du CE2 de l'école Chopin (favorisée).

Le premier est le RI de Clément élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort ».

« Il était une fois une femme qui vivait dans une maison et qui avait quitté son mari. Un jour, elle était dans sa maison, le téléphone sonne, elle entendit une voix. « Je suis dans le monde ». Elle raccrocha. Le téléphone sonne. « Je suis dans la rue ». Le téléphone résonne. « Je suis dans cette maison. La femme entendit son bébé qui lui n'était plus là. Le téléphone sonne. « Je suis derrière vous ». La femme se retourne, son mari la tue. Le mari allait en prison. »

Le premier repère anaphorique présent dans le texte sert à situer le récit en indiquant qu'il est question d'un temps « hors du temps » avec l'expression « *Il était une fois* ». Le second permet de préciser, à l'intérieur de ce segment temporel, un jour particulier. Nous remarquerons que, dans la suite du récit, l'auteur n'utilise aucun repère temporel pour localiser les événements ou déterminer leurs durées. Il choisit une succession d'actions qui ne sont pas reliées entre elles. Cela donne un effet intéressant puisque l'on a l'impression que les événements s'enchaînent de manière très rapide en même temps que le « danger » et le dénouement de l'histoire se rapprochent. Le seul dysfonctionnement que l'on pourrait

noter concerne le dernier événement, « *Le mari allait en prison* » qui constitue également la conclusion. Cet événement aurait dû être détaché des événements précédant avec un repère temporel qui marque une ellipse temporelle ou définit une durée.

Le second RI est celui de Julien élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort ».
« Demain un hérisson me sautera dessus et me fera une grimace comme tous les jours, depuis trois ans et il me montrera sa famille. Il en a dix et deux filles. Il a Anne, Ana, Foufou, Cristofe, Cris, Baba, Bobo, Bibo, Bobi, Bibi, Coucou et Julien. Ils ont de trois à huit ans. Fin, fin, fin, fin, fin. »

Ce court récit a la particularité d'être un des rares textes produits par les élèves de cycle 3 qui ne situe pas les événements rapportés dans le passé. L'introduction procède ici par anticipation avec l'expression « *demain* ». Le récit se poursuit avec l'exposé de trois événements enchaînés avec deux conjonctions de coordination « *et* ». Au milieu du récit, une incise est réalisée pour préciser la fréquence des événements rapportés avec l'expression « *tous les jours* » puis le point de départ de cette fréquence des événements rapportés avec l'expression « *depuis trois ans* ». En mettant de côté la fin du texte, nous pouvons conclure que la construction temporelle de ce récit, à partir des repères temporels, est particulièrement intéressante dans la mesure où l'auteur nous montre sa capacité à situer trois événements les uns par rapport aux autres tout en définissant leur fréquence et la durée du segment temporel pendant lequel se produisent ces événements.

Nous pouvons, dans un deuxième temps, observer le RV de Clément, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort »

« Je me souviens, que je m'étais fait plein de copains pendant toutes les vacances : en Ardèche, dans les Landes, Charente maritime ». Et ils s'appelaient Léo, Mathieu, Maxime. J'ai même conduit un bateau dans le Morvan. Il y avait pleins de piscines, cinq piscines et beaucoup de toboggans qui zigzaguent et qui tournent. »

Ce premier récit ne compte qu'un seul repère temporel. Il a cependant une particularité dans la mesure où il positionne les événements rapportés sur plusieurs segments temporels qui correspondent aux différents moments de vacances évoqués par l'auteur. Bien qu'il n'y ait pas de dysfonctionnement, nous pouvons constater que le récit ne comporte aucun détail sur

la position temporelle de chaque période évoquée ou sur la durée de ces périodes. C'est donc un récit qui pourrait être amélioré du point de vue de la construction temporelle basée sur les repères temporels.

Le second récit est le RV de Julien élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort ».

« J'eu mon nouveau vélo il y a six mois, il est rouge et gris. Et il a un porte gourde. Il est très beau. J'essayais de faire un saut sur une rembarde de skate et de suis tombé à terre. Mon vélo continuait à rouler, j'ai rigolé. Et je suis rentré chez moi. Julien »

Ce récit compte un repère déictique puisque l'expression « *il y a six mois* » est fondée sur le moment de l'énonciation. Ce repère est ensuite suivi de deux conjonctions de coordination « *et* » qui marquent la succession des événements rapportés. Comme pour le récit qui précède, nous ne pouvons pas distinguer un dysfonctionnement de la construction temporelle mais il ne fait aucun doute que le choix de la deuxième conjonction de coordination n'est pas la manière la plus élégante de conclure le récit par un dernier événement. Une amélioration de ce récit est donc possible.

L'observation des différents repères temporels, tirés des RI puis RV produits par les garçons du CE2 des écoles favorisées, groupe « fort », nous permet de faire plusieurs constats et remarques. Nous constatons surtout que les auteurs utilisent peu de repères temporels pour leurs RV et que ceux-ci ne sont pas très variés.

Il semble que les élèves n'utilisent pas toutes leurs connaissances pour construire la temporalité de leurs récits. Celle-ci semble passer au second plan au profil d'une juxtaposition de faits.

Il semble également difficile, pour les jeunes élèves du cycle 3, de reconstruire textuellement le « temps vécu ». La proximité de ce temps avec l'auteur, semble aboutir à une absence de recul sur cet « objet temps » qui doit être reconstruit pour que le lecteur puisse suivre ou comprendre la temporalité du récit. Il semble également que le « temps imaginé » soit plus facile à reconstruire textuellement, vraisemblablement parce que les auteurs sont obligés de concevoir ce temps comme ils conçoivent les événements. Il n'est pas donné à l'avance comme l'est le « temps vécu ».

Pour cet aspect particulier de la question du temps, J.-F. Halté nous rappelle que, « *le temps*

que l'élève doit gérer implique des paramètres variés comme la définition du statut du narrateur, ordonnancement de la trame événementielle ou le réglage des durées »²⁴⁴.

Cette gestion de paramètres complexes implique un apprentissage. C'est, pour l'élève, dépasser sa conception primaire en devenant capable d'atteindre au moins trois objectifs dans la gestion du temps à l'écrit : « le repérage absolu du temps », « le repérage relatif du temps », « l'ordonnancement textuel des événements ». Cela implique que l'auteur soit en mesure de se détacher des différents éléments à gérer pour les traduire correctement à l'écrit. Il semble que cet aspect soit difficile à gérer pour le « temps vécu » par les jeunes garçons de l'école Chopin (favorisée).

Avant de poursuivre l'analyse avec les élèves de l'école René Clair (favorisée), nous pouvons observer les évolutions des capacités des garçons du groupe « fort » de l'école Frédéric Chopin.

Le premier RI est celui de Lucas, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort »
« *La maison hantée*

Pour les vacances, nous avons loué une maison. Arrivé à la maison on dépose nos affaires. Mes parents sont partis se baigner à la piscine et moi je suis resté à la maison. Je rentre dans la chambre et j'entends de bizarres bruits. Je me dirige vers une grande armoire et je l'ouvre et je vois un mort sur le coup. J'ai paniqué. J'ai appelé la police mais personne ne me croyait. J'ai fini par les faire venir. La police voit le cadavre et elle appelle le propriétaire et mes parents sont arrivés et ils ne savaient pas ce qui se passait. On leur a expliqué et mes parents avaient le numéro du propriétaire de la maison. Il est venu à la maison et il a dit : « J'ai jamais vu cela ». Le policier pointe son arme dessus et dit : « Avoue que tu l'as tué ». Le proprio a craqué et il a avoué : « J'avoue que c'est moi ». Et nous sommes repartis à la maison. »

Nous pouvons constater de manière rapide que l'abondance de la conjonction de coordination « et » sert ici à enchaîner les différents micros événements rapportés par l'auteur. La plupart peuvent être éliminés en produisant des phrases plus courtes. L'auteur est par ailleurs capable d'utiliser ce type de construction car l'exemple suivant le montre très bien : « *J'ai paniqué. J'ai appelé la police mais personne ne me croyait.* »

²⁴⁴ HALTÉ J.F. (1994), *Ecrire le temps en 6ème 5ème*, op. cité.

Le deuxième RI est celui de Louis, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort »

« *Un super cochon dans la ville*

Il était une fois un super cochon nommé « supercochon ». Il était rose avec des joues rouges, une cape bleue, un masque jaune et des bottes marron. Il vivait dans une forêt à cinq cents mètres de la ville. La ville s'appelait « Lorismarus ». Un jour, supercochon se promène et voit un rat géant qui voulait manger une chatte. Supercochon s'énerve et envoie un rayon laser qui désintègre le rat géant et prend la chatte dans ses bras, l'embrasse et s'en va avec elle. »

Le cas du RI de Louis est un peu différent. Certains passages sont parfaitement acceptables. Par contre, d'autres passages comme, par exemple, « [...] désintègre le rat géant et prend la chatte [...] » pourraient faire l'objet de deux phrases différentes ou bénéficier d'un autre repère temporel comme « puis » ou « avant de », pour marquer la successivité des deux événements. Dans tous les cas, nous pouvons constater que ce RI peut être largement amélioré du point de vue de sa construction temporelle sur la base des repères temporels.

Cependant, les RV de ce même groupe d'élève peuvent être légèrement différents des RI.

C'est le cas du RV de Louis, élève de CM2 à l'école Chopin, groupe « fort »

« *C'était un mardi soir. Je montais sur mon vélo quand j'ai vu que mes pneus n'étaient pas gonflés. Alors, je suis remonté chercher la pompe à vélo mais mon père avait refermé le garage. Alors, je suis retourné dans mon appartement et j'ai pris la clé du garage. Cinq minutes plus tard, je pars vers le terrain de football du château. Quand je suis arrivé, j'ai vu mes copains qui ont changé d'école l'année dernière. On a commencé à jouer le coup d'envoi. Trente minutes plus tard, on avait gagné le match. Je suis rentré tout fier. »*

Nous voyons que ce récit comporte peu de répétitions, qu'il est repéré dans le temps avec son introduction. Nous avons également plusieurs durées qui sont précisées et plusieurs enchaînements de micros événements. C'est un RV qui propose surtout des réussites du point de vue de sa construction temporelles sur la base des repères temporels utilisés.

Nous pouvons observer dans quelles mesures nous retrouvons les mêmes constats pour l'ensemble des garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair).

3.4.2 Une aisance plus marquée pour les garçons de l'école René Clair (favorisée)

Sans reprendre ici l'analyse de chaque récit, nous pouvons observer deux tableaux comparatifs des repères utilisés par les garçons du CE2 de l'école René Clair (favorisée).

Tableau n° 117 : Repères temporels, CE2, garçons, René Clair, RI, groupe « fort »

Allan RI	Gabriel RI	Hugo RI	Max RI	Paul RI
- Il était une fois - Un jour - et - Et	- un jour - Alors - après - Donc	- Il était une fois - Plus tard - et	- « C'étaient fois » - Le 20 mai 1988 - (à minuit) - puis - peu après - depuis	- Il était une fois - à chaque fois - et - quand - alors - et après

Ce premier tableau nous montre une richesse des types de repères temporels.

Tableau n° 118 : Repères temporels, CE2, garçons, René Clair, RV, groupe fort

Allan RV	Gabriel RV	Hugo RV	Max RV	Paul RV
- Pendant les vacances d'été - vers six heures du matin - six heures trente. - Dès le premier jour - toujours		- Une fois - quand - et - Le soir - et - maintenant - quand	- Une fois, - à un moment.	- quand - Tout le jour - et - un jour - et - un jour

En dehors de la particularité du récit de Gabriel, qui ne comporte aucun repère temporel, nous pouvons constater que les RV produits par les garçons du CE2 de l'école René Clair (favorisée) n'ont rien à envier à leur RI du point de vue de la richesse lexicale des repères temporels utilisés. Les élèves ne semblent pas avoir plus de difficulté à mettre en texte le « temps vécu ». Le cas du RV d'Allan semble même plaider pour une plus grande capacité de celui-ci, à reconstruire le « temps vécu » avec beaucoup de détails empruntés à la réalité et très bien traduit par les repères temporels utilisés. La plupart des RV et RI produits, semblent montrer une certaine aisance à utiliser des repères temporels pour rendre compte d'une expérience vécue ou pour créer de toutes pièces une temporalité tout à fait

convaincante.

Nous pouvons observer, de la même manière, les évolutions des capacités des élèves de l'école René Clair au CM2, classe pour laquelle seuls deux élèves sont considérés comme appartenant au groupe « fort ».

Tableau n° 119 : Repères temporels, CM2, garçons, René Clair, RI et RV, groupe fort

Allan RI	Max RI	Allan RV	Max RV
quand soudain Maintenant, et et	Ensuite, Un jour, et et d'un coup en même temps et	Jeudi 11 juin 2009 1 h 45. Après puis, Le lendemain matin, Après, puis Quand Puis Après, Le lendemain,	Quand

Il ne semble pas très utile de reprendre chaque récit de manière détaillé sur la question des repères temporels pour comprendre que nous retrouvons les mêmes capacités qu'au CE2 pour ces élèves du groupe fort. Nous constatons également la variété et la précision importante des repères utilisés par Allan pour son RV.

3.4.3 Une conclusion partagée pour les garçons des écoles favorisées, groupe « fort »

La conclusion sur la question des repères temporels, pour les garçons du CE2 et du CM2 à profil « fort », est que, la plupart d'entre eux, sont capables de construire une temporalité acceptable de leurs RI et RV. Cependant, une partie de ces élèves, et particulièrement ceux scolarisés à l'école Frédéric Chopin (favorisée) semblent avoir des difficultés à reconstruire à l'écrit la temporalité des expériences vécu. Les raisons sont sans doute multiples mais l'une d'entre elles pourrait bien être liée à la centration de l'attention des élèves sur les événements à rapporter et non sur la construction temporelle des RV. Par contre, les garçons de l'école René Clair (favorisée), profil « fort », semblent avoir plus d'aisance à construire la temporalité de leurs RI et RV. Il y a sans doute chez ces élèves, une capacité plus importante à se décentrer de l'objet temporel à construire. C'est une manière de privilégier la forme du récit et non le contenu. L'enseignement qui pourrait être mis en œuvre avec les élèves qui rencontrent des difficultés à se décentrer de l'objet à construire devrait tenir compte de cette variable. En effet, il ne peut être question, pour des élèves à profil « fort » de l'école Chopin,

d'un manque de connaissances. Raconter une histoire vécue dans un ordre différent de l'histoire réelle pourrait aider les jeunes élèves à se décentrer de leurs récits tout en les « obligeant » à utiliser leur connaissance de la variété des repères temporels.

3.5 Repères temporels, « profil scolaire », école favorisée, filles, groupe « fort »

Pour être complet sur la question des repères temporels utilisés par les élèves des groupes « fort », nous pouvons observer la manière dont les filles du CE2 et CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), profil « fort », traitent la question des repères temporels en fonction des RI et des RV. Nous pouvons traiter la question à partir de deux exemples de récits produits au CE2 et un autre au CM2 dans la mesure où les analyses qui concernent les garçons sont, en réalité, aussi valable pour les garçons que pour les filles.

Voici d'abord l'extrait de récit de *Manon, élève de CE2*, qui utilise la conjonction « *quand* » sur une petite partie de son RV :

« [...] J'ai bien aimé quand mon frère et moi quand nous allons chercher une glace. Ou quand le matin, nous allons à la piscine. Moi j'ai bien aimé quand je faisais le tour du camping, ou quand je jouais à la pétanque [...]. »

Nous noterons que l'utilisation massive de « *quand* », conjonction de subordination, est souvent utilisée en lieu et place de « *lorsque* ».

Nous constatons que cette surabondance n'a pas beaucoup d'utilité pour la compréhension du récit, d'une part, et n'apporte rien à la construction temporelle du récit d'autre part, en dehors de l'enchaînement des faits.

Les récits de Manon comportent donc quelques dysfonctionnements de la construction temporelle qui demandent à être corrigés, soit en éliminant les repères superflus, soit en remplaçant certains repères par d'autres, plus appropriés afin de localiser, dans le temps, les différents événements, de définir les durées ou de mettre en valeur la chronologie.

Les données disponibles pour le CM2 nous donnent quelques précisions sur les évolutions des capacités des filles du groupe « fort ». Il faut surtout préciser que les récits proposés ne sont pas, en général, que des réussites ou des dysfonctionnements sur la question des repères temporels. Ils empruntent le plus souvent aux deux tableaux en proposant des passages bien construits, avec des repères variés et précis, avant de poursuivre par un enchaînement de « *et* » où la question du repérage temporel semble mise de côté, pour finir par un nouveau passage qui traite correctement la question des repères temporels. L'un des exemples du corpus étudié qui illustre bien ces différents passages est le RI de *Juliette, élève de CM2* à

l'école René Clair, groupe « fort ».

Nous avons séparé ce récit en cinq parties afin de mettre en évidence au mieux les passages où Juliette semble centrée sur les événements à rapporter et ceux où elle s'en détache pour les situer de manière plus précise. Le repère entre parenthèses est un peu en dehors du contexte dans la mesure où il est question des propos tenus par un des personnages de l'histoire et non des indications données par l'auteur.

« -1- Un jour je suis allée chez ma mamie. J'étais que avec ma sœur Jade et ma mamie. C'était quand j'étais petite.

-2- J'avais des chaussettes et j'étais dans les bras de ma mamie devant la télévision et ma sœur était dans l'autre canapé. Ma sœur était jalouse et elle s'est levée du canapé et elle m'a pris mes chaussettes. Moi je pleurais et je repleurais. Je faisais que ça. Ma mamie disait : « Jade tu remets les chaussettes à ta sœur » et ma sœur courait vers la poubelle

-3- pendant que moi je pleurais. Elle ouvrait la poubelle mais ma mamie disait : « arrête (tout de suite,) dépêche-toi de revenir »

-4- et trop tard, elle en avait mis une et moi je pleurais et ma sœur a mis l'autre dans la poubelle

-5- et alors, ma mamie a été les rechercher dans la poubelle pas trop contente. »

Si l'introduction de ce récit permet de situer le moment où les événements rapportés sont arrivés, nous voyons que la deuxième partie est essentiellement centrée sur les événements eux-mêmes sans aucun souci de localisation autre que l'ordre chronologique de ces derniers. La troisième partie permet à nouveau à l'auteur de prendre un peu de recul sur les événements rapportés en notant la simultanéité de deux événements. A nouveau, pour la quatrième partie, l'auteur s'attache surtout à décrire les faits en marquant, à minima, la succession de ces derniers. Pour la dernière partie, l'auteur tente à nouveau de prendre un peu de recul en marquant la conséquence des événements décrits précédemment.

Un grand nombre de récits produits par les élèves de CE2 du groupe « fort » ressemblent à celui-ci. Nous voyons que l'auteur est capable de construire une temporalité basée sur les repères temporels, tout à fait acceptable, mais qu'il n'est pas capable de le faire pour l'ensemble de son récit.

Pour les jeunes élèves du CE2, l'utilisation des connaissances et compétences acquises au cycle 3 n'est pas terminée puisque leur scolarité se poursuit sur deux années

supplémentaires. Nous pouvons donc concevoir une certaine évolution de leur capacité à construire de manière acceptable la temporalité de leur RI ou RV. L'analyse des résultats et la lecture approfondie de certains récits nous permet de constater que ces évolutions sont bien réelles. En effet, s'il existe encore, pour certains RI et RV, des répétitions abondantes de repères temporels, nous avons constaté que la plupart des élèves à profil « fort » du CM2 sont en mesure de produire des RI et des RV où les constructions de la temporalité, sur la base des repères temporels, sont plutôt des réussites, c'est le cas pour les filles comme pour les garçons.

3.6 Conclusion pour les élèves à profil « fort » des écoles favorisées (Chopin et Clair)

Nous pouvons donc conclure sur cette question, que les filles comme les garçons du CE2 et du CM2 à profil « fort » produisent des récits où, la qualité de la construction temporelle basée sur l'utilisation de repères temporels, est très acceptable. Les évolutions entre le CE2 et le CM2 sont, nous l'avons vu, importantes. La difficulté, pour certains élèves, à gérer la temporalité des RV est cependant réelle. De ce point de vue, il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons.

Nous retiendrons donc ici l'importance de la mise à distance des propos rapportés pour proposer une temporalité des RI et surtout des RV, qui ne pose pas de problème de compréhension au lecteur.

3.7 Repères temporels, écoles défavorisées, garçons et filles, groupe « moyen/faible »

Pour compléter la réflexion sur les manières de construire, pour les élèves du CE2 et du CM2, la temporalité des RI et RV, il nous faut également observer les récits produits par les élèves des groupes « moyen » et « faible ».

Sans présenter de manière systématique l'analyse de la totalité des productions des élèves, nous pouvons observer quelques tendances, choisies parmi les plus remarquables, afin de comparer les groupes « fort, moyen et faible » avec les critères écoles défavorisée/ favorisée, fille/garçon, RI/RV. La variété et la fréquence des repères d'une part et la fréquence de l'utilisation de la conjonction de coordination « *et* », pourra nous donner des indications intéressantes sur les capacités des élèves « moyens et faibles », à construire la temporalité de leurs récits.

Pour cela, nous pouvons observer les types et les nombres de repères utilisés pour l'ensemble des récits du corpus par les élèves du CE2. Les tableaux proposés présentent,

dans un souci de lisibilité, uniquement les repères les plus utilisés. Nous nous centrerons donc sur ceux-ci, en fonction des critères école favorisée/défavorisée, RI/RV et filles/garçons.

Nous observerons, dans un premier temps, les récits produits par les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) puis favorisées (Chopin et Clair), avec une analyse systématique des éventuelles évolutions entre le CE2 et le CM2 à l'aide d'un exemple de récit tiré du corpus.

3.7.1 Des résultats différents pour les RI et les RV au CE2

Tableau n° 120 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RI, filles et garçons.

Repères	RI Fort	%	RI moyen		RI Faible		Total	%
et	21	43 %	50	39 %	35	47 %	106	42 %
quand	4	8 %	19	15 %	7	9 %	30	12 %
Il était une fois	6	12 %	9	7 %	6	8 %	21	8%

La première information donnée par ce tableau concerne l'utilisation de la conjonction de coordination « *et* » par les différents groupes d'élèves. Nous pouvons constater qu'elle est importante pour l'ensemble des groupes (42 %) mais qu'elle augmente pour les élèves « faible » (47 %) en comparaison des élèves « moyen » (39 %).

Il semble donc, d'après ces résultats que les niveaux scolaires des élèves « faible » à une incidence sur la fréquence d'utilisation de certains repères. C'est surtout la disproportion entre l'utilisation du « *et* » (47 %) par rapport aux autres repères comme, « *Il était une fois* » (8 %) qui est remarquable chez les élèves « faible ». Les récits des autres groupes présentent moins de contrastes, même si la représentation du « *et* » reste très importante.

Tableau n° 121 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RV, filles et garçons.

Repères	RV Fort	%	RV moyen		RV Faible		Total	%
et	10	48 %	14	24 %	9	32 %	33	31 %
quand	4	19 %	16	27 %	1	4 %	21	19 %
et après	2	10 %	7	12 %	6	21 %	15	14 %
Après	0	0 %	2	3 %	7	25 %	9	8 %
Puis	1	5 %	7	12 %	0	0 %	8	7 %
Alors	3	14 %	2	3 %	0	0 %	5	5 %
toujours.	0	0 %	1	2 %	4	14 %	5	5 %

Pour les RV, ce sont les expressions « *et* », « *quand* », « *et après* », « *après* », « *puis* »,

« toujours » qui dominent les récits. Pour ce type de récit, nous retrouvons une très forte utilisation de ces expressions quel que soit le profil scolaire. Les capacités à faire varier les types de repères temporels semblent donc surtout valables pour les élèves à profils « moyen et fort » lors de l'écriture de RI. Pour les RV, il n'y a pas de différences fondamentales en fonction du profil scolaire sur cette question.

3.7.2 Une variété de repères temporels très faibles pour certains CM2

Si nous observons les évolutions au CM2, à travers deux exemples de récits, nous pouvons nous apercevoir que certains élèves des groupes « moyen » et « faible » proposent des récits où la variété des repères temporels est très faible. Nous pouvons observer le RI de Mostapha, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « faible » et le RI de Kelly, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « moyen »

RI de Mostapha

« Il était une fois un petit garçon qui vivait au Mexique. Il n'avait pas de parents ni de frère et de sœur et un jour il est parti dans un parc qui s'appelle Walibi et puis il est rentré dans un manège et le manège et la grande roue et puis il est ressorti du manège et puis il est revenu dans son village. Le lendemain, le petit garçon a trouvé des billets pour aller en France. Après, il s'est dit : « Pourquoi j'irais pas en France ». Le lendemain matin, il a pris l'avion pour la France.

Dès qu'il est arrivé, il s'est trouvé un petit coin à dormir et puis il est venu à Lille en faisant de l'auto-stop et puis il s'est fait une petite amie qui s'appelle Charlotte et puis le petit garçon s'est trouvé une école qui s'appelle Bossuet et puis il a fait plusieurs rencontres et sa vie s'est terminée à Lille. »

RI de Kelly

« Il était une fois une jeune princesse qui était très malheureuse car elle était prisonnière d'une sorcière qui avait de grand pouvoir sur les gens mais un jour la princesse arriva à s'enfuir de cette grande tour et elle se retrouva dans un marché qui lui fut inconnu. Et elle voya un jeune garçon charmant qui vient la voir et lui posa une question. Il lui demanda si elle était nouvelle. Mais lui il ne savait pas qu'elle était née dans ce village. Et d'un seul coup la jeune princesse voya la sorcière. Et comme le prince était amoureux de la princesse il se bata avec la sorcière. La sorcière mourut et la princesse était libre. Le prince demanda

à la princesse de l'épouser et elle lui dit oui et ils vécurent heureux pendant la fin de leur vie et ils eurent beaucoup d'enfants. Fin »

Ces RI comportent les repères suivants :

Mostapha, Bossuet, « faible »	Kelly, Bossuet, CM2, « moyen »
Il était une fois	Il était une fois
Après	d'un seul coup
Dès	et
et	Et
et	et
et puis	pendant la fin
Le lendemain	un jour
Le lendemain matin	
un jour	

Nous pouvons constater que les récits comportent des repères temporels qui permettent de situer les événements rapportés comme « il était une fois », « après » ou « un jour », le nombre d'expressions qui ne servent qu'à enchaîner les micros événements sont très nombreux et n'apportent pas de précisions temporelles supplémentaires. De plus, elles contribuent à la présentation des différents micros événements dans l'ordre chronologique du récit. Pour certains élèves de CM2 des groupes « moyen » et « faible », les « dysfonctionnements » constatés au CE2 perdurent au CM2 même si globalement, les récits de chaque élève présentent un plus grand nombre de réussites liées à la présence de repères variés et plus précis qu'au CE2.

3.7.3 Des dysfonctionnements qui se maintiennent par rapport au CE2 pour les RI

Si l'on observe les résultats en fonction de la variable fille/garçon, nous obtenons des résultats un peu différents

Tableau n° 122 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RI, filles.

Repères	RI Fort	%	RI moyen	%	RI Faible	%	Total	%
et	8	47 %	16	47 %	7	50 %	31	48 %
Il était une fois	3	18 %	4	12 %	3	21 %	10	15 %
Alors	2	12 %	3	9 %	0	0 %	5	8 %

Il apparaît que les filles des écoles défavorisées utilisent la conjonction de coordination « et » de manière presque identique quels que soient les profils.

Au CM2, ces tendances ne se maintiennent pas pour l'ensemble des élèves des groupes « moyen » et « faible ». A titre d'exemple, nous pouvons observer les RI de Lina et Laura, élèves de CM2 des groupes « fort » et « faible » des écoles Vian et Bossuet (défavorisées).

RI de Lina, Vian, « fort »

« Il y avait dans un pays lointain une fille de roi qui mangeait beaucoup. Le roi avait beaucoup de mal à lui trouver un mari car elle était grosse et moche. Un jour un prince qui était aveugle voulu se marier avec elle mais peu après le mariage elle s'assit dessus et cru qu'il était une crêpe et le mangea. Le roi avait de moins en moins d'argent car elle mangeait beaucoup de sucreries. Un jour, elle n'arrivait plus à bouger alors elle eut l'idée d'enlever sa graisse pour que ça devienne des sucreries. Les gens adoraient ces sucreries, elle devenait des sucettes, des bonbons. Dans le monde entier, ils en voulaient, il paraît qu'on en mange encore. Et le roi à repris tout l'argent perdu et plus encore. »

RI de Laura, Bossuet, « faible »

« Il était une fois, une fille qui organisait avec ses copines une soirée pyjama. La fille faisait sa première soirée pyjama. Elle est si impatiente qu'elle aspire ce jour. Le jour est arrivé, le soir elle s'ennuie et elle se dit qu'elle va plus jamais faire de soirée pyjama. Le lendemain, ses copines organisaient une autre soirée pyjama et elle refusa, le soir ses copines s'amusaient. Pendant qu'elle toute seule lit un livre dans sa chambre. Ses copines l'appellent et disent nous, on s'amuse bien mais pas toi. Fin »

Les repères temporels que nous retrouvons pour ces RI sont reproduits par le tableau suivant :

Lina, Vian, « fort », RI	Laura, Bossuet, « faible », RI
alors	Il était une fois,
et	ce jour.
et	et
Et	et
Il y avait	et
peu après	Le jour
Un jour	Le lendemain
Un jour	le soir
	le soir
	Pendant

Ces exemples nous montrent que certaines filles du CM2 des écoles défavorisées, utilisent la conjonction de coordination « *et* » de manière identique. C'est ce que nous avons déjà constaté au CE2. La qualité globale des récits proposés par Lina et Laura est bien sûr différente. Lina, élève du groupe « fort » propose un RI beaucoup plus abouti et mieux construit. Cependant, nous voyons que du point de vue de la structuration de la temporalité sur la base des repères temporels utilisés, le RI de Laura est surtout constitué de réussites avec une variété et un équilibre des repères temporels beaucoup plus important que celui constaté pour les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « faible ».

Pour les filles du CM2 des écoles défavorisées, nous retiendrons que les évolutions existent pour l'ensemble des élèves mais qu'elles sont variables. Les dysfonctionnements constatés pour les élèves du groupe « faible » au CE2 ne disparaissent pas complètement au CM2.

3.7.4 Quelques exemples de récits pour les RV

Le critère « RI/RV » nous apporte quelques précisions sur la gestion des repères temporels effectuée par les différents groupes d'élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Tableau n° 123 : Repères temporels, CE2, écoles défavorisées, RV, filles, garçons.

Repères	RV Fort	%	RV moyen		RV Faible		Total	%
et	10	48 %	14	24 %	9	32 %	33	31 %
quand	4	19 %	16	27 %	1	4 %	21	19 %
et après	2	10 %	7	12 %	6	21 %	15	14 %
Après	0	0 %	2	3 %	7	25 %	9	8 %
Puis	1	5 %	7	12 %	0	0 %	8	7 %

Nous voyons, avec ce tableau, que les élèves « moyen » et « faible » n'utilisent pas les repères temporels de la même manière que pour leur RI. La conjonction « *et* » reste présente mais sa fréquence baisse nettement pour les élèves « moyen » (24 % pour les RV au lieu de 39 % pour les RI). Elle baisse également pour les élèves « faible » (32 % pour les RV au lieu de 47 % pour les RI). En revanche, les marqueurs « *quand* », « *après* », « *et après* », prennent une place plus importante Parmi les repères utilisés.

Cet extrait du RV de *Melissa*, élève de CE2 à l'école *Borris Vian*, profil « faible », en est une illustration :

« *Que je suis à la mer avec ma mère, ma sœur, mon père, avec toute ma famille. On a dormi à l'hôtel. Après, quand on s'est réveillé, toutes les grandes personnes ou sur le France partout. Après, quand on s'est réveillé, [...] »*

Nous pouvons en effet remarquer le nombre important de conjonctions de subordination « quand » utilisée pour l'expression « au moment où ». Elle n'apporte pas beaucoup de précision temporelle au lecteur. L'expression « après » que nous pouvons retrouver pour de nombreux récits produits par les élèves « faibles » et quant à elle comparable à la conjonction de coordination « et ». Si elle permet de marquer la successivité des événements rapportés, elle n'apporte pas beaucoup de précision sur la localisation de ces mêmes événements ou encore sur la vitesse ou la durée.

Nous pouvons, de ce point de vue, comparer deux récits. Le premier, déjà utilisé pour illustrer les capacités des élèves à profil « fort » des écoles défavorisées propose une construction temporelle à la fois simple et efficace, c'est le RV de *Bryan*, élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « fort » :

« *Un jour en partant de chez moi j'ai vu Jean-Marc. J'ai été chez ma grand-mère. J'ai vu mon arrière-grand-mère et elle m'a donné une peluche. Du soir, j'ai été à la foire. »*

Le second récit est celui de *Pauline*, élève de CE2 à l'école Boris Vian, profil « moyen », :

« *Quand j'ai eu ma première peluche, c'était un lapin. C'était quand j'étais dans les bras de ma marraine. Et puis, je me suis endormie. Quand on m'a lu ma première histoire. Et puis, quand mon frère est né, j'étais heureuse, folle de joie. Et puis mon frère a eu sa première peluche. »*

Bien que le récit de Pauline présente une variété de marqueurs de temps plus importante, une simple lecture permet de constater que le récit de Bryan est « bien mieux construit » et beaucoup plus précis quant à l'image temporelle qu'il donne du déroulement des événements.

Les tendances ne se maintiennent pourtant pas pour l'ensemble des élèves au CM2. Les récits proposés présentent, par exemple, pour les filles, beaucoup de réussites. A titre d'exemple, nous pouvons observer les récits produits par Lina et Laura, filles du CM2 des groupes « fort » et « faible » des écoles Vian et Bossuet (défavorisées).

RV de Lina, Vian, « fort »

« C'était un samedi, avec ma mère et mes sœurs. On était parties au lac à vélo sauf ma mère et ma sœur. On avait ramené des sandwichs des bonbons ect... pour pic-niquer. On s'était mis près d'un parc qui était au lac. Il y avait une toile d'araignée, c'est un jeu, et je suis monté tout en haut plusieurs fois. Mais vers 14 heures, le soleil tapait trop fort, alors on est parti à l'ombre. Et puis, jusque 16h, on a joué au ballon et au frisbee. Après, on est rentré et au parc jusque 19h. Mon père et venu nous chercher et on est parti au Quick. »

RV de Laura, Bossuet, « faible »

« Je suis partie dans le Pas-de-Calais en voiture. Je suis partie dans un restaurant pour manger. J'ai mangé des frites avec des moules. Je suis allé à la mer et une heure plus tard je suis allée nager. Je me suis fais plein de nouveaux amis et après j'ai mangé une glace avec mes amis, car il faisait chaud. Le soir, je suis allée manger des pâtes avec une côte de porc, je suis partie regarder sur la plage le coucher du soleil. Le lendemain, j'ai [pris] mon petit déjeuner. Je suis partie chez moi en voiture. »

Ces deux RV comportent les repères temporels suivants :

Tableau n° 124 : Repères temporels des RV de Lina et Laura, écoles défavorisées

Lina, Vian, « fort », RV	Laura, Bossuet, « faible », RV
Après	et
et	et après
et	Le lendemain
Et puis,	Le soir
jusque 16h	une heure plus tard
jusque 19h	
un samedi,	
vers 14h,	

Bien que ces récits comportent sensiblement le même nombre de mots, nous pouvons constater que celui de Lina compte un peu plus de repères temporels. Cependant, Laura qui n'avait produit, au CE2, qu'un récit de quatre mots, montre qu'elle est capable de produire, au CM2, un RV où les repères temporels donnent suffisamment de renseignements au lecteur pour bien comprendre le déroulement, la localisation ou la durée des événements rapportés. De plus, elle construit cette temporalité sans recourir à une utilisation massive de la conjonction de coordination « et ». Cette capacité à construire la temporalité d'un récit à partir de repères temporels correctement utilisés montre plutôt des réussites que des

dysfonctionnements. L'analyse des données concernant les garçons des groupes « moyen » et « faible » nous permet d'arriver à des conclusions similaires. Les évolutions entre le CE2 et le CM2 sont positives bien que nous devions tenir compte des grandes difficultés de certains élèves à produire un récit acceptable au CE2. Nous retrouvons sensiblement le même type d'évolution pour les garçons du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « moyen » et « faible ».

3.7.5 Première conclusion, « fort, moyen et faible » des écoles défavorisées

Les élèves de CE2 et du CM2 des groupes « fort », « moyen » et « faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), produisent des récits où les repères temporels sont nombreux. Cependant, quelques repères comme « *et* », « *après* », « *quand* » sont majoritaires dans la plupart des récits. Nous retrouvons de nombreux récits où la qualité de la construction temporelle basée sur les repères temporels est tout à fait acceptable. En particulier, les élèves à profil « fort », proposent des récits avec une variété restreinte de repères temporels mais avec une qualité et une précision parfois remarquable. C'est donc la capacité des élèves à construire une logique et une précision de la temporalité qui peut expliquer les réussites de ce point de vue et non pas la variété du lexique utilisé. En effet, certains récits produits par les élèves à profil « moyen » ou « faible », présentent une variété et un nombre important de repères temporels sans pour autant présenter une image acceptable du déroulement des événements rapportés, de leurs durées ou même, de leurs localisations dans le temps.

Cette première conclusion ne concerne que les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), je propose pour la suite de cette analyse de nous intéresser aux élèves « moyen » et « faible » du CE2 et du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). Les données quantitatives concernant ces groupes sont disponibles en annexe.²⁴⁵

3.8 Repères temporels, « favorisée », « garçon/fille », « moyen et faible »

L'écart entre les élèves des écoles favorisées à profil « faible » d'un côté et « moyen » et « fort » de l'autre, est beaucoup plus important que pour les élèves des écoles défavorisées.

²⁴⁵ Annexes n°14

3.8.1 La surcoordination par le « et », principal dysfonctionnement des RI et RV

Les filles du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), proposent des RI qui sont, la plupart du temps, bien construits du point de vue des repères temporels. Cependant, certains élèves, et particulièrement ceux qui sont considérés comme « moyen » et « faible » proposent des récits où le principal dysfonctionnement tient à la surabondance de conjonctions de coordination « *et* ».

Les données disponibles pour le CM2 nous apportent quelques indications sur les évolutions des capacités des filles des groupes « moyen » et « faible » des écoles favorisées (Chopin et Clair).

Pour cela, nous pouvons observer quelques exemples de repères temporels utilisés par les filles des groupes « moyen » et « faible ».

Tableau n° 125 : Repères temporels des RI de Margot, Marine, Marine 2, Florine, CM2

Margot Chopin RI	Marine Chopin RI	Marine 2 Chopin RI	Florine Chopin RI
un jour	Il était une fois	et	un jour
et quand	et	Alors,	et
et	Plus tard,	et	Et
quand	alors	et	tout de suite
et puis	et	Des mois passèrent,	et
et	et	et	et
Et	alors	et	et
à chaque fois	alors	et	et
souvent	et	Des mois passèrent	et
	Après	et	dans un an
	et	et	Un an après,
	et	pendant cinq minutes	un jour, c
	alors	et	et
		Quelques minutes plus tard,	et

Bien que les récits proposés au CM2 montrent beaucoup de qualité du point de vue de leur construction temporelle en utilisant une grande variété de repères précis, des améliorations restent possibles, en particulier, par élimination de ces nombreuses coordinations par « *et* ».

L'observation des données disponibles pour les garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), à propos des RI, montre beaucoup de similitudes avec les données qui concernent les filles.²⁴⁶

²⁴⁶ Annexes n°14

Comme pour les filles, l'utilisation massive de la conjonction de coordination « *et* » pour les élèves « moyen » et « faible », contraste avec une utilisation plus mesurée de ce même repère pour les élèves à profil « fort ». L'observation d'un récit particulier produit par un élève « faible » montre que les élèves savent construire une structure temporelle acceptable mais qu'ils ont tendance, pour certains, à la mettre au second plan. C'est celui de Fabien, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), profil « faible » :

« Il était une fois des militaires qui étaient dans la France et dans une autre planète vivent des machines extraterrestres et les machines extraterrestres arrivent dans la terre ils mettent toutes les armes du monde mais ça ne marchait pas et les Américains et les Allemands et les Australiens et ça ne marchait pas quelqu'un avait des mitraillettes et des bombes, puis des fusils à pompe et un pistolet laser et toutes ces armes les mettent dans sa cave. Et le lendemain ils essayent de monter dans les machines et ils arrivent à monter et ils sont arrivés dans la machine qui contrôlait les autres et il y avait des boutons et ils ont touché à un bouton et puis toutes les machines se sont arrêtées. »

La structure temporelle apparaît ici de manière assez nette avec, « *Il était une fois* », « *le lendemain* », « *et puis* ». Fabien utilise beaucoup de repères temporels sans utilité pour la structure temporelle qui est par ailleurs tout à fait acceptable.

Comme pour les filles, nous constatons de nombreuses évolutions des capacités des élèves aux CM2. A titre d'illustration, nous pouvons observer le tableau suivant :

Tableau n° 126 : Repères temporels des RI de Nathan 2, Nathan, Théo2, Valentine, CM2.

Nathan 2	Nathan	Théo	Valentin
et	aujourd'hui	Un jour,	et
Un jour	alors	et	et
d'abord,	et	et	et
et	et	quand	et
et	quand	et	et
et	et	et	et après
	et	et	et
	quand	Et	et
	quand	ce jour	et
	et.	et	un jour
		tout au long de sa vie	et

Comme pour les filles, les garçons du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), continuent de proposer des récits où la surcoordination par le « *et* » vient un peu gêner les

qualités de la structure temporelle des récits produits.

Pourtant, nous pouvons constater que la variété et la précision des repères sont assez importantes pour la plupart de ces élèves.

Nous pouvons conclure, à propos des RI produits par les élèves de CE2 et CM2 des écoles favorisée, en tenant compte de ce qui a déjà été avancé pour les filles de ces mêmes écoles. La plupart des RI sont bien construits du point de vue des repères temporels dans la mesure où les récits sont ponctués d'informations nécessaires à la compréhension du déroulement des événements, des durées, de la localisation de certains événements. Mais, de nombreux élèves, et particulièrement ceux qui sont considérés comme « moyen » et « faible » proposent des récits où le principal dysfonctionnement tient à la surabondance de conjonctions de coordination « *et* ». L'une des explications probable à propos de cette surabondance de la conjonction de coordination « *et* » pourrait être la difficulté de certains élèves à prendre du recul par rapport à l'objet en construction. Cette « implication » pourrait être à l'origine de repères temporels qui se « contentent » de relier les événements entre eux, sans tenir compte d'autres paramètres du temps qui nécessite de garder un point de vue fixe en retrait par rapport à l'objet texte. Tout se passe ici comme si le moment de l'énonciation suivait au « plus près » le déroulement des événements rapportés.

Il n'est pas utile de revenir en détail sur la question des RV. En effet, les tableaux proposés en annexe²⁴⁷ nous montrent que la question des repères temporels pour les RV des élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair), se pose à peu près de la même manière que pour les RI avec une accentuation supplémentaire de l'utilisation de la conjonction de coordination « *et* », concernant les élèves à profil « faible ».

4 Conclusions sur les repères temporels au CE2 et au CM2

Nous pouvons reprendre quelques points essentiels sur la manière de procéder des élèves du CE2 et du CM2 en fonction des variables favorisé/défavorisé, profil scolaire, RI/RV, et fille/garçon.

Nous avons vu que la plupart des élèves à profil « fort », qu'ils soient des filles ou des garçons, sont capables d'utiliser une variété importante de repères temporels, essentiellement anaphoriques, pour les RI comme pour les RV. Pour les élèves à profil « moyen » et « faible », les RI et les RV suivent les mêmes tendances mais les RV concentrent, en termes

²⁴⁷ Annexes n° 15

de fréquence, une variété de repères moins importante que les RI.

Ce n'est qu'une tendance car une des élèves à profil « faible » des écoles favorisées concentre jusqu'à 90 % des repères de son RV autour des trois expressions les plus utilisées par l'ensemble des élèves : « *et* », « *alors* », « *il était une fois* ». L'écart, du point de vue de la variété des repères utilisés, entre les élèves des écoles favorisées à profil « faible » d'un côté et « moyen » et « fort » de l'autre, est beaucoup plus important que pour les élèves des écoles défavorisées.

Cependant, la variété des repères temporels utilisés, la plupart du temps, pour l'ensemble des élèves du CE2, ne masque pas l'utilisation massive de la conjonction de coordination « *et* ». Nous la retrouvons pour la quasi-totalité des récits, qu'ils soient des RI ou des RV et quels que soient les profils d'élèves. Les élèves à profils « faible », ont ainsi des récits qui peuvent concentrer la conjonction de coordination « *et* » pour 85 % des repères les plus utilisés. De ce point de vue, c'est surtout les élèves à profil « faible » des écoles favorisées (Chopin et Clair) qui adoptent cette utilisation massive de la conjonction de coordination « *et* ». Cette tendance est moindre pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Il semble que les élèves à profil faible des écoles favorisées aient plus de mal à utiliser une variété importante de repères temporels que les élèves à profil faible des écoles défavorisées.

Pour les élèves à profil « fort », nous avons constaté que beaucoup de récits comportent des réussites de la construction temporelle. Le seul dysfonctionnement que nous avons pu repérer tient surtout au manque de précision et aux répétitions qui « gâchent » l'intérêt des récits à cause de l'utilisation trop importante de *la conjonction* « *et* ». La tendance est la même pour les élèves à profil « moyen » et « faible », avec de fortes accentuations pour certains élèves à profil « faible ». La surabondance de la conjonction de coordination « *et* » est une cause de dysfonctionnement dans la mesure où elle cache la structure temporelle de beaucoup des récits pour le CE2. Par exemple, la plupart des RI sont bien construits du point de vue des repères temporels dans la mesure où les récits sont ponctués d'informations nécessaires à la compréhension du déroulement des événements, des durées, de la localisation de certains événements. Mais, de nombreux élèves, et particulièrement ceux qui sont considérés comme « moyen » et « faible » proposent des récits où le principal dysfonctionnement tient précisément à une surabondance de conjonctions de coordination « *et* » qui n'est pas justifiée puisqu'elle n'apporte pas d'informations supplémentaires sur la temporalité. Si l'on observe le nombre de repères temporels connus par les élèves, on peut ainsi s'apercevoir que la non-utilisation de la plupart d'entre eux est une cause d'un certain

dysfonctionnement.

Nous avons trouvé chez les élèves à profil « fort », deux manières distinctes d'opérer. La première consistait à reconstruire textuellement une temporalité réelle ou fictive. Dans ce cas, l'élève s'attachait à donner au lecteur des indications sur la localisation des événements rapportés, sur leurs durées, sur leurs fréquences. La seconde manière de procéder consistait, pour l'élève, à se centrer sur les événements eux-mêmes sans chercher à les entourer d'un minimum de précision temporelle. Dans ce dernier cas c'est l'impression que l'auteur attache plus d'importance à ce qu'il a à dire plutôt qu'à la manière de le dire qui domine. Nous retrouvons les mêmes tendances pour les profils « moyen » et « faible » avec une difficulté supplémentaire pour les élèves à profil « faible » qui semblent s'attacher encore davantage au contenu qu'à la forme textuelle. Il semble pourtant que les élèves du CE2 à profil « fort » sont capables de réussir la construction de la temporalité de leurs récits en opérant une mise à distance des événements rapportés pour recréer une temporalité textuelle acceptable. C'est aussi le cas de beaucoup d'élèves à profil « moyen » mais beaucoup moins pour les élèves à profil « faible ». Comme pour les élèves à profil « fort », les récits proposent des passages bien construits avant de poursuivre par un enchaînement de « *et* » où le lecteur a du mal à retrouver les bons indicateurs temporels. Ce sont donc, très souvent des réussites partielles.

Le fait que certains élèves attachent beaucoup d'importance à la forme textuelle, même pour les RV, peut vraisemblablement trouver une explication du côté de la « culture scolaire » dans la mesure où ils ne perdent pas de vue l'objectif du travail demandé et éventuellement, son évaluation par le professeur. Cela pourrait expliquer que certains élèves réussissent mieux, du point de vue de l'utilisation des repères temporels, leur RI que leur RV.

Au CM2, les « dysfonctionnements » constatés au CE2 perdurent même si, globalement, les récits de chaque élève présentent un plus grand nombre de réussites liées à la présence de repères plus variés et plus précis qu'au CE2.

Nous retiendrons cependant une grande variabilité des évolutions de chaque élève. En effet, les dysfonctionnements constatés pour les élèves du groupe « faible » au CE2 ne disparaissent pas complètement au CM2. Des améliorations restent donc tout à fait possibles, en particulier, par élimination des trop nombreuses coordinations par « *et* » qui gâchent les qualités de la structure temporelle des récits produits. L'ensemble des résultats qui concernent les repères temporels nous conduit à comparer la manière d'utiliser les repères

temporels par la plupart des élèves, avec les prescriptions de la plupart des manuels de grammaire et des attentes des professeurs.

Nous avons constaté, avec l'analyse de manuels scolaires, que le respect de la chronologie réelle ou supposée des événements rapportés par le récit est au centre des apprentissages proposés sans évocation d'autres possibilités au CE2. De manière globale, et à quelques exceptions près, les connecteurs temporels autres que les verbes semblent être utilisés, la plupart du temps, pour indiquer à l'écrit l'ordre chronologique réel ou supposé des événements rapportés.

Nous avons également évoqué le point de vue des professeurs avec les éléments suivants :

La plupart des réflexions recueillies auprès des enseignants, correspondent parfaitement à la description « *des pratiques scolaires est des micro-pratiques scripturales scolaires de construction des textes* »²⁴⁸, proposée par Lahire en 1993. Parmi les points qui sont travaillés, l'utilisation des indicateurs de temps et le plan chronologique des événements rapportés par les textes d'élèves sont cités par les enseignants : « [...] j'appelle ça un plan chronologique [...] »²⁴⁹. « *Chacun a donné ses phrases, on a structuré, on a mis au tableau, ce sont eux qui donnent les phrases oralement, on les remet dans le bon ordre et chaque élève recopie : la ponctuation, les mots de liaisons, les indicateurs de temps, [...]* »²⁵⁰

L'analyse des récits d'élèves du cycle 3 tend à montrer que les élèves sont capable de répondre à ces attentes. Cependant, nous avons vu que cela ne suffit pas à construire une temporalité acceptable, basée sur l'utilisation des repères temporels. Au contraire, cela produit des récits où la position énonciative du scripteur ne cesse de varier en suivant au plus près le déroulement chronologique du récit. Pourtant, quelques élèves s'affranchissent de ces prescriptions pour proposer des récits où l'ordre des événements est bousculé. La richesse de la structure temporelle est alors bien plus intéressante pour le lecteur. Dans cette perspective, l'apprentissage de l'utilisation de repères temporels variés doit pouvoir être proposée aux élèves en construisant une approche différente de la chronologie des récits. L'écriture, à partir d'images, pourrait être un bon moyen de raconter la même histoire avec des ordres du déroulement des événements variées. Cela permettrait aux élèves de prendre conscience qu'une histoire écrite ne doit pas impérativement épouser l'ordre des événements, réel ou supposé, pour être une réussite.

²⁴⁸ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p. 244

²⁴⁹ LAHIRE B. (1993), *ibid*, p. 247

²⁵⁰ LAHIRE B. (1993), *ibid*, p. 245-246

Chapitre 7 : Temps des verbes des récits au cycle 3

Une étude sur la temporalité des récits produits par les élèves de cycle 3 ne peut faire abstraction des verbes et de leurs conjugaisons. Ils sont en effet essentiels à la construction interne de la temporalité des récits. Il est question ici de déterminer avec soin les temps et les verbes utilisés par les élèves du cycle 3 pour construire leur RI et RV, comprendre comment ces marqueurs de la temporalité fonctionnent en systèmes, et fonctionnent avec les autres marques de temporalité. Ces deux questions peuvent être traitées à partir de l'étude du corpus de cette recherche. Les analyses présentes pour ce chapitre prennent en compte les notions développées dans le cadre théorique de cette recherche. Ces notions seront donc régulièrement rappelées pour permettre d'analyser le plus finement possible, l'ensemble des récits.

Les verbes sont les éléments étudiés les plus nombreux de ce corpus puisque l'on peut en dénombrier 1711, par exemple, pour les récits produits par les CE2. Afin de simplifier au mieux la lecture des tableaux les plus complexes qui seront présentés pour l'analyse des données concernant les verbes, nous ne retiendrons que les verbes qui représentent, sauf mention contraire, plus de 5 % de la totalité des verbes employés.

1 Données quantitatives globales du temps des verbes au CE2 et CM2

Nous pouvons observer les données de manière globale en commençant par le CE2 puis le CM2. Nous introduirons ensuite les variables école favorisée/défavorisée et fille/garçon.

1.1 Une vision globale au CE2 et CM2

Tableau n° 127 : Verbes des RI et RV des quatre écoles, CE2.

Ecoles CE2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple
RI	420	107	300	92
RV	153	301	250	0

Pour ce tableau, nous ne tenons pas compte de l'ensemble des données. Nous observons simplement le nombre de verbes conjugués et distribués par temps de conjugaison lorsque celui-ci dépasse les 10 % de verbes utilisés au total.

Nous pouvons constater que les élèves du CE2 utilisent par ordre décroissant le présent, l'imparfait, le passé composé et le passé simple pour les RI. Ils utilisent le passé composé, l'imparfait et le présent pour les RV. En fonction du type de récit, nous pouvons constater que les conjugaisons varient de manière très importante.

La deuxième information concerne la proportion d'utilisation du présent. Elle représente près de la moitié des verbes conjugués pour les RI alors que la proportion est de moins d'un quart pour les RV. Les RI fonctionnent donc surtout sur le couple présent/imparfait complété par le passé composé et le passé simple. Les RV fonctionnent essentiellement sur le couple passé composé/imparfait, complété par le présent. Nous noterons tout de suite l'absence du passé simple pour les RV.

Il faut ici reprendre les réflexions de Benveniste sur les temps du « *verbe français qui s'emploient comme les termes d'un système qui n'est pas unique* ». Pour les deux systèmes complémentaires déjà évoqués, il n'y a, dans chacun d'eux, qu'une partie des temps du verbe. Les deux plans d'énonciation différents, distingués par E. Benveniste celui de l'histoire et celui du discours semblent ici correspondre aux deux formes d'énonciations précitées et que l'on peut remarquer à la lecture des données qui concernent les RI et RV du CE2. L'énonciation historique avec le passé simple, l'imparfait, et l'énonciation de discours qui se distingue du récit historique parce que tous les temps sont possibles, sauf le passé simple. Les RI semblent donc correspondre à la définition donnée par Benveniste : « *Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique ». L'historien ne dira jamais « je » ou « tu », ni « ici », ni « maintenant », parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation formelle de discours « je : tu » On ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi que des formes de « troisième personne ».*²⁵¹

La question qui se pose alors de manière fondamentale, est la place du présent de l'indicatif dans un tel système. En effet, je rappelle que Benveniste avait précisé que « *le présent est exclu, à l'exception, très rare d'un présent intemporel tel que le présent de définition* »²⁵²

Nous retiendrons donc pour l'instant que cette question de la surabondance du présent dans les récits de type « historique » pour les élèves du CE2 doit être éclairée pour en comprendre l'utilisation par les élèves de cycle 3.

Pour donner une première idée de l'évolution de l'utilisation des verbes conjugués au CM2, nous pouvons également observer les données disponibles de manière globale.

²⁵¹ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op. cité, p. 239.

²⁵² BENVENISTE E. (1966), *ibid*, p. 239.

Tableau n° 128 : Verbes des RI et RV des quatre écoles, CM2.

Ecoles CM2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Plus-Que-Parfait	Passé Simple
RI	588	278	521	41	329
RV	227	639	475	51	32

Une première approche de l'utilisation des verbes conjugués par les élèves du CM2 fait immédiatement apparaître des similitudes mais aussi des différences avec le CE2. Nous pouvons d'abord remarquer que les systèmes de temps ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière. Bien que le présent de l'indicatif reste très abondant, les RI sont également dominés par l'imparfait et le passé simple qui trouvent ici une place importante. Les RV, comme pour les élèves du CE2, sont dominés par le couple passé composé/imparfait, complété par le présent. Nous noterons également la présence du passé simple qui n'est, cette fois, pas exclu.

Maingueneau apporte à la position de Benveniste une nuance intéressante sur cette question. « *Le « présent » peut fort bien être utilisé dans un texte relevant du récit en lieu et place du passé simple, avec lequel il alterne sans difficulté* ». ²⁵³

A partir de ces remarques qui n'excluent pas le passé simple des écrits de type autobiographiques, nous voyons que l'utilisation du passé simple dans les récits autobiographiques peut montrer que le locuteur occupe une position qui lui permet de donner, à la première personne du singulier, la place d'un personnage, ce qu'E. Benveniste appelle la « *non-personne* ». ²⁵⁴

Quelques élèves du CM2 semblent avoir fait le choix d'utiliser le passé simple pour leur RV. Nous pourrions observer en quoi ces récits se distinguent des autres du point de vue de l'utilisation des verbes conjugués.

Nous remarquerons enfin, de manière globale, que la proportion de présent de l'indicatif diminue de manière importante entre le CE2 et le CM2 au profit de l'utilisation du passé simple pour les RI et du passé composé pour les RV, cela semble conforme aux systèmes décrits par Benveniste.

L'observation des données globales concernant les verbes pour le CE2 et le CM2 semble montrer que les élèves utilisent des systèmes de verbes différents pour leur RI et leur RV.

²⁵³ MAINGUENEAU D. (1994), *L'énonciation en linguistique française*, op. cité, p.84.

²⁵⁴ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op. cité, p.230.

Ces systèmes semblent conformes aux descriptions de Benveniste à propos de la définition qu'il donne au système du récit et au système du discours.

1.2 Peu de différences en fonction de la variable école défavorisée/favorisée

Nous pouvons poursuivre cette analyse en tenant compte des critères écoles favorisée/défavorisée pour les récits produits au CE2 puis au CM2.

Tableau n° 129 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CE2.

Ecole défavorisées CE2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple	Total
RI	151 (46 %)	46 (13 %)	108 (33 %)	25 (8 %)	330 (100 %)
RV	67 (25 %)	133 (49 %)	72 (26 %)	0	272 (100 %)

Si l'on tient compte des temps de conjugaison les plus utilisés par les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous constatons que pour les RI, la proportion de présent est encore plus importante que pour l'ensemble des écoles. Les RV sont quant à eux dominés par le passé composé, complété par le présent et l'imparfait de manière équilibrée. Les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) procèdent presque de la même manière.

Tableau n° 130 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2.

Ecole favorisées CE2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple	Total
RI	269 (46 %)	61 (10 %)	192 (33 %)	67 (11 %)	589 (100 %)
RV	86 (20 %)	168 (39 %)	178 (41 %)	0 (0 %)	432 (100 %)

A l'exception des « passé simple », un peu plus nombreux pour ce groupe d'élèves, la distribution des temps des verbes des RI est à peu près identique à celle des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Par contre, nous pouvons constater que les RV comportent moins de présent et que les utilisations du passé composé et de l'imparfait sont très équilibrées. Les RV de ce groupe se rapprochent fortement de la définition du « discours » de Benveniste dans la mesure où ces récits reposent sur le couple passé composé/imparfait de manière majoritaire. La question de l'utilisation massive du présent de l'indicatif pour les RI se pose de la même manière pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) et favorisées (Chopin et Clair). Cela confirme que cette question doit faire l'objet d'un traitement particulier pour comprendre pourquoi la majorité des élèves de CE2 utilisent le

présent de manière importante pour leurs RI. Avec la même logique, nous pouvons observer les données disponibles pour le CM2 afin de mesurer les éventuelles évolutions.

Tableau n° 131 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2.

CM2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Plus-Que-Parfait	Passé Simple	Total
RI	277 (31 %)	125 (14 %)	315 (35 %)	2 (< 1%)	181(20%)	900 (100%)
RV	106 (16 %)	258 (39 %)	252 (38 %)	27 (4 %)	18 (3 %)	661 (100 %)

Les premières données quantitatives pour les récits produits par les élèves de CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous montrent une nette évolution des RI et des RV. Le premier type de récit est maintenant basé de manière plus franche sur le couple imparfait/passé simple, bien que nous constatons toujours une part très importante du présent de l'indicatif et une présence du passé composé non négligeables. Les RV sont quant à eux basés sur le couple passé composé/imparfait. Le nombre de présent de l'indicatif est plus faible. Le plus-que-parfait opère une timide entrée sur ce type de récit. Les systèmes de temps proposés par les élèves de CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) tendent maintenant vers les définitions des « récits » et « discours » établies par Benveniste. Cette affirmation semble mieux correspondre aux RV qu'aux RI qui restent, comme nous venons de le voir, dominés par le présent de l'indicatif qui va certainement au-delà d'un simple « *présent intemporel tel que le présent de définition* ». ²⁵⁵ Nous reviendrons, dans la suite de cette analyse, sur les types de présents utilisés par les élèves de cycle 3 pour construire les RI et RV.

Tableau n° 132 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2.

CM2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Plus-que-parfait	Passé Simple	Total
RI	311 (36 %)	153 (18 %)	206 (24 %)	39 (5 %)	148 (17 %)	857 (100 %)
RV	121 (16 %)	381 (50 %)	223 (29 %)	24 (3 %)	14 (2 %)	763 (100%)

De manière globale, nous retrouvons pour les écoles favorisées (Chopin et Clair), les mêmes tendances que pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet) avec toutefois quelques différences pour les RI. Ceux-ci sont basés sur le présent, le passé composé de manière un

²⁵⁵ BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, op. cité, p. 239.

peu plus accentuée, l'imparfait et le passé simple. Nous retrouvons une variété de l'utilisation des temps possibles pour le récit un peu plus importante que pour les CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cela laisse supposer que nous retrouverons des RI un peu plus variés du point de vue des temps de conjugaison, en fonction des élèves ou des groupes d'élèves. De la même manière que pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), le présent de l'indicatif fait l'objet d'une utilisation importante pour les RI. Nous retrouvons également les mêmes tendances pour les RV, c'est le couple Passé composé/imparfait qui domine largement ces récits avec une présence un peu plus franche du passé composé pour les CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair).

Le critère écoles favorisées/défavorisées montre qu'il y a peu de différences entre les récits proposés, du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison. Nous constatons, pour l'ensemble des écoles, une évolution des récits qui se rapprochent de la définition du « récit » et « discours » de Benveniste. Le nombre élevé de présent de l'indicatif est commun à l'ensemble des écoles. Les RI des CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) semblent comporter une variété un peu plus importante de temps de conjugaison. Cela laisse supposer qu'il existe, pour ces récits, une variété de systèmes de temps plus importante.

1.3 La variable fille/garçon et école défavorisée/favorisée

Pour poursuivre l'analyse, il peut être intéressant d'observer s'il n'existe pas un groupe d'élèves particulier qui procède de manière un peu différente. Nous pouvons poursuivre l'observation des données à partir de la variable fille/garçon pour confirmer les mêmes tendances, si elles se maintiennent, ou analyser les éventuelles différences, si elles apparaissent à la lecture des résultats. Nous commencerons par les données qui concernent les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) puis des écoles favorisées (Chopin et Clair). Nous poursuivrons l'analyse avec les données pour les garçons de ces mêmes écoles avant de nous intéresser aux évolutions observables pour le CM2.

1.3.1 Des récits très contrastés pour les CE2 des écoles défavorisées

Tableau n° 133 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CE2, filles.

CE2 filles	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple	Total
RI	67 (39 %)	17 (10 %)	72 (41 %)	16 (10 %)	172 (100 %)
RV	38 (25 %)	78 (50 %)	39 (25 %)	0 (0 %)	155 (100 %)

La seule différence que nous pouvons constater pour les filles se situe au niveau des RI pour lesquels la proportion du présent et de l'imparfait est plus équilibrée que pour l'ensemble des élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cela laisse entendre que ce sont les garçons de ces mêmes écoles qui utilisent de manière très importante le présent de l'indicatif pour les RI. Nous pouvons le vérifier avec le tableau suivant qui nous présente les données disponibles pour les garçons du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Tableau n° 134 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CE2, garçons.

ED CE2 garçons	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple	Total
RI	84 (53 %)	29 (18 %)	36 (23 %)	9 (6 %)	158 (100 %)
RV	29 (25 %)	55 (47 %)	33 (28 %)	0 (0 %)	117 (100 %)

Nous pouvons effectivement constater un déséquilibre important de l'utilisation des temps des RI avec une proportion de présent de l'indicatif qui dépasse 50 % au détriment du passé composé et de l'imparfait. Du point de vue de la qualité de la construction temporelle, cet apparent déséquilibre ne signifie pas, pour autant, la présence de dysfonctionnements par une « mauvaise » utilisation des temps.

Avant de poursuivre l'analyse avec les récits des filles et des garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), nous pouvons observer deux exemples de RI produits par les filles et deux exemples de RI produits par les garçons du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Ces RI ne correspondent pas, en termes de proportions des temps utilisés, aux résultats que présentent les tableaux ci-dessus dans la mesure où les récits proposés par les élèves sont en réalité très contrastés du point de vue de l'utilisation des temps.

Le premier récit est le RI d'*Inés n°2, élève de l'école Boris Vian (défavorisée)*, « profil moyen ».

« Moi je fête Noël chez moi. J'ai plein de jouets, quand je me lève le matin je déjeune pas. Mais je joue avec ma sœur, et après on part à l'école. Le matin, quand on arrive à l'école, on arrive jamais en retard mais on arrive toujours en avant. Et on lit un livre ou on dessine, et après on travaille et après on parle. Chez moi on m'achète plein de jouets. J'aurai la DS lite la DS et des jeux de sociétés, et même une guitare et plein plein plein de jouets. Et même plein de livres et une trottinette que j'aurai par mon oncle qui va m'acheter plein plein de cadeaux. »

Ce récit est, nous pouvons le constater, essentiellement écrit au présent de l'indicatif. Les trois verbes conjugués au futur font ici figure d'exception dans la mesure où ce temps est utilisé à sept reprises par les élèves de CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) pour l'ensemble du corpus étudié.

Le deuxième récit est le RI d'Amel n°2, élève de l'école Bossuet (défavorisée), « profil moyen ».

« *Il était une fois un garçon qui ne savait pas écrire. Par exemple grammair il écrivait gammaïro et maman il écrivait mamamia et papa il écrivait papapia et moi il disait tata tata tata et toi il disait maba maba maba maba et le mur il l'appelait télépton télépton télépton télépton et les toilettes l' appellait kaquinéte kaquinéte kaquinéte kaquinéte kaquinéte kaquinéte et voilà l'histoire du petit garçon qui ne savait pas écrire ni parler voilà. »*

Ce deuxième RI a la particularité d'être entièrement écrit à l'imparfait de l'indicatif. Contrairement au RI d'Inés, ce « récit » se résume plutôt à une énumération de faits où nous pouvons remarquer de nombreuses répétitions des mêmes verbes. Il ne raconte pas vraiment une « histoire ». Même s'il adopte l'apparence du conte avec l'introduction par « *Il était une fois* », la suite ne permet pas de développer un événement référent associé à des micros événements. Avec ces deux exemples, nous pouvons retenir pour l'instant que les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) produisent des RI qui peuvent utiliser un seul temps de conjugaison de manière presque exclusive. Les RI proposés peuvent donc être, de ce point de vue, très contrastés.

Pour les garçons, nous pouvons retrouver sensiblement les mêmes cas de figure pour les RI. Nous observerons dans un premier temps le RI de *Giovanny*, école Vian (défavorisée), profil faible.

« *Il était une fois un volcan dans un petit village très lointain puis d'un seul coup un tremblement de terre tous les habitants sortent pour regarder ce qu'il arrive puis ils ne voient rien ils rentrent un autre tremblement de terre ils ressortent regardent en l'air le volcan est en éruption. »*

Ce premier récit est, en dehors de l'introduction, entièrement écrit au présent de l'indicatif. Il raconte une histoire, tout comme le récit d'Inés que nous avons vu précédemment. D'un point de vue statistique, il va bien au-delà de ce qui est présenté globalement par le tableau

puisque près de 90 % des verbes utilisés sont conjugués au présent de l'indicatif.

Le second exemple est le RI de *Logan, élève du CE2 à l'école Bossuet (défavorisée), profil moyen*

« *il était d'une fois une petite fille qui voulait construire une cabane et elle a pris un tournevis une pince 30 vis 30 clous une pince et 120 planches blanches 60 planches rouges 4 carreaux et une porte et de la peinture violette et avec la peinture violette et a peint les planches blanches et 1h plus tard elle lui restait la porte de 4 carreaux le bois et les poignets. Et 30 minutes plus tard elle avait fini sa cabane et à la fin elle avait été au magasin et elle a acheté le matériel et ses parents ont visité la cabane. »*

Nous voyons que ce récit se caractérise par l'utilisation de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait. Ce RI ne correspond pas, comme le précédent, aux moyennes proposées par le tableau. Comme pour les filles, les garçons du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) peuvent proposer des RI très contrastés du point de vue des conjugaisons utilisées.

1.3.2 Des contrastes identiques pour les CE2 des écoles favorisées

Tableau n° 135 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2, filles.

CE2 Filles	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple	Total
RI	167 (47 %)	26 (7 %)	121 (35 %)	39 (11 %)	353 (100 %)
RV	45 (18 %)	90 (36 %)	113 (46 %)	0 (0 %)	248 (100 %)

Les filles du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) produisent des RI où la proportion de présents de l'indicatif est plus importante (47 % contre 39 %) que pour les RI des filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cette manière de procéder est assez surprenante car nous pourrions nous attendre à ce que les filles considérées comme appartenant au groupe « fort » construisent davantage leur RI sur le couple imparfait/passé simple. Il semble que cela ne soit pas le cas. Nous observerons cependant s'il n'est pas ici question de RI particuliers qui concentrent une forte proportion de présent de l'indicatif.

Les RV présentent les caractéristiques inverses. Nous voyons que la proportion de présent de l'indicatif baisse de manière assez importante (18 % contre 25 %). Les RV sont ici surtout basés sur le couple imparfait/passé composé alors que les filles du CE2 des écoles défavorisées basent les RV sur le présent/passé composé/imparfait.

Tableau n° 136 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2, garçons.

Garçons CE2	Présent	Passé Composé	Imparfait	Passé Simple	Total
RI	102 (43 %)	35 (15 %)	71 (30 %)	28 (12 %)	236 (100 %)
RV	41 (22 %)	78 (42 %)	65 (36 %)	0 (0 %)	184 (100 %)

Les garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) procèdent à peu près de la même manière que les filles des mêmes écoles. Leurs RI restent basés sur une forte proportion de présent de l'indicatif alors que leur RV proposent plutôt un système de verbes basé sur le couple passé composé/imparfait. Nous constatons également des différences importantes avec les données qui concernent les garçons du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). En effet, les garçons du CE2 des écoles favorisée (Chopin et Clair) utilisent moins de présents de l'indicatif (43 % contre 53 %) et également plus de passé simple (12 % contre 6 %).

Ces données globales ne doivent cependant pas cacher une grande disparité entre les récits produits par chaque élève. Nous avons vu que c'est le cas pour les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). C'est également vrai pour les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). Pour illustrer cette disparité de l'utilisation des verbes conjugués, nous pouvons analyser, de manière rapide, quelques récits extraits du corpus. Nous observerons deux RI et deux RV présentant de nombreux contrastes dans l'utilisation des systèmes de temps des récits.

Le premier RI est celui d'*Astrée, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort »*
« Une petite fille alla se promener dans la forêt. Puis là, vu un petit écureuil. Il expliqua qu'il s'était perdu. La petite fille jura qu'elle allait l'aider à retrouver sa famille. Puis la petite fille vu un oiseau, elle lui demanda si il savait où était la maison du petit écureuil. L'oiseau dit qu'il savait ou était la maison de l'écureuil. Il lui montra le chemin. Ils partirent et dirent merci à l'oiseau. Ils arrivèrent devant un grand arbre. Le petit écureuil grimpa dans l'arbre et retrouva sa famille d'écureuil. Toute sa famille le serra dans les bras. Ils dirent tous merci à la petite fille. Puis la petite fille partit. »

Toutes les « erreurs » de ce récit n'ont pas été corrigées. Seules celles qui pouvaient poser problème au lecteur ont fait l'objet d'une légère correction pour la compréhension générale. Ce RI est très contrasté par rapport aux autres, produits par le même groupe d'élèves, puisque nous ne retrouvons aucun présent de l'indicatif et que l'ensemble du système verbal

est basé sur le couple imparfait/passé simple. Cette manière de procéder est donc un cas particulier de récit qui n'est produit que par un groupe très restreint d'élèves. Ici, c'est une élève du groupe « fort » qui le produit.

Par opposition, nous pouvons également retrouver des RI qui ne fonctionnent pas du tout de cette manière du point de vue des systèmes de verbes utilisés.

Le deuxième récit est le RI de *Pierre, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), « profil fort »*

« *Un VTT volant.*

Toutes les nuits, un VTT s'envole dans le ciel apparemment conduit par un fantôme ! Des fois des gens viennent dire qu'ils ont vu le VTT volant. Ils disent : « au secours ». Mais personne ne les écoute, alors ils décident d'aller prendre des photos. Une nuit vers une heure du matin, ils voient le VTT, vite une photo. Voilà une preuve. Le lendemain, il apporte la photo à la police et après, la police organise des recherches. »

Ce RI « s'oppose » à celui d'Astrée, car il repose presque exclusivement sur le présent de l'indicatif. Nous ne pouvons pas dire que ce récit présente des dysfonctionnements du point de vue de la temporalité sur la base des conjugaisons proposées. Pourtant, nous pourrions nous attendre à ce que la première partie du récit « expose » la situation avec l'utilisation de l'imparfait avant de poursuivre, dans la deuxième partie avec le passé simple. Ce n'est pas le cas ici, et nous pouvons plutôt y voir, une première manière d'utiliser le présent en lieu et place d'autres temps généralement attendus.

Nous retiendrons pour l'instant que les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) proposent des récits avec des systèmes de temps des verbes aussi contrastés que ceux que nous retrouvons pour les récits des élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Certains récits se rapprochent fortement des définitions du récit ou discours de Benveniste, d'autres, au contraire, semblent totalement opposés à ces définitions. Enfin, nous retrouvons également des récits qui correspondent en partie seulement aux définitions données. Nous pourrions, dans la suite de cette recherche, affiner l'analyse des certains récits pour en comprendre le fonctionnement du point de vue des systèmes de temps utilisés. Avant de poursuivre cette analyse en ce sens, nous pouvons observer les données pour le CM2 à partir des critères fille/garçon et écoles favorisées/défavorisées.

1.3.3 Le contraste reste important pour les CM2 des écoles défavorisées

Nous avons déjà constaté que la manière d'utiliser les systèmes de temps des verbes évolue au CM2 de manière importante. Nous pouvons également observer s'il existe des différences en fonction des critères déjà utilisés pour les CE2.

Tableau n°137 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2, filles.

filles CM2	Présent	Passé Com.	Imparfait	P. Que Parfait	Passé simple	Total
RI	136	54 (11 %)	181	2 (<1%)	118 (24%)	491 (100%)
RV	61 (18 %)	125	131	14 (4 %)	14 (4 %)	345 (100 %)

Si nous observons les données concernant les filles du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) du point de vue des évolutions depuis le CE2, nous constatons que, pour les RI, l'utilisation du présent chute de manière importante (28 % contre 39 %) et que l'utilisation du passé simple est plus importante (24 % contre 10 %). Ceci nous donne des RI où le couple imparfait/passé simple est bien marqué mais où le présent de l'indicatif reste l'une des bases de temps les plus utilisées. Les RV voient également un recul du présent de l'indicatif et un équilibre dans l'utilisation du couple imparfait/passé composé.

Les récits produits par les filles du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) semblent correspondre aux définitions du « récit » et « discours » de Benveniste de manière encore plus importante que les récits produits au CE2 par ces mêmes élèves.

Tableau n° 138 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), CM2, garçons.

Garçons CM2	Présent	Passé Com.	Imparfait	P. Que Parfait	Passé simp.	Total
RI	141 (34 %)	71 (17 %)	134 (33 %)	0 (0 %)	63 (15 %)	409 (100 %)
RV	45 (14 %)	133 (42 %)	121 (38 %)	13 (4 %)	4 (1 %)	316 (100%)

L'évolution des données, pour les garçons du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), suit les mêmes tendances que pour les filles. Elle est caractérisée, pour les RI, par une baisse du présent de l'indicatif, une augmentation de la proportion de l'imparfait et du passé simple. Elle est également marquée par une stabilité de l'utilisation du passé composé. Pour les RV, nous constatons également un meilleur équilibre pour l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. Les récits produits par les garçons du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) semblent correspondre aux définitions du « récit » et

« discours » de Benveniste de manière encore plus importante que les récits produits au CE2 par ces mêmes élèves. Ils se caractérisent cependant par une plus grande diversité des RI avec l'utilisation des couples imparfait/passé composé ou imparfait/passé simple.

Le nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif reste pourtant une donnée importante pour la suite de l'analyse.

Ces données, correspondant aux récits produits par les élèves du CM2 des écoles défavorisées, semblent montrer que les RI comme les RV proposent des systèmes de temps des verbes où nous retrouvons ce qui est attendu du point de vue de la définition du « récit » et « discours » de Benveniste. Cependant, comme pour les CE2, nous pouvons observer quelques récits tirés du corpus qui ne correspondent pas à la moyenne des données présentées par les tableaux.

Le premier récit est le RV de *Mathilde*, élève de CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « moyen ».

« A l'île de la Réunion

Mon plus beau souvenir, c'est d'avoir été à l'île de la Réunion. C'est magnifique les plages. L'eau est très bleue, pas comme au Touquet. Les marchés, les gens sont généreux. Je suis allée là-bas parce que ma belle-mère a de la famille là-bas. Je suis allé dans un zoo, j'ai vu de grosses tortues, des tortues de mer. Après, je suis allé dans un bateau et on a nagé avec les dauphins. Au loin, j'ai vu des baleines. Bref, la cuisine, c'est pas comme à Lille. Je suis allée au marché, là-bas les poules ils les vendent pas cuites. Ils les vendent vivantes, c'est marrant. Le soleil est fort et là-bas c'est formidable. Je me suis éclaté. Voilà mon plus beau souvenir. »

Nous pouvons constater que ce premier récit est essentiellement basé sur le passé composé et le présent de l'indicatif alors que la majorité des RV des filles du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) utilisent surtout le couple imparfait/passé composé. Les parties descriptives pour lesquelles nous pourrions attendre l'imparfait sont ici écrites au présent de l'indicatif. Ce récit donne l'impression au lecteur que le moment de l'énonciation est confondu avec le moment de l'histoire pour les parties qui correspondent habituellement à l'arrière-plan du récit. En revanche, l'utilisation du passé composé pour rapporter les événements comme la « visite au zoo » ou « la vue des baleines » semble maîtrisé.

Le deuxième exemple est le RI de *Yacine B.*, élève de CM2 à l'école Boris Vian, groupe « fort »

« Il y a longtemps, il y avait un homme sanglant qui aimait tuer des gens. Dans sa maison, il y avait des rideaux de chair, son frigo était rempli de langues, de nez et de têtes mais un homme appelé Alkaïda le recherchait car il avait coupé les mains de son fils. L'homme sanglant vivait bien jusqu'à un jour Alkaïda surgit en détruisant les carreaux avec sa mitrailleuse. L'homme sanglant se cacha mais Alkaïda le retrouva et lui tira quinze balles dans les yeux, vingt dans les dents, trente dans le nez et le meilleur pour la fin, il sortit son bazooka nucléaire atomique. Il lui tira dans la face et il explosa. Alkaïda s'exclama : « HA HA HA !!!! ».

Ce récit repose entièrement sur le couple imparfait/passé simple sans qu'aucun présent ne vienne s'insérer dans la construction temporelle du récit. Ce RI ne correspond pas tout à fait à la moyenne des données repérées pour les garçons du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Comme pour les filles et les garçons du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), les CM2 de ces mêmes écoles peuvent proposer des RI très contrastés du point de vue des conjugaisons utilisées même si globalement les couples de temps proposés pour leurs récits se rapprochent de la définition du « récit » et « discours » de Benveniste.

1.3.4 Les tendances se confirment pour les CM2 des écoles favorisées

Tableau n° 139 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2, filles.

Filles CM2	Présent	Passé Com.	Imparfait	P. Que Parfait	Passé simp.	Total
RI	185 (41 %)	71 (16 %)	93 (20 %)	17 (4 %)	90 (20 %)	456 (100 %)
RV	68 (16 %)	215 (51 %)	124 (29 %)	9 (2 %)	9 (2 %)	425 (100 %)

Nous pouvons retrouver, avec les données concernant les filles du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), les mêmes types d'évolutions depuis le CE2 que pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Nous constatons que, pour les RI, l'utilisation du présent chute de manière modérée (41 % contre 47 %) et que l'utilisation du passé simple est plus importante (20 % contre 11 %). Ceci nous donne des RI où le couple imparfait/passé simple est également bien marqué mais où le présent de l'indicatif reste le temps le plus utilisé. Les RV voient également un léger recul du présent de l'indicatif et une utilisation importante de l'imparfait par rapport au passé composé.

Les récits produits par les filles du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) semblent correspondre aux définitions du « récit » et « discours » de Benveniste bien que les

évolutions soient moins nettes que pour les récits produits par les filles du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cela laisse supposer un contraste entre les récits plus important du point de vue des systèmes de temps utilisés par chaque élève.

Nous pouvons également observer les données qui concernent les garçons des écoles favorisées.

Tableau n° 140 : Verbes des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CM2, garçons.

EF Garçons CM2	Présent	Passé Com.	Imparfait	P. Que Parfait	Passé simp.	Total
RI	126 (31 %)	82 (20 %)	113 (28 %)	22 (5 %)	(14 %)	401 (100 %)
RV	53 (16 %)	166 (49 %)	99 (29 %)	15 (4 %)	5 (1 %)	338 (100%)

L'évolution des données, pour les garçons du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), suit également, pour ce groupe d'élèves, les mêmes tendances que pour les filles. Pour les RI, nous constatons une baisse du présent de l'indicatif, un équilibre de la proportion de l'imparfait et du passé composé. Le passé simple est quant à lui, un peu plus utilisé. Pour les RV, nous constatons une utilisation du couple passé composé/imparfait très importante bien que le passé composé soit ici fortement utilisé. Les récits produits par les garçons du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) semblent, comme la plupart des récits produits par les élèves de cycle 3, correspondre aux définitions du « récit » et « discours » de Benveniste. C'est la diversité des RI avec l'utilisation des couples imparfait/passé composé ou imparfait/passé simple qui est le plus remarquable. Le nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif reste également une donnée importante pour la suite de l'analyse.

Comme pour les récits produits par les autres élèves du cycle 3. La réalité des RI ou RV se détache souvent des données globales que l'on peut observer. Pour les élèves du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), l'analyse rapide de deux récits peut illustrer les contrastes que l'on retrouve en fonction des récits.

Le premier récit est le RV de *Léonie, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort »*

« Tous les ans, en juin, mes grands-parents vont un mois à Stella et tous les week-ends, ma mère, mon frère et moi nous y allons. Des fois, il y a mes cousines et leur mère qui viennent. On va à la plage souvent parce que c'est juste à côté de la maison. Des fois, on fait des jeux tous ensemble comme des balles aux prisonniers et on prend des raquettes pour jouer au badminton. Puis le soir, on fait des jeux de cartes. »

Ce RV nous montre qu'il est possible de construire un récit acceptable, entièrement au présent de l'indicatif, sans que cela ne pose de problème particulier de construction temporelle. Ce récit est cependant « bien en dehors » des moyennes constatées sur les tableaux des données.

Le deuxième exemple est le RI de *Max, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « fort »*

*« C'est l'histoire inventée de nez crochu, une sorcière très réputée car elle mettait des jupes aux garçons qu'elle kidnappait. Ensuite, elle les mangeait, elle digérait mieux les filles mais elle n'aimait que les garçons. Si elle leur mettait des jupes, c'est parce que les garçons avaient des bracelets à pics et des canifs et tout des trucs de garçons. Un jour, elle se dit qu'elle commençait à se faire vieille avec ses cent quatre-vingt-dix ans et décida de passer aux petites filles. Elle se baladait dans la rue tel un vautour attendant sa proie. La pauvre ne trouvait que des petits garçons. Elle décida d'en attraper un mais il s'enfuit à toutes jambes en la voyant. Elle était désespérée et d'un coup là une petite fille. Elle s'approcha doucement en même temps elle ne pouvait pas courir. Je vous laisse deviner la suite...
Allez, je vais vous le dire. Un pot de fleurs tomba sur sa tête, elle glissa sur une peau de banane et tomba dans les égouts. »*

Ce récit est, nous le voyons, essentiellement basé sur le couple imparfait/passé simple avec une bonne définition de l'arrière-plan et une utilisation importante du passé simple pour rendre compte des événements de l'histoire. Encore une fois, ce récit n'est pas situé dans la moyenne des données disponibles pour ce groupe d'élèves.

La conclusion sera donc assez semblable à celle des autres groupes d'élèves. C'est la diversité des systèmes de temps utilisés qui est ici la règle. Bien que certains récits se rapprochent fortement des définitions du « récit » et du « discours » de Benveniste, nous ne pouvons que constater l'abondance de RI ou RV qui empruntent une définition différente, puisque les temps utilisés ne sont pas forcément ceux que l'on pourrait attendre. Les élèves montrent ici qu'ils ont une manière de procéder parfois bien différente en fonction de chaque récit. Nous noterons que cette manière de procéder n'est pas propre aux écoles défavorisées ou favorisées. Elle n'est pas propre non plus, en l'état de l'avancée de l'analyse, aux filles ou aux garçons.

1.4 Une première conclusion à propos des verbes et de leurs conjugaisons

Une première conclusion globale peut être tirée de l'observation de ces premières données et récits concernant l'utilisation des temps des verbes.

Il semble que les élèves du cycle 3 utilisent des systèmes de verbes différents pour leur RI et leur RV. Les réflexions de Benveniste sur les systèmes du verbe français montrent que les systèmes du « récit » et du « discours » correspondent assez bien à ce que nous retrouvons, de manière globale, pour les récits produits par les élèves de cycle 3. Pourtant, nous remarquons également une surabondance du présent de l'indicatif, bien que celle-ci ait tendance à diminuer de manière non négligeable au CM2.

Lorsque l'on observe les données disponibles avec le critère écoles favorisées/défavorisées, nous pouvons constater qu'il y a peu de différence entre les récits proposés, du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison. Nous constatons, pour l'ensemble des récits, une évolution des données qui les rapprochent du « récit » et « discours » de Benveniste. Pourtant, le nombre élevé de présent de l'indicatif est une donnée commune à l'ensemble des récits du corpus. Une petite nuance est à apporter à ces premières remarques : Les RI des CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) semblent comporter une variété un peu plus importante de temps de conjugaison. Cela pourrait laisser supposer qu'il existe, pour ces récits particuliers, une variété de systèmes de temps plus importante. Une observation un peu plus fine des données et des récits pourra nous en apporter la confirmation.

Le critère fille/garçon nous apporte également des indications supplémentaires.

Les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) produisent des RI qui peuvent utiliser un seul temps de conjugaison de manière presque exclusive. Les RI proposés peuvent donc être, de ce point de vue, très contrastés. C'est également le cas des garçons du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), qui peuvent aussi proposer des RI très contrastés du point de vue des conjugaisons utilisées.

En recoupant les critères école défavorisée/favorisée et fille/garçon, nous pouvons constater que les filles et les garçons du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) proposent des RI où la proportion de présent de l'indicatif est plus importante que pour les RI des filles des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). En revanche, leurs RV sont plus conformes aux définitions de Benveniste sur les systèmes de temps du discours. Nous retrouvons alors, sans surprise, des RV basés sur le couple imparfait/passé composé.

Même si nous ne retrouvons pas exactement les mêmes données pour les écoles, nous pouvons retenir que les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) proposent des

récits avec des systèmes de temps des verbes aussi contrastés que ceux que nous retrouvons pour les récits des élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). En effet, si certains récits se rapprochent fortement des définitions du « récit » ou « discours » de Benveniste, d'autres, au contraire, semblent totalement opposés à ces définitions. Par ailleurs, et c'est ce qui semble le plus intéressant pour la suite de cette recherche, nous retrouvons des récits qui correspondent, en partie seulement, aux définitions données pour le « récit » et « discours » de Benveniste.

Au CM2, les récits produits par les filles et les garçons des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) semblent correspondre aux définitions du « récit » et « discours » de Benveniste de manière plus importante que les récits produits au CE2 par ces mêmes élèves. Les récits des garçons se caractérisent cependant par une plus grande diversité des RI avec l'utilisation des couples imparfait/passé composé ou imparfait/passé simple. Le nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif reste quant à lui, une donnée importante pour la suite de l'analyse. C'est encore une fois le contraste du point de vue des conjugaisons utilisées qui domine les récits même si globalement les temps de conjugaison proposés se rapprochent fortement de la définition du « récit » et « discours » de Benveniste.

Pour les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair), les récits semblent également correspondre aux définitions du « récit » et « discours » bien que les évolutions soient moins nettes que pour les récits produits par les filles du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cela laisse supposer un contraste entre les récits, plus important du point de vue des systèmes de temps utilisés par chaque élève. Pour les récits produits par les garçons du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) c'est aussi la diversité des RI avec l'utilisation des couples imparfait/passé composé ou imparfait/passé simple qui est le plus remarquable. Pour l'ensemble des récits, c'est le nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif qui reste une donnée importante pour la suite de l'analyse.

Avant de poursuivre l'analyse sur l'utilisation du présent, temps particulier qui ne peut que retenir l'attention à la vue des données globales, nous pouvons affiner l'observation des données en fonction du critère « profil scolaire » dont nous n'avons pas encore tenu compte. Cette analyse s'accompagnera essentiellement de données plus qualitatives dans la mesure où nous pourrions cerner un nombre restreint de récits que nous pourrions comparer du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison. Compte tenu des conclusions précédentes, il semble important de focaliser en priorité les analyses qualitatives, sur les récits qui présentent des particularités dans les systèmes de temps employés. Les récits qui présentent

des systèmes de conjugaison des verbes attendus pourront, quant à eux, servir d'illustration des « réussites » de la construction temporelle sur la base de l'utilisation des systèmes verbaux.

2 Analyse qualitatives du temps des verbes

Avec cette nouvelle partie, nous pourrons observer les données disponibles pour chaque groupe d'élèves en fonction du type d'écoles et des critères garçon/fille et « profil scolaire ». Nous pourrons y associer l'analyse de récits particuliers en fonction de l'intérêt qu'ils présentent. Nous utiliserons également, dans cette partie, quelques tableaux plus détaillés afin de mettre en évidence des différences plus fines entre les récits. L'ensemble de ces tableaux qui guident l'analyse sont consultables en annexe et signalés chaque fois que nécessaire.

2.1 Analyse qualitatives du temps des verbes pour les écoles défavorisées

Nous débuterons par les récits produits par les élèves des écoles défavorisées du CE2 avant de poursuivre avec le CM2.

2.1.1 Des récits bien structurés pour les CE2, groupe « fort », écoles défavorisées

Les données disponibles en annexe²⁵⁶ nous montrent que les élèves du CE2 du groupe « fort » utilisent majoritairement le couple présent/imparfait pour les RI et passé composé/imparfait pour les RV. La présence des autres conjugaisons est assez marginale sauf celle du passé simple pour les RI et du présent de l'indicatif pour les RV. Si les temps utilisés pour les RV semblent conformes à l'attendu compte tenu de ce que Benveniste et Weinrich précisent dans leurs recherches respectives, nous savons également que dans la distribution des temps, le couple imparfait/passé simple que l'on pourrait s'attendre à retrouver pour les RI ne semble pas être majoritaire. Il faut ici reprendre les remarques de Fayol sur cette question. Premièrement, « *l'opposition imparfait — plus que parfait/passé simple correspond, chez les adultes, à la division macrostructurelle cadre/épisode* »²⁵⁷. Ensuite, « *ce fonctionnement intra-textuel des temps verbaux s'établit très lentement au cours de la scolarité* »²⁵⁸ car il faut attendre, d'après Fayol, « *l'âge de treize ou quatorze ans*

²⁵⁶ Annexe n° 16

²⁵⁷ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op.cité, pp. 117-118.

²⁵⁸ FAYOL M. (1985), *ibid*, pp. 117-118.

*pour que le fonctionnement intra-textuel des formes verbales corresponde à celui d'un adulte (adulte cultivé) ».*²⁵⁹

L'absence du couple imparfait/passé simple pour les RI peut donc s'expliquer pour des récits produits par de jeunes élèves. En revanche, il peut être intéressant de comprendre comment les RI fonctionnent en l'absence du passé simple. Le présent fonctionne-t-il comme un temps de substitution, ou sommes nous face à un dysfonctionnement du système verbal utilisé ? Cette question demande l'analyse de certains récits où la concentration du couple présent/imparfait est importante.

Nous pouvons pour cela considérer le RI de *Bryan élève de CE2, école Bossuet, « groupe fort »*.

« Le méchant dragon

*Il était une fois un dragon qui s'appelait Casper. Il tuait les chevaliers d'un seul coup de flamme et ils étaient tous morts. Un jour, il rencontre (**rencontra**) une dragonne et ils font (**firent**) des bébés. »*

Ce récit a la particularité de fonctionner correctement avec l'imparfait et le présent de l'indicatif. Nous voyons cependant qu'il est parfaitement possible d'utiliser le passé simple. La « situation initiale » est dominée par l'utilisation de l'imparfait avant de passer aux « événements référents » que sont la « rencontre avec la dragonne » et la « conception des bébés ». C'est alors le présent qui prend le relais. Nous remarquerons cependant que l'auteur prend soin de définir à nouveau le moment où l'histoire se déroule avec le repère temporel « *un jour* » de manière à le distinguer et le « couper » du moment de l'énonciation. Nous pouvons donc en conclure que si le passé simple peut être utilisé dans ce récit, le présent ne pose pas de problème de dysfonctionnement particulier grâce à l'utilisation d'un repère temporel qui, comme le passé simple, coupe le moment de l'événement de l'actualité du locuteur.

Cette manière de procéder est assez systématique pour les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « fort ». Nous pouvons également rencontrer des RI qui comportent des présents de l'indicatif qui correspondent à des parties dialoguées.

Un deuxième exemple de récit peut ainsi être analysé, le RI de *Mohamed-Amine, élève du*

²⁵⁹ FAYOL M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, op. cité, pp.117-118.

CE2 à l'école Bossuet, groupe « fort »

« La princesse en fer

Il était une fois une princesse qui vivait paisiblement dans un grand château. Mais un jour elle en avait marre de rester toute seule alors elle alla voir son père et lui dit. Je veux me marier ! Mais une sorcière qui rodait entendat alors elle a dit. « Je vais la transformer en statue de fer alors elle le fit elle a transformé la princesse en fer pour toujours. »

Ce récit comporte beaucoup de réussites avec l'utilisation du couple imparfait/passé simple qui montre que cet élève a une bonne maîtrise de l'utilisation des temps employés fréquemment pour le récit. Nous pouvons constater que les présents de l'indicatif utilisés pour ce récit correspondent bien à des parties dialoguées même s'il manque la ponctuation. Cela ne veut pas dire que ce récit ne comporte pas d'améliorations possibles, nous pouvons noter, par exemple l'utilisation du passé composé en lieu et place d'un passé simple. Ces « petites confusions » sont donc l'un des éléments à revoir concernant l'utilisation des conjugaisons.

Ce récit reste cependant une réussite de la construction temporelle à partir de la conjugaison des verbes dans le sens où ceux-ci permettent de mettre à distance du moment de l'énonciation les événements rapportés et que le couple imparfait/passé simple fonctionne, complété par le présent pour les parties dialoguées.

Pour être tout à fait complet à propos des récits produits par ce groupe d'élèves, nous pouvons analyser le récit qui explique la surabondance de présent de l'indicatif repéré par le tableau de données²⁶⁰. Il s'agit du RI de Lina, élève de CE2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « fort ».

«-A- Il était une fois un enfant qui avait perdu son chien. -B- Il met ses bottes et son manteau. Il sort par la porte de derrière. Il avance tout doucement et voit une pie. La pie dit :

-C- — Pourquoi es-tu là à cette heure-ci.

- Je ne retrouve pas mon chien, dit le garçon.

- Je sais où est ton chien, dit la pie.

- Où est-il ?

- Il est mort.

²⁶⁰ Annexe n° 16

-D- *Le garçon pleure beaucoup et rentre chez lui. Ses parents le grondent.*

-E- *Le lendemain, il ne pleurait plus, il était heureux et il posait plein de questions.*

-F- *Mais il voit un monsieur qui dit qu'il s'appelle bonhomme Noël. »*

Ce récit montre que l'auteur utilise, de manière successive, plusieurs types de narration qui sont elles-mêmes souvent liées à la conjugaison des verbes. Nous pouvons observer que la séquence -A- ancre l'énoncé à suivre dans le passé mais dès la séquence -B-, c'est la coïncidence entre moment de l'énonciation et moment de l'énoncé qui est choisie par l'auteur en considérant bien sûr que le verbe dire est conjugué au présent de l'indicatif tout comme les verbes qui le précèdent. Le présent utilisé pour la séquence -C-, renvoie à une situation d'énonciation interne des personnages de l'histoire qui est caractérisée par le passage au discours libre direct. C'est là une utilisation du présent qui est conforme à ce que nous pouvons attendre, compte tenu de ce que nous savons de son utilisation.

La séquence -D- poursuit sur une narration simultanée, tout comme la séquence -B- avec l'utilisation du présent. Puis, nous avons un changement de type de narration pour la séquence -E- avec l'adoption de la narration ultérieure et l'utilisation de l'imparfait avant de revenir pour la séquence -F- sur une narration simultanée et de nouveau l'utilisation du présent de l'indicatif qui marque cette simultanéité. Cet exemple semble montrer que les présents codent ici une coïncidence entre le moment de la narration et le moment de l'histoire. C'est une manière très différente de procéder par rapport à celle que nous avons analysée pour Bryan. Ici, aucun repère ne vient signaler avant l'utilisation du présent, que l'événement rapporté ne se déroule pas au moment où l'auteur écrit. Tout au plus, nous pourrions tenir compte du repère « *Le lendemain* » à la séquence -E- qui pourrait alors situer les trois « présents » de la séquence -F- à un moment défini pour le récit en référence à l'introduction « *Il était une fois* ». L'utilisation du présent paraît de ce fait un peu décalée par rapport au passé simple attendu dans ce cas. L'amélioration de ce récit, du point de vue de la conjugaison des verbes pourrait consister à utiliser le passé simple ou à signaler, avec des repères temporels, que les passages au présent « historique » ne se déroulent pas au moment de l'énonciation.

Nous pouvons en conclure que ce dernier exemple semble confirmer l'une des thèses développée par Lahire à propos des récits produits par les élèves de milieu défavorisé.

Certains élèves adoptent une « *géométrie variable des temps et attitudes de locution [...] dans leurs textes* ». ²⁶¹ Cependant, nous nuancerons ce propos en rappelant que certains élèves de milieu défavorisé comme Bryan ou Mohamed-Amine sont parfaitement capables de garder une position stable par rapport à leurs récits. L'appartenance au groupe « fort » ne garantit pas la qualité de la construction temporelle des récits mais semble la faciliter pour certains élèves.

2.1.2 Des évolutions et des dysfonctionnements caractérisent les récits des CM2

Nous pouvons observer l'évolution des capacités des élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) pour la classe de CM2 à partir des données disponibles en annexe. ²⁶²

Pour ce groupe d'élèves, les différences entre les données présentées par les données du CE2 puis du CM2, sont assez intéressantes. Elles se caractérisent par une augmentation franche de l'utilisation du passé simple pour les RI (27 % contre 10 %) et un équilibre pour le couple imparfait/passé simple. Dans le même temps, nous voyons régresser la part du présent de l'indicatif (20 % contre 32 %). Nous pouvons donc nous attendre à analyser des RI où l'imparfait/passé simple constitue les temps de base du récit, complété par des présents de l'indicatif insérés dans les parties dialoguées. Les RV gardent les mêmes proportions pour l'utilisation du présent de l'indicatif mais nous assistons à un rééquilibrage dans l'utilisation du couple passé composé/imparfait complété par l'utilisation du plus-que-parfait de manière discrète. Cela permet de penser que les récits proposés sont bien équilibrés du point de vue des temps utilisés et qu'ils correspondent, dans leur majorité aux tendances proposées par Benveniste pour les « récits » et « discours ». Nous devons cependant remarquer que certains RI sont basés sur l'utilisation du passé composé en plus du passé simple ou pour remplacer celui-ci. Nous pourrions observer dans quelles mesures ce temps est utilisé par les élèves du CM2.

Pour les RI, nous trouvons dans le corpus un exemple de récit qui ne fonctionne pas comme la majorité des récits. C'est celui de *Mélanie, élève de CM2 à l'école Boris Vian, groupe « fort »*.

« *Il était une fois une petite fille et son père qui vivaient dans les champs. Cette famille est*

²⁶¹ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p 265.

²⁶² Annexe n° 17

*très triste car la petite fille **vient** de perdre sa mère. Elle **est** déboussolée. Son père **va faire** tout pour l'aider mais ils n'**ont** plus d'argent pour payer la maison. Alors ils **vont aller** voir leur famille à Paris mais leur famille n'**a** plus d'argent. Alors, ils **retournent** dans sa maison dans les champs et comme sa fille **était** triste, il l'**amène** en vacances mais il n'**a pas** d'argent pour payer l'avion alors il **va** le construire. Cinq mois plus tard, il **est** temps de partir en vacances. La petite fille **est** heureuse. Il **décolle** et hop !! Pendant les deux heures d'avion, l'avion **est** craché. Ils **atterrissent** sur l'île et son père et sa fille **meurent** sur l'île. »*

L'instabilité de la position du scripteur semble assez nette à la lecture de ce récit. L'emploi du présent qui vient ici se substituer à d'autres temps attendus est le principal dysfonctionnement de ce récit. Nous pouvons en effet nous attendre à ce que l'imparfait ou le passé simple remplacent la plupart des présents de l'indicatif proposés par l'auteur. Il semble donc que *Mélanie* ait beaucoup de mal à construire son RI en gardant cette position stable qui lui permettrait de distinguer le moment de l'énonciation du temps de l'histoire. Nous pouvons cependant trouver dans ce RI une phrase acceptable utilisant le présent :

« *Cinq mois plus tard, il **est** temps de partir en vacances* ». Le repère temporel utilisé permet de dissocier le moment de l'énonciation du moment du déroulement de l'événement. Les corrections qui pourraient être proposées à cette élève sont de même nature que celles qui pourraient l'être pour *Lina*, élève de CE2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « fort » : utiliser le passé simple ou signaler, avec des repères temporels, que les passages au présent « historique » ne se déroulent pas au moment de l'énonciation.

Nous pouvons donc constater que certains élèves du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) ne parviennent pas à construire un RI où les temps de conjugaison sont un moyen parmi d'autres de situer correctement les événements rapportés par rapport au moment de l'énonciation.

Par opposition à ce type de construction de la temporalité à partir des verbes et de leur conjugaison, nous pouvons trouver des RI parfaitement maîtrisés avec l'exemple du RI d'*Angély*, élève de CM2 à l'école Bossuet, groupe « fort ».

« *Le royaume de G*

(Partie 1)

*Il **était** une fois un royaume appelé le royaume de G. Le roi G-Rémy 2^{ème} **était** le premier monarque, il **ressemblait** beaucoup à son arrière-grand-père, G-volé. Barbe en châtaigne, même blessure à l'orteil. Le royaume de G **était** facile à reconnaître, il **avait** la forme d'un*

pied. Un jour, comme le royaume est en forme de pied, les orteils ont bougé et la terre trembla. Une petite fille marchait dans l'orteil et quand

(Partie 2)

la terre trembla de nouveau une lumière surgit en allant dans la direction de la petite fille. Elle courut le plus vite qu'elle put mais la lumière lui entra dans le corps. Elle s'appelait G-nie. Elle rentra chez elle et toucha sa mère et d'un coup... sa mère disparut et le roi G apparut. Il se demanda où il était mais en fait, la magicienne dorée jouait avec son fils et son fils avait appuyé sur le bouton d'inversion des corps. »

Ce récit présente la particularité de proposer un long passage à l'imparfait avec un verbe au présent et un au passé composé, avant une deuxième partie dominée, en grande partie, par le passé simple. Du point de vue de la construction temporelle sur la base des conjugaisons proposées, ce récit comporte essentiellement des réussites même si nous pourrions proposer de revoir la conjugaison du verbe être au présent « est ».

Les RV proposés par ces mêmes élèves du CM2 ne présentent pas les mêmes dysfonctionnements. Nous retrouvons essentiellement des récits qui fonctionnent correctement du point de vue des temps utilisés. Cependant, certains RV peuvent présenter un déséquilibre dans la proportion des temps utilisés. C'est le cas de celui de *Barbara*, élève de CM2 à l'école *Bossuet* (défavorisée), groupe « fort ».

« C'était les grandes vacances, avec mon père. J'étais parti en Normandie pour le mois de juillet. Nous étions dans une grande maison. Il y avait mes sœurs, mon père et ma cousine. Dans la maison d'à côté il y avait les vendeurs et un chien son nom c'était Tornade. Les soirs, mes sœurs, moi et ma cousine on se disputait pour les lits. Tous les matins, je jouais avec Tornade. Tout le temps, on allait au magasin, c'était énervant. Après le mois passé nous avons dû rentrer à la maison c'était triste. Fin »

Ce récit est presque exclusivement construit avec l'imparfait. Ce temps correspond par ailleurs parfaitement à l'utilisation qui en est faite. Il est avant tout question d'une description de second plan et non pas d'une alternance de passage entre la description et événements rapportés. Nous ne pouvons pas parler d'un dysfonctionnement de la temporalité du récit sur la base des conjugaisons utilisées mais plutôt d'un récit qui semble incomplet et dont la structure ne permet pas d'utiliser, par exemple, le passé composé.

L'essentiel des récits proposés par les élèves du CM2 des écoles défavorisées, groupes « fort », est constitué de réussites du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison.

Il y a une évolution sur ce point avec les récits proposés au CE2. Cela n'empêche pas quelques élèves de ce groupe de proposer des RI où les dysfonctionnements restent nombreux, en particulier avec une utilisation « problématique » du présent en lieu et place du passé composé ou du passé simple.

Nous ne prendrons pas en compte le critère fille/garçon dans la mesure où le nombre d'élèves du CE2 des écoles défavorisée (Vian et Bossuet) appartenant au groupe « fort » est très réduit.

Par contre, au CM2, ce sont essentiellement les filles de ce groupe qui construisent leur RI sur la base du couple imparfait/passé simple. Les RV sont majoritairement construits avec le couple passé composé/imparfait.

Une différence existe avec les garçons qui ont une pratique plus ouverte pour les RI, dans le sens où ce sont eux qui utilisent majoritairement le couple passé composé/imparfait. Les RV sont construits sur les mêmes bases que ceux des filles.

Nous pouvons réaliser une analyse similaire pour les élèves du CE2 et du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) appartenant au groupe « moyen ». Nous retiendrons essentiellement les différences que nous pouvons retrouver avec le groupe « fort ».

2.1.3 Analyse qualitatives du temps des verbes, CE2, défavorisés, « moyen »

Bien que les récits de ce groupe soient construits avec les mêmes tendances que les récits du groupe « fort » des mêmes écoles, nous retrouvons de manière un peu plus importante, les conjugaisons qui pourraient être considérées comme source de dysfonctionnement. Par exemple, pour les RI, le nombre de présent de l'indicatif est plus important (40 % contre 32 %). Le passé simple est moins représenté (8 % contre 10 %). Le passé composé occupe une place plus importante (13 % contre 6 %). Pour les RV, l'équilibre entre passé composé et imparfait est moins évident alors que le présent de l'indicatif occupe une place plus importante (25 % contre 13 %). Ces données semblent nous indiquer que nous devons nous attendre à retrouver des récits où l'utilisation du présent, en lieu et place d'autres temps plus attendus, risque d'être importante. Elles semblent également nous indiquer que les RV pourraient être construits de manière différente, avec certainement plus de présent de l'indicatif pour un certain nombre d'entre eux. Bien sûr, cela ne préjuge pas de la qualité des

constructions temporelles basées sur les verbes. Il faut pour cela analyser, de manière qualitative, les récits qui semblent contenir des dysfonctionnements de la temporalité.

Cette question, comme pour le groupe « fort », demande l'analyse de certains récits où la concentration du présent est importante.

Nous pouvons pour cela considérer le RI de *Maxence, élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée)*, groupe « moyen »

« *J'ai peur !!!*

Il était une fois un garçon qui avait peur. Il a peur de tout !!! Un jour il a vu un chien. Il avait peur il a fait (aaah) mais il adore les poissons il dit : « j'adore manger les poissons qui croque ». Il adore les têtes de lion il sort un poisson des grandes têtes et tout orange ou rouge. Mais son copain dit : « pourquoi tu as peur de tout ? » le garçon dit « je ne sais pas ? » mais tout à coup un qui fait du skate board il lui a foncé dedans et il est évanoui. Il est à l'hôpital. Mais quand il sort de l'hôpital il a peur de rien maintenant il va voir les chiens il a regardé le chien prudemment il n'a plus peur de rien il va voir un chat il n'a pas peur il va voir le crocodile il n'a pas peur il n'a peur de rien hurra »

Nous pouvons constater que le nombre de présents de l'indicatif est important mais que ceux-ci n'ont pas tous le même statut. Nous retrouvons, de manière attendue, des présents de l'indicatif pour les parties dialoguées. Par contre, dans le reste du récit, les présents semblent moins justifiés. Il faut ici reprendre les catégories de présent définies par le cadre théorique de cette recherche pour pouvoir classer les types de présents de manière à comprendre le fonctionnement de ce récit. Nous rappellerons simplement, de manière rapide, les quatre catégories de présents présentées :

Dans le premier cas, l'énonciateur intervient dans son propre discours pour prendre parti, le « présent actuel ».

Le deuxième cas implique un repère absolu comme *le 6 mai 2007* ou des repères se référant à celui-ci comme *le soir, vers dix heures du matin, à onze heures trente*. Les présents pourront être des présents « historiques » ou créer un changement de plan d'énonciation en se comportant comme des présents déictiques renvoyant à une situation d'énonciation interne des personnages de l'histoire qui peut être caractérisée par le passage au discours libre direct. C'est le « présent historique » pour le premier cas et « présent d'énonciation » pour le deuxième cas.

Pour le troisième cas, « [...] le présent code un rapport isochronique entre le procès et le

déroulement du texte "en train de se faire". »²⁶³

C'est le cas de l'élève qui invente les événements de son texte au fur et à mesure qu'il écrit, avec le « présent textuel », à ne pas confondre avec le présent historique qui est centré sur un événement référent.

Le quatrième et dernier cas est défini comme un présent atemporel, il code donc, d'après Françoise Revaz, « un rapport isochronique particulier entre les procès et une temporalité qui tend à l'infini ». ²⁶⁴, le « présent gnominique ».

Si l'on tient compte de cette manière de classer les présents de l'indicatif en fonction de l'utilisation qui en est faite par le scripteur, nous pouvons donner les tendances pour le récit de *Maxence* sous la forme d'un tableau qui reprend les différents présents.

Tableau n° 141 : présents du RI de Maxence, CE2 à l'école Bossuet, groupe « moyen »

Présent actuel	Présent historique	Présent d'énonciation	Présent textuel
- il a peur de tout	- un qui fait du skate board - il est évanoui - il est à l'hôpital - il sort de l'hôpital - il a peur - il va voir - il n'a plus peur - il n'a pas peur - il n'a peur de rien	- j'adore manger - tu as peur - je ne sais pas	- il adore les poissons - il adore les têtes - il sort un poisson

Nous pouvons constater, à la lecture de ce classement des verbes conjugués au présent de l'indicatif, que le récit de Maxence utilise les présents de manière très différente pendant le déroulement de son histoire. Il fait un commentaire avec le présent actuel, il écrit au « fil de la pensée » avec les trois interventions qui n'ont rien à voir avec l'histoire en cours, il construit des parties dialoguées et enfin, il raconte son histoire au présent. Nous noterons que les « présents historiques » sont accompagnés de repères temporels comme « *tout à coup* », « *quand* », « *maintenant* », qui permettent de détacher les propos du moment de l'énonciation. Ce n'est pas le cas du « présent textuel » qui est une incise dans le récit, ni le cas pour les « présents textuels » qui sont exprimés à partir de l'actualité de l'énonciateur.

²⁶³ REVAZ F. (1998) : Variétés du Présent dans le discours des historiens, *op. cité*, p.58.

²⁶⁴ REVAZ F. (1998) : *ibid*, p.59.

Nous retrouvons, avec cette analyse, les propos développés par Lahire avec cette « *géométrie variable des temps et attitudes de locution que développent les élèves dans leurs textes* »²⁶⁵. Elle « *permet de passer d'une visée éthico-pratique où l'auteur fusionne avec l'événement à une position exotopique de celui qui raconte une histoire et des personnages qui y participent* »²⁶⁶. Il semble que « *chaque changement de temps* »²⁶⁷ entre le présent et le passé composé, « *permet au scripteur de glisser d'une attitude de locution à une autre* »²⁶⁸, d'un repère temporel défini par l'introduction à un autre, propre au moment de l'énonciation. Cette manière de procéder est, d'après Lahire, propre aux élèves de milieu défavorisé. C'est le cas de *Maxence*, mais nous avons vu également que certains élèves des écoles défavorisées étaient capables de s'affranchir de cette « *géométrie variable* » pour garder, au contraire, une position stable qui évite précisément les incises constituées, par exemple, par le « *présent actuel* » et le « *présent textuel* ».

Le récit de *Maxence* ne fait pas partie des plus grandes réussites de la construction temporelle sur la base des conjugaisons des verbes. En revanche, nous ne pouvons pas parler d'échec même s'il faut pointer les dysfonctionnements liés aux « *commentaires* » ou « *à l'histoire en train de se faire* » qui pourraient ne pas faire partie d'une construction temporelle acceptable. L'utilisation des verbes conjugués peut être qualifiée de réussite partielle dans la mesure où l'utilisation du présent en contexte historique, introduit par des repères temporels acceptables est réussie. Nous devons également noter que le « *présent d'énonciation* » est en partie maîtrisé, en partie seulement puisque les signes de ponctuation servent précisément à introduire ce type de présent. Pour le reste du récit, le couple imparfait/passé composé fonctionne, bien que le nombre de verbes conjugués au passé composé semble insuffisant.

Cet exemple d'analyse de RI ne doit pas cacher les récits produits par ce groupe qui fonctionnent parfaitement au niveau des choix de la conjugaison des verbes. Nous pouvons observer l'un d'eux de manière rapide. Il suffit pour cela de reprendre le RI de *Logan, élève du CE2 à l'école Bossuet (défavorisée), profil « moyen »*.

« *il était d'une fois une petite fille qui voulait construire une cabane et elle a pris un tournevis une pince 30 vis 30 clous une pince et 120 planches blanches 60 planches rouges 4*

²⁶⁵ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 265

²⁶⁶ LAHIRE B. (1993), *ibid.*, p. 265

²⁶⁷ LAHIRE B. (1993), *ibid.*, p. 265

²⁶⁸ LAHIRE B. (1993), *ibid.*, p. 265

carreaux et une porte et de la peinture violette et avec la peinture violette et a peint les planches blanches et 1h plus tard elle lui restait la porte de 4 carreaux le bois et les poignets. Et 30 minutes plus tard elle avait fini sa cabane et à la fin elle avait été au magasin et elle a acheté le matériel et ses parents ont visité la cabane. »

Ce récit se caractérise par l'utilisation de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait. Les verbes fonctionnent ici de manière correcte avec la définition de l'arrière-plan assuré par l'imparfait et le plus-que-parfait et les différents événements qui se déroulent, présentés avec le passé composé. Ce récit correspond à une réussite.

Pour les RV, nous avons remarqué le manque d'équilibre entre passé composé et imparfait alors que le présent de l'indicatif occupe une place plus importante (25 % contre 13 %) que pour les élèves du groupe « fort ». Nous pouvons analyser un exemple de RV qui nous montre cette manière de procéder, le RV d'Olivia, élève de CE2 à l'école Boris Vian, groupe « moyen »

« Mon souvenir c'est quand on a fait Noël avec ma cousine Marie ça fait depuis longtemps que je les ai pas vu alors pour moi c'est un souvenir. Et aussi quand j'étais à la mer avec ma sœur Tifanie et avec mon beau-frère et Marjolaine mon beau-frère et moi on a attrapé deux crabes un petit et un grand pour moi c'est un souvenir. Est aussi quand j'ai été en colonie avec Soranja ma meilleure copine elle est dans l'autre CE2. Est aussi quand j'ai été en CE1 chez madame Hertau. »

La conjugaison des verbes à l'imparfait et au passé composé est adaptée au RV. Pourtant, une simple lecture suffit à comprendre le fonctionnement de ce récit. L'auteur ne cesse pas de commenter son propre récit du début à la fin. Un classement des verbes au présent sur le même type de tableau que pour le RI de Maxence peut nous apporter un éclairage supplémentaire sur le fonctionnement de ce RV.

Tableau n° 142 : présents du RV d'Olivia CE2 à l'école Vian (défavorisée), « moyen »

Présent actuel	Présent historique
<ul style="list-style-type: none"> - ça fait depuis longtemps - c'est un souvenir - c'est un souvenir - elle est dans l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> - c'est quand

Nous pouvons constater que, d'après ce classement, *Olivia* ne fait pas moins de quatre interventions pour commenter son propre discours. Elle passe ainsi, comme *Maxence*, d'une position à une autre sans que le cours du récit ne le justifie avec la présence de repères temporels adaptés. Cette instabilité de l'énonciation est le principal dysfonctionnement que l'on peut retrouver pour les RV produits par les élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « moyen ».

2.1.4 Analyse qualitatives du temps des verbes au CM2, écoles défavorisées, « moyen »

Nous pouvons, comme pour le groupe « fort », observer les évolutions au CM2. Celles-ci suivent les mêmes tendances que pour le groupe « fort ». Elles aussi se caractérisent par une augmentation franche de l'utilisation du passé simple pour les RI (17 % contre 9 %) et un équilibre pour le couple imparfait/passé simple. Dans le même temps, nous voyons régresser la part du présent de l'indicatif (35 % contre 40 %) même si nous sommes loin des 20 % du groupe « fort ». Nous pouvons également nous attendre à analyser des RI où l'imparfait/passé simple ou l'imparfait/passé composé constituent les temps de base du récit, complétés par des présents de l'indicatif insérés dans les parties dialoguées pour certains récits. En revanche, le nombre relativement élevé de présents peut également nous laisser penser que nous risquons de retrouver les mêmes dysfonctionnements qu'au CE2.

Les RV voient la part des présents de l'indicatif diminuer légèrement mais nous assistons là aussi à un rééquilibrage dans l'utilisation du couple passé composé/imparfait. Cela permet de penser que les récits proposés sont bien équilibrés du point de vue des temps utilisés et qu'ils correspondent, dans leur majorité aux tendances proposées par Benveniste pour les « récits » et « discours ».

L'observation de RI confirme ces deux hypothèses dans la mesure où le niveau de réussite de chaque récit n'est pas le même d'un élève à un autre. Nous pouvons nous intéresser à deux RI très contrastés de ce point de vue avant de prendre également deux exemples tirés du corpus pour les RV.

Le premier RI est celui de *Pauline, élève de CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « moyen »*

« *Ma meilleure amie*

-1- *Bonjour, je me présente, je m'appelle Pauline, j'ai huit ans, je suis en CE2. Ma meilleure amie s'appelle Maité, elle aussi a huit ans et elle est dans ma classe. On est meilleure amie*

depuis que l'on est petites.

-2- On s'est rencontré quand on posait pour le magazine *Kiabi*. Sa mère et ma mère se connaissaient. Depuis la maternelle, on ne s'est jamais quittées.

-3- Je l'adore et on a aussi une autre meilleure amie mais on l'a connu en maternelle, elle s'appelle Mylène. Elle aussi a huit ans.

-4- Tous les samedis, moi, *Pauline*, je les invite à dormir chez moi et on allait dans la piscine, on s'éclatait et on jouait dans le jardin et tous les soirs on était fatiguées et tous les soirs, avant d'aller dormir on faisait une bataille de polochons et après on faisait une soirée pyjamas et le matin on avait droit au petit-déjeuner au lit et on resta ami pour la vie. »

Ce récit a la particularité de comporter de nombreux présents de l'indicatif, peu de verbes à l'imparfait et au passé composé et un verbe conjugué au passé simple. De ce fait, il est en décalage par rapport à la majorité des RI produits par ce groupe. Il est à noter que la structure proposée par l'auteur est assez inhabituelle pour un récit qui se réfère à l'imaginaire. Le choix de l'introduction au présent de l'indicatif, en s'adressant directement au lecteur ne permet pas de situer l'histoire en dehors de l'actualité du locuteur. Nous pouvons constater qu'il est construit avec plusieurs séquences différentes numérotées de 1 à 4. Chaque séquence correspond à peu près à une « attitude de locution ».

La première, au présent de l'indicatif, est ancrée dans l'actualité du locuteur. Elle est construite à partir d'un moment situé « ici et maintenant ». La seconde séquence semble correspondre véritablement au début du récit sur la base de faits rapportés au passé composé. Mais, dès la séquence suivante, l'auteur adopte de nouveau la même attitude de locution que pour la première séquence en opérant un changement de temps avec le présent de l'indicatif. La petite incise au passé composé au cours de la séquence 3 ne suffit pas à changer l'attitude adoptée. Enfin, la quatrième séquence semble de nouveau retourner vers une attitude de locution propre au récit en situant les événements rapportés avec le repère temporel « *tous les samedis* » et avec l'utilisation de l'imparfait suivi, en toute fin du récit d'un verbe au passé simple.

Il résulte de ces observations un fait important. Il semble que *Pauline* ait beaucoup de mal à adopter une position stable par rapport au récit qu'elle est en train de construire. Lahire parle de cette manière de procéder comme une absence de position exotopique. Nous rappelons ici

que cette terminologie, empruntée à Bakhtine²⁶⁹, signifie que le scripteur se tient en position d'extériorité par rapport à la situation, aux actions, aux personnages du récit et que de ce fait, il est en mesure de « travailler à la forme du récit » pour rendre possible la clôture d'un texte, par exemple. Nous pouvons constater, à la lecture des séquences qui forme le RI de *Pauline*, que l'auteur ne se tient pas en permanence dans cette position d'exotopie qui lui permettrait alors de construire la temporalité de son récit à partir d'une position stable. Cette manière de mettre à distance le récit en construction puis de « coller » au plus près de son écrit avant de prendre, de nouveau, de la distance, est entre autres déterminée par les verbes et leurs conjugaisons. Dans le cas de ce RI, nous pouvons dire que l'auteur possède voire maîtrise les connaissances liées à la conjugaison des verbes de manière suffisante. Le cas du passé composé, de l'imparfait et du passé simple le montre de manière suffisamment précise. L'auteur montre également une certaine maîtrise de l'utilisation des repères temporels. Les repères comme « *Tous les samedis* », « *tous les soirs* », « *après* », le montrent de manière suffisante. Pourtant, ces connaissances ne sont pas toujours utilisées à bon escient. Cela dépend des séquences et de la position adoptée par rapport au récit en construction. Pour observer plus finement ce phénomène, nous pouvons classer les différents « présents de l'indicatif » comme nous l'avons fait pour les récits des élèves du CE2.

Tableau n° 143 : présents du RI de Pauline, CM2 à l'école Vian (défavorisée), « moyen »

Présent actuel	Présent historique
<ul style="list-style-type: none"> - je me présente - je m'appelle - j'ai huit ans - je suis en CE2 - s'appelle Maïté, - a huit ans - elle est - On est - l'on est petites. - Je l'adore - a aussi - elle s'appelle - a huit ans. 	<ul style="list-style-type: none"> - je les invite

²⁶⁹ BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard.

D'après ce classement, nous pouvons constater que le dysfonctionnement essentiel de ce récit est lié à l'intervention, aux commentaires de l'auteur sur son propre récit. Il n'intègre pas ces données dans le cours du récit mais il entrecoupe celui-ci avec des commentaires. Lorsque l'auteur ne fait pas ces commentaires, la temporalité de son RI, sur la base des verbes conjugués, est à peu près acceptable. L'amélioration de ce récit consisterait alors à éliminer les commentaires ou à intégrer les informations qu'ils donnent au récit lui-même.

Cette manière de procéder n'est bien sûr pas la seule. Comme pour les élèves du groupe « fort », nous retrouvons également des RI dont la construction temporelle basée sur la conjugaison des verbes est parfaitement acceptable. C'est le cas du RI de *Kelly, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « moyen »*

« Il était une fois une jeune princesse qui était très malheureuse car elle était prisonnière d'une sorcière qui avait de grand pouvoir sur les gens mais un jour la princesse arriva à s'enfuir de cette grande tour et elle se retrouva dans un marché qui lui fut inconnu. Et elle « voiya » un jeune garçon charmant qui « vient » (passé simple ?) la voir et lui posa une question. Il lui demanda si elle était nouvelle. Mais lui il ne savait pas qu'elle était née dans ce village. Et d'un seul coup la jeune princesse « voiya » la sorcière. Et comme le prince était amoureux de la princesse il se bata avec la sorcière. La sorcière mourut et la princesse était libre. Le prince demanda à la princesse de l'épouser et elle lui dit oui et ils vécurent heureux pendant la fin de leur vie et ils eurent beaucoup d'enfants. Fin »

Les dysfonctionnements qui persistent ici sont essentiellement liés à la morphologie des verbes, en particulier pour le passé simple. En dehors de cette remarque, nous pouvons constater que l'utilisation du couple imparfait/passé simple est conforme à ce que nous pouvons attendre pour un RI. De plus, nous voyons que l'auteur adopte une position exotopique qui lui permet de construire les éléments textuels dont la temporalité avec les verbes, les repères temporels et les autres éléments analysés au cours de cette recherche.

Du point de vue de l'utilisation de la conjugaison des verbes, nous avons un RI qui comporte essentiellement des réussites.

La question des RV se pose à peu près de la même manière. Les élèves du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « moyen » proposent des RV très contrastés du point de vue de la construction temporelle basée sur l'utilisation des verbes. Nous pouvons

observer ce phénomène à partir du RV de *Victor, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée)*, groupe « moyen »

-1- « Un jour moi je suis parti en vacances

-2- c'était trop bien.

-3- Tous les soirs on invite tous les voisins.

-4- C'est un petit village

-5- il y avait que six maisons.

-6- On fait des fondues des raclettes même que

-7- c'est moi qui allumais le barbecue. Le propriétaire de la maison il avait six chiens et un chiot à chaque fois que le chiot me voyait il venait à côté de moi. Le propriétaire était président de la chasse il m'avait emmené à la chasse au sanglier.

-8- Et sa dure un mois. FIN »

Ce RV est construit, comme le RI de *Pauline*, avec un certain nombre de séquences où l'auteur adopte des « attitudes de locution » différentes. C'est essentiellement la conjugaison des verbes et les repères temporels qui nous donnent des indices sur la position de l'auteur. La séquence -1- permet à l'auteur de situer son récit sur un segment temporel passé par rapport au moment de l'énonciation avec le repère « *un jour* » et l'utilisation du passé composé. Mais, nous voyons que dès la séquence -2-, l'auteur intervient dans son propre discours pour commenter ce qui vient d'être dit. Il retourne « vers le récit » avec le repère « *tous les soirs* » et l'utilisation d'un présent « historique » ou « présent de narration » avant de réaliser une nouvelle incise sous la forme d'un commentaire à la séquence -4-. L'auteur continue ainsi d'alterner cours du récit et commentaire dans le cours du récit. Ce RV se termine avec une ultime intervention de l'auteur dans son propre discours avec la séquence -7-.

Nous retrouvons donc les mêmes types de dysfonctionnements que pour certains RI produits par le même groupe d'élèves. Encore une fois, les améliorations possibles ne consistent pas en la réalisation de nouveaux apprentissages de la langue mais plutôt en un apprentissage de l'utilisation des connaissances pour construire un récit où l'auteur garde une position stable par rapport aux événements rapportés. Cela permettrait de construire et de mettre en avant la temporalité du récit sans l'entrecouper de commentaires dont les informations essentielles (taille du village, durée des vacances) pourraient alors être intégrées au cours du récit. Avec ce RV, nous voyons que certains élèves du CM2 réussissent de manière partielle la

construction temporelle de leurs RV sur la base des verbes et de leurs conjugaisons.

Comme pour les RI, nous pouvons également trouver des RV dont la temporalité basée sur l'utilisation des verbes et de leur conjugaison est tout à fait acceptable pour ce groupe d'élèves. Nous en avons un exemple avec le RV de *Kelly, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « moyen »*

« C'était le 6/12/2008, nous sommes tous partis en famille à Disneyland Paris. Nous nous amusons (amusions ?) bien nous avons pris plein de photos. Nous avons fait des manèges, mon préféré, c'était Peter Pan car on était dans un bateau qui volait et puis nous avons vu plein de spectacles. On a vu le roi Lion et plein d'autres. On a mangé des glaces, elles étaient bonnes et cette journée s'est terminée par quatre heures trente de bus jusqu'à Pont de Bois. Fin »

Comme pour son RI, nous pouvons constater que le RV de *Kelly* est tout à fait acceptable au niveau de l'utilisation de la conjugaison des verbes. Les couples passé composé/imparfait permettent au récit de progresser sur l'arrière-plan et sur les événements rapportés. Cette construction temporelle basée sur l'utilisation de la conjugaison est complétée par l'utilisation de repères temporels adaptés.

La variable filles/garçons nous montre que les élèves n'opèrent pas tout à fait de la même manière.

Nous constatons en effet que les filles du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « moyen » n'utilisent pas autant de présents de l'indicatif pour construire leurs RI que les garçons (34 % contre 49 %).

Les « dysfonctionnements » dû à l'utilisation de ces présents en lieu et place du passé simple semblent plutôt être le fait des garçons de ce groupe ce qui est l'inverse des résultats obtenus pour le groupe « fort ».

Pour les CM2, les filles et les garçons de ce groupe construisent leur RI sur la base du couple imparfait/passé simple. Les RV des filles et des garçons sont majoritairement construits avec le couple passé composé/imparfait.

Nous remarquerons cependant la plus forte proportion de présent de l'indicatif pour les RI des garçons. Cela peut laisser supposer des dysfonctionnements un peu plus nombreux pour ces derniers. Les filles auraient alors une approche plus « scolaire » de l'utilisation des verbes conjugués.

2.1.5 Première conclusion pour les élèves du groupe « Moyen »

Nous pouvons proposer une conclusion partielle sur la question de l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons pour construire la temporalité des récits produits par les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « moyen ». Ces récits comportent, très souvent, beaucoup de réussites dans la mesure où les couples imparfait/passé simple ou imparfait/passé composé sont la base de construction de la plupart des RI et RV. Cependant, tous les récits ne se valent pas. En effet, les RI comme les RV de certains élèves comportent des dysfonctionnements liés à la « position énonciative » de certains auteurs. Celle-ci n'est pas toujours stable et cette instabilité se traduit par l'utilisation du « présent actuel » et « textuel » dans bon nombre de RI ou RV. Ces présents « actuels et textuels » sont essentiellement des interventions de l'auteur dans son propre discours pour le « présent actuel » ou une construction du récit avec une « histoire en train de se faire » pour le « présent textuel ». Nous retrouvons un nombre de dysfonctionnements plus important pour les RI. Cela est sans doute dû aux difficultés pour reconstruire un temps fictif sans « oublier » d'éléments essentiels. L'auteur revient alors sur ces données en intervenant plus facilement dans le cours du récit. Nous pouvons également noter que ces dysfonctionnements sont toujours intercalés avec des séquences parfaitement réussies. Les évolutions entre le CE2 et le CM2 sont importantes mais elles ne règlent pas l'ensemble des problèmes. Nous pouvons en conclure que les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « moyen » sont capables de construire la temporalité de leur RI et RV sur la base d'une bonne utilisation des verbes et de leurs conjugaisons mais que des dysfonctionnements liés à la position non exotopique de certains élèves existent au CE2 et persistent au CM2.

Pour terminer l'analyse de cette question pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous pouvons nous intéresser aux élèves des groupes « faible » du CE2 et du CM2.

2.1.6 Une position exotopique fragile pour les élèves du CE2, groupe « faible »

Tableau n° 144 : Verbes des RI et RV des écoles Vian et Bossuet, CE2, groupe « faible ».

Ecoles défavorisées	Présent	P.Composé	Imparfait	P.Q.Parfait	P.Simple	Total
RI	72	28	23	3	6	136
%	53%	21%	19%	2%	5%	100%
RV	28	43	23	1	0	95
%	29%	45%	24%	1%	0%	100%

Les données disponibles nous montrent que, pour les RI, le nombre de présent de l'indicatif augmente encore par rapport au groupe « moyen » (47 % contre 40 %). Le seul véritable couple que nous puissions retrouver est le passé composé/imparfait car le passé simple n'est pratiquement plus représenté. Les RV voient, quant à eux, une nouvelle augmentation du nombre de présent de l'indicatif (29 % contre 25 %), par rapport aux données disponibles pour les élèves du groupe « moyen ». Ils gardent un couple passé composé/imparfait qui n'est pas moins déséquilibré que celui du groupe « moyen ». Nous pouvons donc nous attendre à retrouver les mêmes dysfonctionnements pour un nombre de récits sans doute plus important. Concernant les RI, l'absence quasi totale de passé simple semble montrer que le nombre de récits réussis est sans doute très faible alors que le nombre de récit qui comporte des dysfonctionnements est sans doute élevé.

Les données disponibles font apparaître que les élèves qui utilisent le couple passé composé/imparfait sont peu nombreux alors que ceux qui utilisent une majorité de présent de l'indicatif sont nombreux. Nous pouvons, à partir de ses informations, étudier d'abord, dans le détail le RV de *Steven, élève de CE2 à l'école Boris Vian, groupe « faible »* et le RI de *Mylan, élève de CE2 à l'école Bossuet, groupe « faible »*. Ces récits sont en effet remarquables par la très forte utilisation du présent. Nous pourrions également analyser le RV de *Melissa, élève de CE2 à l'école Boris Vian, groupe « faible »* et le RI de *Bilal, élève de CE2 à l'école Bossuet, groupe « faible »*. Ces différents récits devraient nous permettre de pointer les principaux dysfonctionnements mais aussi les réussites que l'on retrouve pour ce groupe d'élèves.

Nous commencerons l'analyse par le RV de *Steven, élève de CE2 à l'école Boris Vian, groupe « faible »*

« -1- Avant jeudi je suis tombé d'un vélo

-2- j'ai peur du noir. J'aime la piscine moi je sais nager dans l'eau, quand il fait noir j'entends des bruits et j'ai peur. Moi je fête Noël le

-3- vingt-cinq décembre J'aurai plein de cadeaux et de jouets, j'aurai un grand cadeau, qui dépasse mon parrain.

-4- J'ai deux chiens et un chat. »

Le lien entre les événements présentés ne semble pas toujours possible et l'impression qui se dégage de ce récit est que l'auteur a construit un RV en forme d'enchaînement d'idées au fur et à mesure que celles-ci surgissaient à son esprit avec une incapacité à se centrer sur un événement référent à développer.

Du point de vue des verbes et de leur conjugaison, ce récit peut-être analysé en quatre séquences distinctes.

La séquence -1- semble pleine de promesse pour la suite du récit dans la mesure où elle est correctement introduite par un repère temporel « acceptable » et un verbe conjugué au passé composé. Mais, dès la séquence -2-, ce sont les commentaires de l'auteur qui prennent le dessus. Le fait qu'ils ne soient pas en rapport avec l'introduction du récit nous incite à penser que l'auteur construit son récit « au fil de l'eau », ce que Revaz nomme une isochronie avec l'axe du déroulement textuel. « *Dans ce cas, le présent code un rapport isochronique entre le procès et le déroulement du texte "en train de se faire".* »²⁷⁰ Cela correspond à l'utilisation d'un « présent textuel ».

La séquence -3- montre que l'auteur peut prendre appui sur un repère temporel (le 25 décembre), pour se détacher du récit en cours avec une narration antérieure où « l'auteur projette le discours vers le futur à partir du présent de l'énonciation ». Cependant, le récit se termine avec un nouveau commentaire de l'auteur qui semble de même nature que ceux repérés en séquence -2-. Le véritable « récit » pourrait être résumé ainsi :

« Avant jeudi je suis tombé d'un vélo. Le vingt-cinq décembre, j'aurai plein de cadeaux et de jouets, j'aurai un grand cadeau, qui dépasse mon parrain. »

Le reste n'est que commentaires de l'auteur sans véritable rapport avec le récit en cours.

Nous voyons que la définition même de récit est ici difficilement tenable. Tout au plus, nous pourrions considérer que nous sommes face à deux très courts récits proposés par l'élève.

Le dysfonctionnement principal du RV de *Steven* est lié aux commentaires de l'auteur et donc à son absence de position stable par rapport à la construction du récit. Nous pouvons même nous poser la question de la position exotopique qui est tenue ou non à un moment donné. Il semble que celle-ci soit particulièrement fragile chez cet élève. Alors que nous avons vu que certains élèves du groupe « moyen » ne parvenaient pas à stabiliser leur attitude de locution tout au long de la construction de leurs RI ou RV, nous pouvons constater avec cette analyse que certains élèves du groupe « faible » ne semblent pas parvenir à adopter cette position au-delà d'une phrase. L'un des signes importants qui semble montrer cette incapacité et la présence importante du « présent textuel » qui code une isochronie avec l'axe du déroulement textuel.

²⁷⁰ REVAZ F. (1998) : Variétés du Présent dans le discours des historiens, *op. cité*, p.58.

Le deuxième récit proposé pour cette partie de l'analyse est le RI de *Mylan*, élève de CE2 à l'école *Bossuet*, groupe « faible ».

« Il était une fois un château qui parlait et dedans il avait plein d'objets qui parlaient comme le canapé et des verres et après un camion qui venait rapporter plusieurs trucs par semaine. Il dit : « C'est toutes les semaines, je viens te rapporter des objets ». Le château dit : « OK tu viens toutes les semaines ». Un jour, dit le camion : « Je n'ai plus d'objets ». Le château dit : « Oh non, il a encore plus de place de camion » « Ha, OK je vais acheter des objets, maintenant je viens tous les mois parce que je n'ai plus rien aujourd'hui, dans un mois je viens, fait de la place dans ton château ». Le château dit : « OK je vais dire à tout le monde dans mon château qui range, tout ranger tout. »

Nous pouvons remarquer, à propos de ce récit, qu'une partie importante est consacrée aux dialogues. Les personnages s'expriment et utilisent de ce fait de nombreux verbes au présent de l'indicatif. Les autres verbes sont conjugués à l'imparfait, au futur proche voire à l'impératif présent. Nous pouvons constater que les présents utilisés pour ce récit ne sont pas de la même nature que ceux du récit de *Steven*, analysé précédemment. Nous avons là une surabondance de présent parfaitement justifiée pour la construction des dialogues. Cela ne veut pas dire que ce récit ne peut pas être amélioré du point de vue de l'utilisation des conjugaisons, mais simplement que l'attitude de locution adoptée par *Mylan* semble bien plus stable et exotopique que celle de *Steven*.

Cela tend à montrer que certains élèves du CE2 des écoles défavorisées (*Vian* et *Bossuet*), groupe « faible » sont capables de construire la temporalité de leurs récits, sur la base des verbes et de leur conjugaison, de manière acceptable bien qu'elle puisse être améliorée.

Nous pouvons poursuivre avec le RV de *Melissa*, élève de CE2 à l'école *Boris Vian*, groupe « faible »

« Je suis partie à la mer. J'ai nagé et aussi l'eau était salée donc moi je suis rentrée. La plage était loin comme on était arrivé l'eau était pleine de boue dedans. Et dans l'eau on a fait une bataille de boue. Mon oncle a jeté sur ma tête de la boue. Et après mes deux cousins et moi on essayait de pas toucher la vague. Après on a enterré mon cousin sauf sa tête. Et on a mangé là-bas. Aucune tante et ma mère sont rentrées dans l'eau elles bronzaient et en plus étaient salées. Ma sœur avait peur de se noyer. »

Nous pouvons constater que le système verbal mis en œuvre est ici centré sur le couple passé composé/imparfait et que la narration fonctionne correctement même s'il ne faut pas nier les problèmes liés à l'orthographe sur le récit original, par exemple.

Ce récit présente donc surtout des réussites en dehors de la morphologie des verbes.

Pour compléter cette analyse, nous pouvons considérer le RI de *Bilal, élève de CE2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « faible »*

« Il était une fois un petit garçon qu'il était un jour il est parti chez lui il avait personne dans la maison il avait la clé de sa porte et après il est monté tout autour du balcon et tout à coup sa mère ouvre (ouvrit) la porte et son fils est monté sa mère ne savait pas qu'il était... elle lui avait dit de pas revenir dans la maison mais elle est montée tout en haut et après le petit garçon se cache (cacha) et sa mère vient (vint) regarder parce qu'elle a entendu des bruits en haut et sa mère ne l'avait même pas vu et elle a fouillé tout partout et elle ne l'a jamais vu et il court (couru) dans le balcon et sa mère son père ses quatre frères sont partis au magasin et le petit garçon file (fila) dans le balcon est sa mère ne l'a jamais vu ».

Ce RI a la particularité de comporter de nombreux couples imparfait/présent de l'indicatif en plus des passés composés et plus-que-parfait. Si l'on transforme les différents présents utilisés au cours du récit en passé simple, nous obtenons un récit qui ne dysfonctionne pas. Il est au contraire conforme à ce que nous pourrions attendre en dehors, bien sûr, des autres dysfonctionnements dus au choix des conjugaisons ou plus simplement à la syntaxe des phrases proposées.

Nous voyons donc que pour ce récit, le présent employé semble venir en lieu et place du passé simple. Nous ne pouvons pas parler de dysfonctionnement qui viendrait ici altérer la compréhension du RI. Cependant, nous avons l'impression, à la lecture du récit, que le scripteur ne garde pas une position « stable » par rapport au moment de l'énonciation qu'il définit pourtant correctement au début de son récit avec l'introduction « *Il était une fois* ». Cette introduction permet, comme nous l'avons vu, de situer le récit dans un passé non défini de manière précise mais qui n'est pas confondu avec le moment de l'énonciation. Or, le RI proposé fait constamment des allers et venus entre le moment de l'histoire situé dans le passé et correctement matérialisé par le passé composé, et le moment de l'énonciation avec

l'utilisation du présent en lieu et place du passé simple, temps qui pourrait couper le temps des événements rapportés de l'actualité du locuteur. Cette manière d'utiliser le présent de l'indicatif, en plaçant le locuteur au cœur de l'action, pose une fois de plus le problème de l'« attitude de locution ». Nous pouvons en effet constater que « *chaque changement de temps* »²⁷¹ entre le présent et le passé composé, « *permet au scripteur de glisser d'une attitude de locution à une autre* »²⁷², d'un repère temporel défini par l'introduction à un autre, propre au moment de l'énonciation.

Cette analyse nous conduit à considérer que le profil scolaire des élèves a une incidence sur la capacité des élèves à garder une position exotopique qui permet, entre autres, de construire la temporalité d'un récit de manière acceptable. Il semble en effet que cette capacité soit bien plus présente pour les élèves du groupe « fort ». Elle est moindre pour les élèves « moyen » et devient assez rare pour les élèves « faible ». Cependant, nous noterons que dans tous les cas, elle ne semble pas concerner l'ensemble des élèves de milieu défavorisé.

2.1.7 Utilisation des verbes contrastée au CM2, école défavorisées, groupe « faible »

Comme pour les groupes « fort et moyen », nous proposons maintenant de tenir compte des éventuelles évolutions des capacités des élèves du CM2 du groupe « faible » à gérer la temporalité de leurs RI et RV du point de vue des verbes et de leurs conjugaisons. Nous verrons, dans un premier temps, l'évolutions des données²⁷³, avant d'analyser certains récits qui paraissent décalés par rapport aux résultats globaux.

Plusieurs données semblent évoluer au CM2. Les RI des CM2 comportent moins de présents de l'indicatif (37 % contre 47 % au CE2). Le nombre de passé simple, de passé composé et d'imparfait progresse de manière plus modérée. L'essentiel des RV est quant à lui basé sur le couple passé composé/imparfait. Nous devrions donc normalement nous attendre à analyser des récits avec moins de dysfonctionnements que ceux pointés pour les CE2 du même groupe. De manière globale, les évolutions suivent les mêmes tendances que pour le groupe « moyen et fort » sans toutefois présenter des données comparables. En effet, l'utilisation du passé simple reste rare et le nombre de présent de l'indicatif assez élevé. Or, nous savons

²⁷¹ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p. 265.

²⁷² LAHIRE B. (1993), *ibid*, p. 265.

²⁷³ Annexe n° 18

que ce nombre élevé de présents peut cacher des récits parfaitement acceptables comme celui de *Mylan*, analysé pour le CE2 mais aussi des récits plus problématiques comme celui de *Steven*, analysé également pour le CE2. C'est pourquoi nous proposons d'extraire quelques récits intéressants à analyser de ce point de vue.

Nous pouvons nous intéresser au RI de *Laura, élève du CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « faible »*, dans la mesure où ces RI comportent un nombre de présents de l'indicatif supérieur à la moyenne. Nous analyserons également le RI de *Yacine, élève de CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible »* pour les mêmes raisons. Nous pourrions également analyser le RI de *Laetitia, élève de CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible »*, pour le couple imparfait/passé simple. Enfin, nous observerons le RV de *Jean-Marc, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « faible »*, pour le couple passé composé/imparfait.

RI de *Laura, élèves du CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « faible »*

«-1- Il était une fois, une fille qui organisait avec ses copines une soirée pyjama. La fille faisait sa première soirée pyjama.

-2- Elle est si impatiente qu'elle aspire ce jour.

-3- Le jour est arrivé, le soir elle s'ennuie et elle se dit qu'elle va plus jamais faire de soirée pyjama. Le lendemain, ses copines organisaient une autre soirée pyjama et elle refusa, le soir ses copines s'amusaient. Pendant qu'elle toute seule lit un livre dans sa chambre. Ses copines l'appellent et disent nous, on s'amuse bien mais pas toi. Fin »

Pour analyser ce récit du point de vue des conjugaisons utilisées, nous pouvons proposer trois séquences différentes. La première séquence correspond à l'exposé de la situation initiale. Elle est correctement introduite avec l'expression « *Il était une fois* » qui permet de situer les propos rapportés dans le passé. Elle est écrite ensuite à l'imparfait, ce qui correspond bien au temps attendu pour l'arrière-plan. La deuxième séquence est plus problématique dans le sens où nous aurions pu nous attendre, une fois de plus, à la poursuite de l'exposé de la situation initiale, avec l'imparfait. Mais c'est le présent qui est ici choisi. Nous ne pouvons pas interpréter ce glissement d'un temps à un autre, autrement que comme un changement « d'attitude de locution ». Cela semble correspondre à un commentaire de l'auteur sur le contenu du récit en construction, ce qui correspond au cas où l'énonciateur intervient dans son propre discours pour prendre parti. C'est donc un « présent actuel » qui

est ici utilisé. Cela ne veut pas dire que ce récit ne comporte pas de réussites du point de vue de la construction temporelle basées sur la conjugaison des verbes. La première séquence fait partie de ces réussites et nous pouvons arriver à la même conclusion pour la troisième séquence. En effet, celle-ci comporte également beaucoup de présent de l'indicatif mais chacun d'entre eux peut être qualifié de « présent historique » ou « de narration » dans la mesure où ils sont tous introduits par des repères temporels qui situent les propos en dehors de l'actualité de l'énonciateur. C'est le cas, par exemple de l'extrait suivant :

« *le soir elle s'ennuie* », le fait de s'ennuyer est ici repéré dans le temps par le repère temporel « *le soir* » qui lui-même est référé à l'expression « *le jour est arrivé* ». Ce passage au présent comme les suivants, ne font pas partie des commentaires de l'énonciateur dans son propre discours mais font bien partie de la narration elle-même. Il est possible de raconter au présent bien que le couple imparfait/passé simple pour la fin du récit ait été préférable pour limiter l'effet de décalage produit avec les changements de temps successifs. Nous pouvons conclure que le récit de Laura comporte à la fois des réussites incontestables mais aussi un dysfonctionnement et des réussites « partielles » avec les passages au « présent historique » qui ne sont pas forcément justifiés.

RI de *Yacine, élève du CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible »*

«-1- *J'ai pensé qu'au football il fallait arrêter les transferts parce que*
-2- *les entraîneurs payent trop pour les faire venir dans les équipes et la plus grande somme est de 98 millions d'euros pour Zidane auparavant seulement pour tirer dans un ballon. Alors qu'il y a des gens qui crèvent de faim ou le salaire des gens qui travaillent est d'à peine 100 euros.* »

Ce récit semble bien plus problématique au niveau de la construction de la temporalité basée sur les verbes et leurs conjugaisons que celui de *Laura*, analysé précédemment. Si le début du « récit », avec la première séquence, correspond à ce que nous pouvons attendre, la deuxième séquence ne correspond qu'à des commentaires réalisés par l'énonciateur à l'aide du « présent textuel » ou peut-être même du « présent gnominique » tant les phrases proposées semblent être des affirmations de vérité générale : « *Alors qu'il y a des gens qui crèvent de faim* » ou « *le salaire des gens qui travaillent est d'à peine 100 euros* ». Il est alors difficile de parler de véritable « récit » puisqu'il est ici question, avant tout, de commentaires personnels sur les rémunérations des sportifs par rapport à la pauvreté de certaines

personnes. C'est ce qui explique l'emploi du présent qui pourrait être « décalé » dans le cadre de la construction d'un récit mais qui ne l'est pas pour les commentaires.

Le principal problème est le positionnement de l'auteur par rapport au travail demandé. Il accorde plus d'importance à ce qu'il veut dire qu'à la construction d'un récit pour le dire.

Les deux récits qui viennent de faire l'objet d'une rapide analyse comportent des dysfonctionnements et des réussites en rapport avec l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons. Pourtant, nous retrouvons également pour ce groupe d'élèves, des récits tout à fait acceptables de ce point de vue parce que les auteurs sont capables d'adopter et de conserver une position énonciative de type exotopique. Le choix des formes verbales peut alors être basé sur le couple imparfait/passé simple ou le couple passé composé/imparfait. Il pourrait également être entièrement basé sur le « présent de narration », à la condition que les repères temporels utilisés permettent de situer les événements en dehors de l'actualité de l'énonciateur. C'est le cas pour les deux récits qui suivent.

RI de *Laetitia*, élève de CM2 à l'école Boris Vian (défavorisée), groupe « faible »

« Il était une fois une princesse qui avait des pouvoirs et le prince aussi en avait. Une princesse venait lui ramener des pommes et elle tomba morte dans sa maison. Le prince la metta dans son lit. »

Le choix de l'auteur est ici de privilégier le couple imparfait/passé simple de manière exclusive. Nous pouvons bien sûr remarquer que ce récit est librement inspiré d'un conte célèbre. C'est peut-être ce qui a influencé la conjugaison des verbes. Nous pouvons également remarquer que la morphologie verbale du passé simple n'est pas entièrement acquise mais ces petites difficultés ne remettent pas en cause la réussite de ce récit du point de vue de la conjugaison des verbes.

RV de *Jean-Marc*, élève de CM2 à l'école Bossuet (défavorisée), groupe « faible »

« Un jour je suis parti en vacances pour aller en Haute Normandie avec ma mère, mon frère, mon beau-père et ma demi-sœur, mon demi-frère on était partis en camping-car on s'est arrêtés pour manger et on est repartis arrivé en Haute Normandie on s'est encore arrêtés et ce jour-là c'était mon anniversaire on a été dans un magasin il m'a demandé ce que je voulais on a fait un tour du magasin j'ai regardé il y avait quoi et j'ai choisi un vélo à

250 euros il m'a dit que c'était trop cher mais il me l'a quand même acheté. Voilà c'était mon plus beau souvenir. »

Le récit de *Jean-Marc* fait également partie des réussites de la construction temporelle. Le choix, ici, du passé composé et de l'imparfait qui se « renvoie constamment la balle » entre premier et second plan du récit semble parfaitement maîtrisé au point qu'il est difficile de croire que cet élève fait partie du groupe « faible ».

2.1.8 Conclusion pour les élèves du CM2, groupe « faible » des écoles défavorisées

L'analyse rapide des données et du corpus de récits des élèves du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « faible », nous montrent des évolutions de capacités des élèves qui sont évidentes. Je rappelle par exemple que *Laetitia*, de l'école *Boris Vian*, ou *Laura*, de l'école *Bossuet*, n'avaient pas été capables de produire un RI acceptable au CE2.

Nous pouvons cependant constater qu'au milieu des réussites, il subsiste de nombreux dysfonctionnements qui se rapportent le plus souvent à un problème de position énonciative du scripteur. L'incapacité de certains élèves à garder une position stable provoque des glissements d'attitude de locution qui se traduisent par le « commentaire personnel », « l'écriture du texte en train de se faire » voire même « l'expression de vérités générales ». L'utilisation de « présent textuel », « présent actuel » voire « présent gnominique » domine alors en partie les récits. Les autres dysfonctionnements relevés sont essentiellement liés à la morphologie des verbes conjugués au passé simple. Il faut cependant noter que le statut d'élève « faible » est un des facteurs qui augmente le nombre de dysfonctionnements repérés sans qu'il soit synonyme de « dysfonctionnement total ».

Comme pour les groupes « moyen et « fort », les élèves de CE2 n'opèrent pas tout à fait de la même manière en fonction du critère fille/garçon. Le fait le plus important concerne l'utilisation du présent pour les RI qui est plus important pour les garçons.

Pour les CM2, nous remarquerons également, comme pour le groupe « moyen », la plus forte proportion de présent de l'indicatif pour les RI des garçons. Cela peut laisser supposer également des dysfonctionnements un peu plus nombreux pour ces derniers et une capacité plus importante des filles à répondre à la demande scolaire.

2.1.9 Conclusion pour les écoles défavorisées

Cette analyse proposée pour les récits produits par les élèves des écoles défavorisées (Vian

et Bossuet), nous permet de retenir quelques éléments importants concernant la construction de la temporalité des récits basée sur les verbes et leurs conjugaisons.

Nous remarquerons d'abord que les élèves de chaque groupe montrent une progression de leurs capacités entre le CE2 et le CM2. Cependant, les différences entre les groupes se maintiennent. En effet, les élèves considérés comme « fort » produisent des RI et RV où le nombre de dysfonctionnements est moins important que pour les RV et RI des groupes « moyen » et « faible ». La différence entre « moyen » et « faible » est également du même ordre. Ensuite, le fait d'appartenir à un groupe donné ne signifie pas que les récits produits contiennent forcément plus de réussites ou de dysfonctionnements. Certains élèves de chaque groupe produisent des RI et RV parfaitement acceptables alors que d'autres, également de chaque groupe, produisent des RI et RV où nous retrouvons des dysfonctionnements. Il faut également noter que les récits ne sont pas uniquement basés sur des réussites ou des dysfonctionnements. Ils sont, au contraire, souvent construits avec les deux cas de figure.

Le principal dysfonctionnement retrouvé pour les récits concerne essentiellement la position « énonciative du scripteur ». Comme nous l'avons déjà fait remarquer, c'est l'incapacité de certains élèves à garder une position stable, qui provoque des glissements d'attitude de locution qui se traduisent par le « commentaire personnel », « l'écriture du texte en train de se faire » voire même « l'expression de vérités générales ». L'utilisation de « présent textuel », « présent actuel » et « présent gnominique » domine alors certains récits. Nous soulignerons, pour beaucoup d'élève, les dysfonctionnements liés à la morphologie verbale et en particulier, pour le passé simple.

Contrairement à ce qui était avancé par Lahire²⁷⁴ sur le rapport entre une position non exotopique et origine sociale des élèves, nous avons pu constater que cette source de dysfonctionnements semble plutôt concerner le profil scolaire. En effet, il semble que les élèves des groupes « fort » aient plus de facilité que les autres à réussir la construction temporelle de leur récit sur la base des systèmes de temps utilisés. Cela n'empêche pas certains élèves des groupes « moyen » et « faible » de proposer les mêmes réussites, ni certains élèves des groupes « fort » de proposer des récits où l'on retrouve, au milieu des réussites, quelques dysfonctionnements. Autrement dit, le profil scolaire « élevé » des élèves semble leur permettre d'adopter de manière plus importante, une position énonciative

²⁷⁴ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité.

exotopique nécessaire, entre autres, à la construction temporelle des récits même si nous ne pouvons ignorer que nous retrouvons plus de profil scolaire « faible » pour les milieux défavorisés.

2.2 Analyse qualitative du temps des verbes des écoles favorisées

Après cette première analyse pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous proposons d'observer les différences que nous pouvons constater pour les écoles favorisées (Chopin et Clair). Pour cela, nous adopterons la même démarche d'analyse en la complétant par des éléments de comparaison avec les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), en choisissant les récits du corpus à analyser en fonction de ces différences.

2.2.1 Analyse qualitative du temps des verbes au CE2, favorisées, groupe « fort »

Les données disponibles²⁷⁵ nous montrent que les élèves du CE2 du groupe « fort » utilisent majoritairement le couple présent/imparfait pour les RI et passé composé/imparfait pour les RV. Les résultats sont un peu différents de ceux des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Le passé simple est un peu plus représenté et les verbes au présent plus nombreux (42 % contre 32 %). La présence des autres conjugaisons est, là aussi, assez marginale sauf celle du présent de l'indicatif pour les RV. Les temps utilisés pour les RV semblent conformes à l'attendu mais le couple imparfait/passé simple pour les RI n'est pas majoritaire. Comme pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet) il peut être intéressant de comprendre comment les RI fonctionnent en l'absence du passé simple.

Nous pouvons pour cela considérer le RI de *Jeanne élève de CE2, école René Clair, « groupe fort »*.

« Un jour une petite fille dit : « papa on peut aller au cirque ce soir ? », « Oui » dit le papa « Mais il faut que je regarde si j'ai assez de sous ».

Alors, le papa regarde dans son porte-monnaie. « Ouf » dit le papa, « j'ai assez de sous ». Alors, le soir venu, le papa et la petite fille vont au cirque. Le cirque s'appelait « Le cirque Rigolo ». Le premier numéro est un numéro de jongleur et le jongleur en jonglant fait tomber toutes ses balles. Et tout le long du spectacle, il y a des numéros rigolos. Et quand le papa et la petite fille repartent chez eux, et il sont très contents et ils rêvent de ça toute la nuit.

²⁷⁵ Annexe n° 19

Ce récit a la particularité de fonctionner avec un nombre important de présent de l'indicatif. Nous voyons cependant qu'il est parfaitement possible d'utiliser ces présents pour les parties dialoguées mais également dans le cours de la narration puisque chaque événement accompagné d'un verbe au présent est situé dans le temps, en dehors de l'actualité du locuteur à l'aide d'un repère temporel approprié. Nous remarquerons que, comme pour le RI de *Bryan*²⁷⁶ analysé pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « fort » *Jeanne* prend soin de définir le moment où l'histoire se déroule avec, par exemple, les repères temporels « *Et tout le long du spectacle* » ou « *Et quand* » de manière, là aussi, à distinguer les éléments et les « couper » du moment de l'énonciation. Comme nous l'avons fait pour certains élèves du groupe « fort » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous pouvons également en conclure que si le passé simple peut être utilisé dans ce récit, le présent ne pose pas de problème de dysfonctionnement particulier. Soit parce qu'il est utilisé pour les parties dialoguées, soit parce qu'il est lié à l'utilisation d'un repère temporel qui, « à la manière du passé simple », coupe le moment de l'événement de l'actualité du locuteur.

Cette manière de procéder est assez courante pour les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « fort » qui proposent, de manière générale des récits assez bien construits. Pour être complet à propos des RI produits par ce groupe d'élèves, nous pouvons analysé un récit qui n'est pas aussi bien réussi. Il s'agit du RI de *Karima, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « fort »*.

« *A chaque fois je suis à l'école ou bien chez moi je pense à ma maman qui a 38 ans j'ai peur qu'elle parte de la maison ou qu'elle meurt comme à chaque fois elle dit qu'elle va partir ou qu'elle va mourir. Mais en fait elle rigole moi je l'aime bien. »*

Ce récit ne se présente pas à la manière des habituelles « histoires » racontées par les élèves. Nous voyons qu'il est ici question de propos qui « touchent » particulièrement l'élève. L'expression, sans doute, de véritables angoisses. Bien sûr, l'auteur aurait pu utiliser les sentiments qu'il ressent par rapport à ce type de situation pour construire un véritable récit. C'est ce que tout auteur, adulte, aurait sans doute fait. Ce récit d'élève est doublement intéressant pour le sujet qui nous préoccupe ici. D'abord, parce qu'il ne correspond pas, aux niveaux des systèmes de verbes utilisés, à ce que nous pouvons attendre. Ensuite, parce qu'il

²⁷⁶ « Le méchant dragon : Il était une fois un dragon qui s'appelait Casper. Il tuait les chevaliers d'un seul coup de flamme et ils étaient tous morts. Un jour, il rencontre une dragonne et ils font des bébés. »

semble montrer que lorsqu'un élève de cycle 3 ne peut pas prendre de recul par rapport aux événements qu'il veut mettre en texte, il lui est difficile de construire un récit avec, par exemple les temps attendu du récit.

Nous pouvons en conclure que ce dernier exemple semble confirmer l'importance qu'il faut accorder aux récits d'élèves qui adoptent une « *géométrie variable des temps et attitudes de locution [...] dans leurs textes* ». ²⁷⁷ Ils nous montrent que la recherche d'une position stable, qui permet à l'élève de se détacher de la situation d'énonciation est l'un des meilleurs gages de réussite concernant la construction des récits, en général, et la construction de la temporalité des récits, en particulier. Afin de confirmer mon propos, il peut être intéressant d'observer si nous retrouvons les mêmes « problèmes de positionnement » pour le RV produit par *Karima*.

RV de *Karima*, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « fort ».

« Le 18 octobre mon père est parti en Algérie avec mon frère et ma sœur pour aller voir ses parents et ses sœurs. Ma tante Fatima, la sœur de mon père n'arrêtait pas de penser à moi comme elle m'aime bien elle m'a envoyé plusieurs cadeaux. Mon père lui aussi m'avait acheté un survêtement et des baskets mais comme les baskets c'étaient des fausses, la police est venue et les a pris pour les brûler »

Contrairement à son RI, nous voyons que cette élève adopte ici une position énonciative détachée des propos qu'elle rapporte. Elle est donc parfaitement capable de garder une position exotopique par rapport à son récit, ce qui lui permet ici d'utiliser le couple passé composé/imparfait et plus-que-parfait de manière tout à fait correcte. Le seul présent utilisé pour ce récit concerne un fait considéré comme vrai au moment de l'énonciation, mais aussi avant ce moment et vraisemblablement après. Il semble donc correspondre à une sorte de présent « omnitemporel » ou « gnomique ».

Comme pour le groupe « fort » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), les structures proposées pour les RV produits par les CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), ne posent pas de problème particulier du point de vue des temps de conjugaison bien que nous puissions aussi trouver certains récits qui n'utilisent pas le couple passé composé/imparfait, système majoritaire pour la plupart des RV. C'est le cas du RV de *Joséphine*, élève de CE2 à

²⁷⁷ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p. 265

l'école René Clair (favorisée), groupe « fort »

« C'était quand j'avais neuf ans, je fêtais mon baptême. Quand mon parrain coupait le gâteau je mangeais tous les fruits qu'il y avait dessus, ma robe n'était plus blanche elle était de toutes les couleurs de fruit. Il y avait ma photo dessus, elle était en pâte d'amande. »

Nous pouvons constater que ce récit est entièrement écrit à l'imparfait. De cette manière, l'auteur ne fait pas de distinction entre le premier plan et l'arrière-plan, « *On doit à H. Weinrich (1989) l'opposition entre cadre (arrière plan) et faits (premier plan) qui permet de comprendre la distribution de l'imparfait et du passé simple. Le premier est utilisé pour les faits qui constituent la trame de fond (descriptions, etc.), le second sert pour les événements saillants qui font progresser le récit.* »²⁷⁸

Cette distinction que nous rappelle Cappeau, permet effectivement de faire progresser le récit même si, pour ce RV, nous pouvions nous attendre à l'utilisation du passé composé en lieu et place du passé simple. Cela ne fait pas de ce récit un exemple d'échec de la construction temporelle sur la base des verbes et de leurs conjugaisons, mais cela montre qu'elles sont les réussites partielles et quels types de progrès nous pouvons proposer aux élèves de cycle 3, même parmi les élèves en réussite.

Nous pouvons observer l'évolution des capacités des élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair) pour la classe de CM2.

2.2.2 Analyse qualitative du temps des verbes au CM2, favorisées, groupe « fort »

Pour ce groupe d'élèves, les données disponibles²⁷⁹ des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) et favorisées (Chopin et Clair) font apparaître quelques petites différences. Pour les RI, le couple imparfait passé simple est maintenant très bien équilibré (alors que l'imparfait dominait les RI pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Ensuite, nous retrouvons ici un peu plus de présent de l'indicatif (26 contre 20 %). Pour les RV, le passé composé domine les constructions alors que le couple passé composé/imparfait était mieux équilibré pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Les différences entre CE2 et le CM2, sont assez intéressantes. Elles se caractérisent, comme pour le groupe « fort » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) par une augmentation

²⁷⁸ CAPPEAU P. (2002), L'emploi des temps dans les récits écrits d'écoliers, *op. cité*, p.70

²⁷⁹ Annexe n° 20

franche de l'utilisation du passé simple pour les RI (29 % contre 15 %) et un meilleur équilibre pour le couple imparfait/passé simple, nous voyons également régresser la part du présent de l'indicatif (26 % contre 42 %). Les évolutions sont donc tout à fait comparables entre écoles favorisées (Chopin et Clair) et écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Nous pouvons donc également nous attendre à analyser des RI où l'imparfait/passé simple constituent les temps de base du récit, complétés par des présents de l'indicatif insérés dans les parties dialoguées. Il reste à savoir à quoi peuvent correspondre ces « présents de l'indicatif » dont nous savons qu'ils sont plus nombreux que ceux utilisés par les élèves du CM2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « fort ».

Nous pouvons prendre en compte deux RI qui nous montrent que la plupart des présents utilisés correspondent à des parties dialoguées.

Le premier RI est celui de *Marion 2, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « fort »*

« *Le lapin, la vache et l'oiseau*

Il était une fois une vache qui s'appelait Bernadette qui mangeait de l'herbe. Elle mangeait tout le temps. Un jour, un lapin qui passait par là se mit à regarder la vache d'un air bizarre. La vache qui se sentait bizarre lui demanda :

« *Pourquoi tu me regardes comme ça*

- Mais tu es grosse

Bah pourquoi, ça te gènerait. »

Ils se disputèrent encore longtemps. Au bout d'un moment, un oiseau qui essayait de dormir arriva et dit :

qu'est qu'il y a le lapin, t'as un problème ?

-Oui, c'est cette vache ; elle est trop grosse

-Ca va pas de traiter les autres de gros ; dis-lui pardon

-Pardon ; tu voudrais être mon amie

-D'accord, dit la vache

- Et toi l'oiseau ? demanda le lapin

- D'accord.

Ils partirent tous les trois ensemble.

FIN »

Ce récit présente, en plus du couple imparfait/passé simple qui détermine les premiers et seconds plans, une partie de dialogue bien plus développée que pour la plupart des récits d'élèves du Cycle 3. Cela explique en grande partie l'abondance de ces « présents ».

Un deuxième récit propose à peu près la même structure, il s'agit du RI d'*Alice, élève du CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort »*.

« Il était une fois une petite fille qui adorait les animaux. Elle avait trois poissons rouges, deux chiens, un chat, un hamster, huit poules et un coq. Elle voulait deux chevaux mais sa mère ne voulait pas elle disait : « tu en as déjà assez ! » Puis, elle emmena sa mère quelque part où il y avait des chevaux. Sa mère lui disait toujours : « non, non et non ». À la fin, Julie (la fille) dit : « Si tu veux, je les vends, comme ça, tu arrêteras de dire que j'en ai trop ! » Trois jours plus tard, elle les avait tous vendus. Puis elle redemanda à sa mère si elle pouvait lui acheter les deux chevaux. Sa mère finit par dire oui et Julie vécue heureuse avec ses deux chevaux. »

Les parties consacrées aux dialogues sont moins nombreuses que pour le récit précédent ; elles expliquent néanmoins en partie le nombre important de présents de l'indicatif. Nous remarquerons que, par ailleurs, la structure du récit, basée sur le couple imparfait/passé simple fonctionne correctement.

Pour les élèves du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « fort ». Il semble que la stabilité de la « position énonciative » du scripteur apparaît assez nettement à la lecture de ces différents récits. L'emploi du présent vient ici alimenter les parties dialoguées très présentes pour les récits étudiés. Cette position stable qui permet de distinguer le moment de l'énonciation du temps de l'histoire permet à ces élèves de construire correctement la temporalité de leur RI sur la base des verbes et de leur conjugaison.

Les RV proposés par ces mêmes élèves du CM2 se présentent, dans leurs structures, sensiblement de la même manière. Nous retrouvons, comme pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), des récits qui fonctionnent correctement du point de vue des temps utilisés.

Cependant, certains RV peuvent présenter une structure particulière qui sort des « moyennes » présentées par le tableau de données²⁸⁰. C'est le cas de celui de *Léonie, élève*

²⁸⁰ Annexe n° 20

de CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « fort ».

« -1-Tous les ans, en juin, mes grands-parents vont un mois à Stella et

-2- tous les week-ends, ma mère, mon frère et moi nous y allons.

-3-Des fois, il y a mes cousines et leur mère qui viennent.

-4- On va à la plage souvent parce que c'est juste à côté de la maison.

-5- Des fois, on fait des jeux tous ensemble comme des balles aux prisonniers et on prend des raquettes pour jouer au badminton.

- 6- Puis le soir, on fait des jeux de cartes. »

Ce texte particulier pourrait paraître en décalage total avec cette utilisation exclusive du présent de l'indicatif. Mais, une lecture attentive permet de comprendre que les faits évoqués ne se passent pas sur un segment temporel particulier. Il est en effet question d'une séquence temporelle d'un mois dans laquelle sont emboîtées d'autres séquences plus courtes.

La séquence -1- situe le cadre de l'ensemble des faits rapportés et nous savons qu'elle dure un mois et quelle se répète chaque année. La séquence -2- indique le segment temporel où la suite des faits aura lieu. Elle se répète chaque fin de semaine et cet ensemble se répète chaque année. La séquence -3- peut se produire ou ne pas se produire, elle se répète selon ces deux possibilités chaque semaine et cet ensemble chaque année. Il en va de même pour les séquences -5 et -6-.

Nous avons ici à faire à un récit qui raconte une fois ce qui peut se passer n fois. Il paraît impossible, dans ce cas, de déterminer un temps car les énoncés sont valables pour le passé mais aussi pour le futur. Le meilleur choix possible pour exprimer cette sorte d'omnitemporalité des faits est sans aucun doute le présent de l'indicatif qui est ici utilisé de manière correcte.

Avec ces exemples des récits proposés par les élèves du CM2 des écoles favorisées, groupes « fort », nous pouvons voir à quel point les réussites, du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison, dominent les constructions temporelles.

Il y a, comme pour tous les groupes, une évolution sur ce point avec les récits proposés au CE2. Pour ce groupe d'élèves, la variable fille/garçons n'apporte pas de précisions significatives supplémentaires.

Nous pouvons poursuivre l'analyse avec les élèves du CE2 et du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) appartenant au groupe « moyen ». Nous retiendrons, là aussi, les différences que nous pouvons retrouver avec le groupe « fort » et « moyen » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

2.2.3 Analyse qualitatives du temps des verbes au CE2, favorisées, groupe « moyen »

Les données disponibles²⁸¹ en annexe nous apprennent que les élèves du CE2 du groupe « moyen » utilisent majoritairement, comme les élèves du groupe « fort », le couple présent/imparfait pour les RI et passé composé/imparfait pour les RV. Pour les RI, nous trouvons des résultats différents au niveau du passé simple qui est bien mieux représenté pour le groupe « fort ».

Peu de récits doivent prendre appui sur le couple imparfait/passé simple. Nous noterons que les verbes au présent de l'indicatif sont plus nombreux pour les RV du groupe « moyen » que du groupe « fort » (24 % contre 13 %). De manière globale, nous retrouvons sensiblement les mêmes résultats que pour les élèves du groupe « moyen » des écoles défavorisées. En effet, les écarts pour chaque temps de conjugaison sont minimes.

Ces données semblent nous indiquer, comme pour le groupe « moyen » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), que nous devons nous attendre à retrouver des récits avec une utilisation du présent, en lieu et place d'autres temps comme le passé composé ou le passé simple. Elle semble également nous indiquer que les RV risquent d'être construits avec plus de présents de l'indicatif pour un certain nombre d'entre eux. Il nous faut donc rechercher, en priorité pour analyse, les récits qui comportent de nombreux présents de l'indicatif afin de détecter les « dysfonctionnements » éventuels et ceux qui offrent des couples passé composé/imparfait ou passé simple/imparfait pour détecter les « réussites ».

Nous pouvons pour cela analyser le RI de Léa, élève de CE2 à l'école René Clair, groupe « moyen »

«-1- Moi je vais vous parler de quelque chose qui ne fait pas peur.

-2- Moi je suis une reine, Marion est la princesse, Juliette est une licorne, Sarah est ma chatte, Yasmina est une servante et Marina est mon garde. J'ai aussi un chien qui s'appelle Gros minet, mon père est mort et ma mère est morte. »

²⁸¹ Annexe n° 21

Ce RI est construit presque exclusivement sur la base du présent de l'indicatif. Il est ici difficile de parler de récit dans la mesure où ce texte ne comporte pas d'événement référent et ne raconte aucune histoire. Nous sommes plutôt face à un « texte en train de se faire ». Cela explique les « présents actuels » utilisés par l'auteur. Il est à noter que l'introduction pouvait laisser espérer une suite centrée sur un événement. Nous devons toutefois prendre en compte un autre indice textuel, le mot « moi » qui semble ici « doubler » le pronom personnel et qui insiste de ce fait sur le moi, ici et maintenant qui caractérise ce récit. Bien sûr, nous pourrions parfaitement imaginer un récit où l'auteur met à distance les propos à tenir en confiant cette tâche au narrateur. Cela permettrait de s'exprimer par ce canal et de conserver une attitude de locution exotopique. Ce n'est pas le cas pour ce RI et cela constitue le principal dysfonctionnement.

L'ensemble des RI produit par les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « moyen », ne sont pas construits sur le même modèle. Nous trouvons également des RI parfaitement réussis du point de vue de l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons.

C'est le cas du RI de *Laura, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « moyen ».*

«-1- Je vais raconter une histoire de loup et louve.

-2- Il était une fois un loup qui avait toujours faim, la louve elle n'avait jamais faim. Un jour, la louve voulait faire une surprise.

-3- Elle va donc dans un bois, elle rentre chez elle avec un champignon.

-4- Le loup rentra chez lui,

-5- la louve donne la surprise au loup.

-6- Il mangea vite le champignon. Le loup avait tellement faim qui l'avait mangé tout de suite. Le lendemain, c'est le loup qui voulait faire une surprise à la louve.

-7- Elle aime la vaisselle, donc le loup va dans un magasin, ensuite il rentre chez lui avec douze assiettes et deux verres.

-8- La louve rentra chez elle, le loup donna la surprise à la louve. Elle était tellement contente qu'elle rangea vite les douze assiettes et les deux verres. »

Ce RI, déjà analysé du point de vue des types de narration nous offre, nous le rappelons ici, une introduction (« *Je vais raconter une histoire de loup et louve.* ») qui permet, comme beaucoup d'introduction de situer le moment de l'énonciation dans « l'ici et maintenant » tout en projetant le récit dans un moment futur. C'était également le cas du RI de Léa. Mais,

dans ce cas précis, le « je » s'efface ensuite pour permettre au récit de progresser avec une introduction classique en « *Il était une fois* ». L'auteur se permet ainsi un détachement de la situation d'énonciation. Le récit se poursuit avec une narration ultérieure ainsi que les autres types de narration qui suivent l'introduction comme, par exemple, la narration simultanée, très présente dans ce récit

Ce récit a la particularité de passer d'un système verbal à un autre. Nous voyons, avec les différentes séquences numérotées de -1- à -8- que l'auteur ne parvient pas à garder une attitude de locution stable. Il utilisera le couple imparfait/passé simple, avant de poursuivre au présent de l'indicatif puis de revenir au couple imparfait/passé simple. Ce RI comporte donc quelques petits dysfonctionnements qu'il conviendra de corriger pour que l'ensemble garde une cohérence des temps acceptable. Dans tous les cas, nous sommes quand même face à un récit qui comporte une réussite partielle de la construction temporelle basée sur les verbes et leurs conjugaisons.

Du côté des RV, nous pouvons constater les mêmes tendances. Nous retrouvons des récits où l'attitude de locution de l'auteur le pousse à écrire à partir du « moi, je, ici et maintenant ». C'est, de manière très limpide, le cas du RV de *Yasmina, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « moyen »*.

« -1- A la rentrée j'ai rencontré Marion P. et Marion L. Marion a été gentille et Véronique..... C'est elle a été gentille à la rentrée. Marion changeait elle est plus gentille et Marion a été très très gentille.

-2- Je suis très très contente que Marion D. a été ma copine et Marion L. aussi. Je suis très très contente d'avoir toutes ces copines c'est mes meilleures copines au monde. Elles sont très gentilles ces copines je suis toujours en train de jouer avec un sport que c'est mes meilleures copines. Je suis contente que c'est mes copines.

-3- A Noël je vais leur envoyer des mots. C'est super je me suis jamais bagarré avec que une seule fois seulement c'est parce que une fois je suis... »

Nous pouvons trouver trois séquences distinctes pour ce RV. La première semble être une manière de présenter la situation initiale avec l'utilisation de passé composé comme temps pivot. Mais, dès la seconde séquence, nous voyons que ce récit oscille entre « texte en train de se faire » et « commentaire de l'auteur » sur son propre écrit. Dans tous les cas, qu'il soit question de « présent actuel » ou « présent textuel », la séquence proposée montre que

l'auteur n'adopte pas une attitude de locution qui lui permet de construire la temporalité du récit et plus généralement un simple récit qui rapporte des événements. La séquence -3- améliore un peu les choses en projetant un événement (« *envoyer des mots* ») dans l'avenir avec un futur proche et une poursuite du récit de manière attendue avec le passé composé. Nous pouvons donc constater que ce récit comporte une partie qui dysfonctionne du point de vue de l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons mais aussi une partie qui fonctionne correctement.

Nous pouvons également trouver, dans le corpus de récits, des RV où les réussites sont beaucoup plus nombreuses. Par exemple, le RV de *Valentin, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée)*, groupe « *moyen* » est dans ce cas.

« L'année dernière, je suis parti en vacances dans la montagne et c' était Noël. Au réveillon je me suis caché et je savais que le Père Noël, n' existait pas. Après, j' ai fait comme si de rien n' était. Après j' ai ouvert mes cadeaux. »

Nous pouvons constater que ce récit est basé sur le couple imparfait/passé composé, ce qui est attendu pour un RV. Les seuls dysfonctionnements concernent la morphologie des verbes qui dans le corpus original, présente beaucoup d'erreur. Cela n'empêche pas cet élève de produire un récit où l'utilisation des verbes et de leur conjugaison est avant tout une réussite.

Nous pouvons en conclure qu'un certain nombre d'élèves de ce groupe adoptent, pour leurs récits, une « *géométrie variable des temps et attitudes de locution* ». ²⁸² Nous retrouvons déjà ce phénomène pour les élèves « moyens » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cela vient ici confirmer qu'il semble que le profil scolaire, plus que l'origine sociale des élèves, est en cause pour les dysfonctionnements repérés.

Comme pour les autres groupes, nous pouvons observer l'évolution des capacités des élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair) pour la classe de CM2, groupe « moyen ».

2.2.4 Analyse qualitative du temps des verbes au CM2, favorisées, groupe « moyen »

Pour ce groupe d'élèves, les données ²⁸³ des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) et

²⁸² LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p. 265

²⁸³ Annexe n° 22

favorisées (Chopin et Clair) font apparaître des différences. Il semble que les élèves du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « moyen » proposent des RI où le nombre de présent de l'indicatif est plus important que celui du groupe « moyen » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) (41 % contre 35 %). Le nombre de passé simple est moins important (8 % contre 17 %). Pour les RV, le passé composé domine largement les constructions alors que le couple passé composé/imparfait était mieux équilibré pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Nous devons alors nous attendre à des récits un peu moins bien construits que ceux des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) pour le groupe équivalent.

Les progressions entre CE2 et le CM2 du même groupe, sont cependant assez intéressantes. Elles se caractérisent par une évolution très limitée des différentes données. Nous pouvons donc nous attendre à analyser des RI et des RV où l'évolution de la qualité des constructions temporelles basées sur les verbes et les conjugaisons présentent les mêmes dysfonctionnements que pour la classe de CE2.

Nous rechercherons donc, dans le corpus de récit, si nous pouvons trouver des RI et RV semblables, dans leurs constructions, à ceux que nous avons analysés pour le CE2, groupe « moyen ».

Nous pouvons prendre en compte un récit qui nous montre d'abord cette « absence » ou cette « limite » de « l'évolution » puis un récit avec une structure tout à fait particulière.

Le premier RI est celui de *Chloé, élève de CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « moyen »*

« Le tueur

-1- Il était une fois des enfants

-2- qui veulent toujours jouer au foot mais personnes ne veulent qui jouent devant leur maison. Ils essayent de jouer devant la pharmacie mais elle leur dit de ne jouer ici même si la vitre est incassable. Ils essayent devant leurs amis mais il y a un monsieur qui ne veut pas qu'ils jouent devant son garage et quand il part il met une barre pour savoir si

-3- ils ont joué.

-4- Quelques jours après il le tue et se fait condamner jusqu'à la fin de ses jours. »

Ce récit présente une introduction tout à fait classique qui doit permettre de déterminer un

segment temporel pour les événements rapportés, différents du moment de l'énonciation. Pourtant, dès la deuxième séquence, les événements rapportés rejoignent l'actualité du locuteur avec un positionnement en « ici et maintenant », positionnement renforcé par le vocabulaire employé avec, par exemple, l'expression « *ne jouer ici* ». Il semble que cela soit cette attitude de locution qui soit à l'origine, en grande partie, de l'abondance des « présents ». Il semble donc que nous retrouvions pour ce récit, mais aussi pour une bonne partie des autres, le même type de dysfonctionnement qu'au CE2.

Nous retrouvons aussi des RV qui, comme les RI, présentent une structure particulière. C'est le cas pour le RV de *Léa, élève de CM2 à l'école René Clair, groupe « moyen »*

- « -1- Une fois, je suis partie avec ma mère, mon frère et son amoureux, à la piscine.
-2- Elle s'appelle Aqualibi. C'est une piscine qui se trouve en Belgique.
-3- On s'est mis en maillot de bain. Puis, on est allé faire les bouées
-4- (c'est un toboggan sauf qu'on est sur une bouée).
-5- Mon frère n'a pas aimé. Il avait peur de tomber de la bouée. Ensuite, on a fait la rivière sauvage
-6- (C'est une rivière mais elle va plus vite).
-7- Là, mon frère a adoré. On a fait aussi la cascade
-8- (c'est un toboggan mais il est droit et fait à peu près dix mètres, c'est tout). Mais on vole sur l'eau avant de retomber dans la piscine.
-9- Et on est allé dans le grand bassin, quand il y avait les vagues. Puis, on a fait ça plusieurs fois. Et vers dix-huit heures, on s'est habillé, puis, on est parti. Fin »

Ce RV a la particularité d'alterner, quasiment à toutes les phrases, le positionnement du scripteur de manière parfaitement volontaire, la plupart du temps. Le scripteur fait progresser le récit en alternant passé composé et imparfait, puis apporte un commentaire sur ce qui vient d'être dit avec l'utilisation, la plupart du temps, de parenthèses qui signalent ce changement de la position énonciative. C'est une manière assez originale d'utiliser les différents systèmes de temps dans un texte d'élève du cycle 3. Nous ne pouvons pas ici parler de dysfonctionnement, mais il aurait fallu aller jusqu'au bout de cette logique et placer entre parenthèses l'ensemble des passages construits avec le présent de l'indicatif.

Avec ces quelques exemples tirés du corpus, nous pouvons constater que les récits proposés par les élèves du CM2 des écoles favorisées, groupes « moyen », comportent beaucoup de réussites mais aussi quelques dysfonctionnements dans l'utilisation des verbes et de leur conjugaison. C'est, comme pour la plupart des groupes, la position du scripteur qui entraîne ces dysfonctionnements. C'est aussi celle-ci qui entraîne les réussites, du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison, lorsqu'elle est stable et permet à l'auteur d'écrire à partir de la même position tout au long de son récit. Certains élèves de ce groupe nous ont aussi montré des récits où l'alternance des systèmes pouvait être une manière de construire un récit.

De la même manière que nous l'avons fait pour les autres groupes, nous pouvons terminer cette partie par les différences éventuelles entre les filles et les garçons de ce groupe.

Les filles du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « moyen » utilisent beaucoup de présent de l'indicatif et aucun passé simple. C'est la principale différence avec les garçons pour la construction des RI. Le couple imparfait/passé composé est utilisé de la même manière que les garçons mais avec un équilibre plus important.

Les filles de ce groupe, au CM2, ne construisent pas leur RI sur la base du couple imparfait/passé simple, ce qui était le cas pour les filles du groupe « fort ». Il y a là une grande différence dans la manière d'utiliser les verbes et leurs conjugaisons. C'est une utilisation massive du présent qui domine les RI. Les RV sont majoritairement construits avec le couple passé composé/imparfait, nous retrouvons là la même manière de procéder que les filles du groupe « fort ».

2.2.5 Conclusion pour les récits d'élèves du groupe « moyen », écoles favorisées

Une conclusion peut être avancée à propos des élèves « moyen » des écoles favorisées (Chopin et Clair). Il semble que ceux-ci proposent des récits moins bien réussis que ceux proposés par le groupe « moyen » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Plusieurs indices permettent d'arriver à cette conclusion. Les plus importants sont, d'une part, la capacité des élèves à utiliser les temps pivots des RI et RV, et d'autre part, leur capacité à garder une position énonciative stable qui ne les entraîne pas vers l'utilisation « abusive » du présent de l'indicatif en dehors du « présent historique », temps parfaitement acceptable pour un récit. Il semble donc que bon nombre d'élèves du groupe « moyen » des écoles favorisées (Chopin et Clair) aient une position moins « exotopique » que les élèves « moyen » des

écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Cela va à l'encontre de ce qui était avancé par Lahire²⁸⁴ à propos du rapport entre l'origine sociale et la pratique d'écriture de récit où la position exotopique ne semble pas associée aux élèves d'origine défavorisée.

Il nous faut affiner cette hypothèse avec l'analyse des données et récits des élèves du CE2 et du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) appartenant au groupe « faible ». Nous retiendrons, là aussi, les différences que nous pouvons retrouver avec les groupes « fort et moyen » des écoles favorisées (Chopin et Clair) mais aussi les groupes « fort, moyen et surtout faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

2.2.6 Analyse du temps des verbes au CE2, écoles favorisées, groupe « faible »

Les données disponibles²⁸⁵ nous indiquent, pour les RI, un nombre de présent de l'indicatif qui augmente encore par rapport au groupe « faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), (53 % contre 47 %). Le couple de temps pivots est le présent/imparfait car le passé simple et le passé composé ne sont pratiquement plus représentés. Les RV voient, quant à eux, une nouvelle augmentation du nombre de présent de l'indicatif par rapport aux données du groupe « faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), (38 % contre 29 %). C'est là aussi le couple présent/imparfait qui domine. Ces données nous permettent de penser que les dysfonctionnements propres au groupe « faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) pourraient se retrouver pour les élèves « faible » des écoles favorisées (Chopin et Clair). Le nombre très restreint de passé simple pour les RI est un indice supplémentaire. Cette surabondance de présent de l'indicatif mérite d'être d'observer avec le plus grand soin pour analyser les exemples de récits qui usent le plus de ce temps pour les RI comme pour les RV. Cela ne cache pas toujours, nous l'avons vu, des dysfonctionnements importants, mais cela permet de mieux cibler les récits à analyser.

²⁸⁴ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op.cité.

²⁸⁵ Annexe n° 23

Tableau n° 145 : Détail des verbes des RI et RV, Chopin et Clair, CE2, groupe « faible ».

Ecole Chopin	Présent	Passé Composé	Imparfait
Naomi RI	13	0	8
Naomi RV	0	5	6
Baptiste RI	6	0	2
Fabien RI	9	3	4
Baptiste	0	2	5
Fabien RV	7	2	5

Ecole René Clair	Présent	Passé Composé	Imparfait
Maxence RI	3	0	3
Simon RI	7	0	9
Maxence RV	6	2	5
Simon RV	8	0	1

Nous remarquerons d'abord que le nombre d'élèves considérés comme « faible » est bien moins important pour les écoles favorisées (Chopin et Clair) que celui des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). D'après les données des RI et RV des écoles Chopin et Clair (favorisées), CE2, groupe « faible », il peut être intéressant d'analyser le RI de *Naomie*, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « faible » et celui de *Simon*, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible ». Ces deux récits reposent sur le couple présent/imparfait.

Il peut être également intéressant d'analyser le RI de *Baptiste*, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « faible » et le RV de *Simon*, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible ». Ces deux récits ont la particularité d'être construits essentiellement avec le présent de l'indicatif comme temps pivot.

Nous commencerons l'analyse par le RI de *Naomie*, élève de CE2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « faible »

« -1- Il était une fois un dragon qui vivait dans les pays très chaud il était content d'avoir des parents mais un jour

-2- il rencontre un gorille et

-3- ce gorille avait une petite fille et un garçon le dragon aimait avoir des enfants un garçon et une fille et

-4- il assaye d'attraper mais le gorille se fache tellement que le gorille veut la bagarre et

-5- le dragon avait peur mais

-6- la maman arrive et

-7- dit oui maman maman dit la mère au dragon la mère était très contente d'avoir deux petits garçons et les deux enfants du gorille rirent avec la femme du gorille et le gorille et les dragons

-8- s'entendent comme des frères et ils sont tellement contents d'être des frères et la femme du gorille elle

-9- aimait rire bien et il rièrent toute leur vie. »

Du côté des verbes et de leur conjugaison, nous voyons clairement que ce récit oscille entre plusieurs systèmes. Il commence à l'imparfait, à la séquence -1- avant de se poursuivre au présent dès la séquence -2-. Pourtant, c'est bien le passé simple que nous pourrions attendre à la place de ce présent. La suite nous montre que cet élève utilise simplement le présent en lieu et place du passé simple qu'il est par ailleurs parfaitement capable d'utiliser. En effet, les séquences -7- et -9- nous proposent comme temps pivots du récit, le couple passé simple/imparfait. Même si le « présent historique » peut être utilisé en lieu et place du passé simple, et c'est ici le cas, nous voyons qu'il aurait été préférable de choisir un système stable pour l'ensemble du récit. Ce n'est pas le cas pour le RI de Naomie. Nous pouvons en conclure, comme pour beaucoup de récits produits par les élèves de cycle 3, que celui-ci comporte des réussites partielles de la gestion des verbes et de leurs conjugaisons.

Le RI de *Simon*, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible » possède une structure qui privilégie aussi le couple présent/imparfait.

« -1-Un jour dans une école toute l'école était zombie sauf une classe

-2- c'est l'heure de la récréation la maîtresse dit aux enfants d'aller en récréation.

-3- Mais elle n'était pas au courant que toute l'école était zombie

-4- la maîtresse ne les croit pas alors, elle dit d'aller en récréation

-5- les enfants obéissaient ils devenaient zombie en rentrant de la récréation

-6- la maîtresse devient elle aussi zombie alors

-7- il (détruisirent) toute la ville et après tout le monde il laissait juste une toute petite ville pour habiter dessus ils faisaient tout ce qui voulaient leur coin de paradis et ils habitaient dedans jusque tous les zombies soient morts sur la ville. »

Pour ce récit, nous retrouvons la même manière de procéder. L'auteur est capable d'utiliser le couple imparfait/passé simple, et le montre de manière maladroite à la séquence -7-. Pourtant, c'est le présent historique qui est ici, une fois de plus privilégié. Le fait que le

présent soit un temps facilement employé à l'oral est peut-être l'une des raisons pour laquelle nous le retrouvons à l'écrit pour des élèves qui ont des difficultés avec le travail scolaire. Peut-être est-il tout simplement jugé suffisant par les élèves qui ne cherchent pas alors à utiliser le passé simple dans leurs récits.

Cette deuxième analyse rapide permet de dégager une tendance. Il semble que les élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « faible », aient tendance à privilégier l'emploi du « présent historique » en lieu et place du passé simple, alors qu'ils sont capables de construire certains passages de leurs récits avec le couple imparfait/passé simple de manière acceptable si l'on ne tient pas compte des problèmes de morphologie verbale.

Nous pouvons poursuivre avec les récits qui privilégient de manière importante l'emploi du présent de l'indicatif. Nous pouvons considérer le RI de *Baptiste, élève de CE2 à l'école Chopin* :

« *Les trois fantastiques*

-1- Il était une fois trois garçons qui avaient des pouvoirs.

-2- Le premier garçon a le pouvoir du feu, le deuxième, c'est l'eau, le troisième, c'est la terre. Le méchant, son pouvoir c'est le fer. Le faux méchant arrive au milieu de la ville en fer, le feu tourne vite. Après, l'eau, après la terre. Il ne peut plus bouger. Fin »

Ce RI se présente sous la forme de deux séquences. La première expose simplement une partie de la situation initiale avec l'usage de l'imparfait alors que la seconde poursuit cet exposé au présent de l'indicatif. L'utilisation qui est faite ici du présent, vient remplacer à la fois l'imparfait et le passé simple.

Cela renforce l'idée exprimée précédemment sur la tendance des élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « faible », à privilégier l'emploi du « présent historique » en lieu et place d'autres temps habituellement rencontrés pour les récits.

Le deuxième récit à privilégier le présent de l'indicatif est le RV de *Simon, élève de CE2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible »*

« -1- C'est le souvenir de la kermesse de l'année dernière.

-2- C'était trop bien

-3- d'abord une kermesse et où il y a plein de jeux nous avons une carte avec dix cases ce qui signifie qu'on peut gagner dix fois il a des lots On peut louer différents lots avec les mains gagnées avec les jeux mais on ne peut avoir dix points avec les mains gagnées

-4- nous pourrons prendre des lots et

-5- après on part chez soi. »

Pour ce récit, nous avons de nouveau un texte qui privilégie le présent de l'indicatif alors que d'autres temps auraient pu être utilisés. Nous pouvons également constater que certains temps comme le futur, utilisé en séquence -4-, font correspondre « temps utilisés » et « repérage de l'événement dans le temps » si l'on se place au moment où l'événement principal a lieu. Cette manière de présenter les événements et les verbes semble montrer que l'auteur fait coïncider moment de l'énonciation et moment de l'histoire. La plupart des propos rapportés à la séquence -3- relèvent du commentaire sur « l'histoire » proposée. Cela peut expliquer à la fois l'usage du présent mais aussi du futur. L'auteur avait pourtant montré qu'il était capable de procéder autrement avec la séquence -2- qui situe clairement l'événement dans un passé révolu. Il y a donc, là aussi, un problème d'attitude de locution qui n'est pas toujours stable pour l'ensemble du récit.

Les récits produits par les élèves du CE2 groupe « faible » des écoles favorisées (Chopin et Clair) sont basés de manière privilégiée sur l'utilisation du présent de l'indicatif comme temps pivot du récit.

Les RI sont particulièrement touchés par ce phénomène car un grand nombre de récits utilisent le « présent historique » en lieu et place du passé simple voire du passé composé.

Certains récits, moins nombreux que pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), groupe « faible », montrent que les auteurs n'adoptent pas toujours une position énonciative exotopique. Certains présents de l'indicatif sont alors associés à l'« ici et maintenant » sous la forme du « présent textuels » ou « présent actuel ».

En conclusion pour ce groupe d'élèves, il existe des capacités à construire les récits, qu'ils soient RI ou RV, avec les temps communément attendus. Pourtant, les élèves privilégient le présent, soit pour être « au plus près » des textes, soit parce que ce temps se rapproche plus du langage oral qu'ils manient habituellement.

Pour terminer cette partie de l'analyse sur les verbes et leurs conjugaisons, nous pouvons maintenant tenir compte des éventuelles évolutions des capacités des élèves du CM2 à gérer la temporalité de leurs RI et RV. Nous insisterons tout particulièrement sur l'évolution des choix concernant le présent de l'indicatif.

2.2.7 Analyse du temps des verbes au CM2, écoles favorisées, groupe « faible »

Les données²⁸⁶ n'évoluent que très faiblement pour ce groupe. Pour les RI, le couple imparfait/passé composé est certes mieux équilibré. Mais, nous devons constater que l'utilisation massive du présent de l'indicatif est toujours d'actualité pour le CM2, même si nous pouvons repérer une légère baisse (48 % au CM2 contre 53 % au CE2). La baisse du nombre de présents de l'indicatif est un peu plus marquée pour les RV (21 % au CM2 contre 38 % au CE2). C'est le passé composé qui domine les RV avec 54 % des verbes conjugués. La comparaison avec le groupe des CM2 « faibles » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), fait apparaître quelques différences dans le sens où les CM2 « faible » des écoles favorisées (Chopin et Clair) utilisent un nombre plus important de présent de l'indicatif pour les RI comme pour les RV. Pour cette raison, nous pouvons, là aussi, observer dans le détail les conjugaisons utilisées par chaque élève de ce groupe, avant d'extraire quelques récits intéressants à analyser.

Tableau n° 146 : Verbes des RI et RV, Vian et Bossuet, CM2, groupe « faible »

Ecole Chopin	Présent	Passé	Imparfait	Passé simple
Florine RI	9	10	4	0
Valentin RI	11	2	2	0
Florine RV	5	9	6	0
Valentin RV	0	7	0	0

Ecole René Clair	Présent	Passé	Imparfait	Passé simple
Maxence RI	2	4	1	1
Nino RI	3	1	1	0
Maxence RV	5	2	3	3
Nino RV	0	8	0	0

Ce groupe d'élèves est très réduit et nous pouvons remarquer que les filles de l'école René Clair (favorisée) ne sont pas représentées puisque ce groupe ne comporte pas d'élèves considérés comme « faible ».

Nous pouvons également remarquer que les récits où l'on retrouve un nombre important de présent de l'indicatif comportent toujours d'autres temps de conjugaison. Nous pouvons focaliser notre attention sur les RI de *Florine et de Valentin, élèves du CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « faible »*, dans la mesure où ces RI comportent un nombre de présents

²⁸⁶ Annexe n° 24

de l'indicatif supérieur à la moyenne. Nous analyserons également le RI de *Nino et le RV de Maxence, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible »* pour les mêmes raisons.

RI de *Florine, élève du CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « faible »*

« -1- Des fourmis peuvent-elles être capables de dominer le monde.

Et bien oui, ca va vous étonner mais oui comme on peut dire

-2- (l'union fait la force),

-3- un jour dans la rue j'ai croisé dix fourmis. Il faisait au moins 1000000000 de kilomètres de long et il écrasait tout sur leur passage. Et comme j'étais sur leur passage, j'ai tout de suite dégagé et je suis rentrée chez moi et j'ai allumé la télé et à toutes les chaînes, il y avait les fourmis et

-4- la télé dit que ils peuvent vraiment rien faire.

-5- Ils ont tout essayé et ils ont dit que

-6- dans un an c'est la fin du monde. Un an après, c'est la fin du monde.

-7- Mais un jour, comme le prince Charles et les Martiens ont voulu intervenir

-8- car le prince Charles c'est un extraterrestre

-9- et ils ont tué les fourmis et ils ont pris des 10000 d'extraterrestre qui sont allés sur terre sur forme humaine. »

Ce premier récit est intéressant à double titre. D'abord, il présente quelques parties bien maîtrisées du point de vue de l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons dans le cadre d'un récit. Les séquences -3-, -5-, -7- et -9- se présentent comme des parties de récit relativement classique avec le couple passé composé/imparfait comme temps pivots, ce qui est parfaitement acceptable. Ensuite, nous voyons que ces séquences sont entrecoupées d'autres séquences au présent de l'indicatif. Elles n'ont pas toutes le même statut. Si le titre en forme de question ne pose pas de problème particulier, nous pouvons constater que l'auteur commence son « récit » par deux commentaires. Le premier, est une intervention pour répondre à la question « par avance ». Il s'adresse directement au lecteur, ce qui est là aussi parfaitement acceptable. Le deuxième est un proverbe qui utilise donc un « présent gnominique ». C'est là aussi une manière acceptable de commenter son propre récit. Nous retrouvons ensuite un autre commentaire, « car le prince Charles c'est un extraterrestre », qui utilise le présent de l'indicatif et qui ne pose pas de problème particulier. Ces

interventions dans le texte sont en effet clairement identifiées comme étant celle du narrateur. Nous avons l'impression que l'auteur joue ici avec son histoire, d'une part, et l'histoire du narrateur qui intervient de « son propre chef », d'autre part. Il semble donc que cette manière de procéder justifie les présents de statuts différents utilisés par l'auteur. Nous pointerons cependant un petit dysfonctionnement repéré à la séquence -4- (*la télé dit que ils peuvent vraiment rien faire*) où il semble que l'auteur opère un glissement dans son attitude de locution, mais il corrige cette attitude dès la séquence -5- (*Ils ont tout essayé et ils ont dit que*). La séquence -6- pourrait également être améliorée dans le sens où nous pourrions attendre un futur suivi d'un passé simple ou d'un imparfait. Mais, cet exercice est assez difficile pour ces jeunes élèves. La seule conclusion que nous pouvons tirer de cette analyse, est que le récit de *Florine* présente de nombreuses réussites de la construction temporelle basée sur les verbes et leurs conjugaisons. Il est également très original dans sa structure à cause de cet échange entre l'intervention du narrateur et le récit qu'il fait progresser.

RI de *Valentin*, élève du CM2 à l'école Chopin (favorisée), groupe « faible »

« *Les zombies*

-1- C'est l'histoire d'un zombie qui mangeait tous les gens qu'il voyait

-2- et tout plein de sang qui gicle sur les murs et les cerveaux tombent sur le sol et les militaires lui tirent dessus et il perd ses bras et une main et tout le sang tombe et après il mange les gens et recupère leurs bras des cadavres et le zombie a 5 mains 8 jambes et trois orteils et 23 doigts et il a les deux yeux crevés

-3- et un jour les militaires ont fait sauter la terre avec 53093013 zombies ils ont bombardé la terre avec 2000 bombes nucléaires

-4- et partent sur mars. »

Ce deuxième exemple de récit semble poser plus de problème que celui de *Florine*. En effet, l'utilisation du présent de l'indicatif, pour commencer le récit, ne permet pas de situer l'histoire sur un segment temporel passé par rapport au moment de l'énonciation. Il la situe au contraire dans l'actualité du locuteur. La séquence -2- est donc logiquement écrite au présent de l'indicatif. Avec la séquence -3-, l'auteur revient à une utilisation classique du passé composé pour faire progresser son récit avant de conclure par un retour au « ici et maintenant » au présent de l'indicatif. C'est, une nouvelle fois, une succession de

changement d'attitude de locution propre à une position énonciative non exotopique. Nous retrouvons là un « dysfonctionnement » déjà pointé pour bon nombre d'élèves du cycle 3.

Nous retrouvons sensiblement le même type de problème pour le récit suivant, le RI de *Nino*, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible »

- 1- « Il était une fois un match de foot Lille/OM.
- 2- Ils entrent sur le terrain, coup d'envoi. L'OM marque un but. But de leur gardien
- 3- qui a tiré tout le terrain 1/0.
- 4- Puis l'OM qui marque 2. Hou Hou Hou Lille. Et puis à la fin du match 30/00 pour Marseille. Allez l'OM. FIN »

Là encore, nous pouvons constater le manque de stabilité de la position énonciative du scripteur qui décrit et fait « progresser » le récit, tout en apportant des commentaires au présent de l'indicatif. Nous noterons que le fait d'introduire le récit à l'aide de l'expression « Il était une fois », ne permet pas à l'auteur de poursuivre son récit en distinguant le moment de l'énonciation du moment où se déroulent les faits rapportés.

Le dernier récit que nous proposons d'analyser du point de vue de la conjugaison des verbes, est un RV. Il présente, comme la plupart des récits produits par les élèves de cycle 3, de nombreuses réussites mais aussi quelques dysfonctionnements.

RV de *Maxence*, élève de CM2 à l'école René Clair (favorisée), groupe « faible »

- « -1- Mon souvenir est un rêve.
- 2- J'avais des pouvoirs (le pouvoir de l'eau, du feu, de l'électricité, du métal du fer ect...).
- Je me trouvais devant des cyclopes et des triclopes.
- 3- En bataille, les cyclopes et les triclopes s'allient.
- 4- Maintenant, les deux troupes firent une fusion ce qui faisait une armée de traclopes (monstres à six yeux, deux têtes, quatre bras, deux jambes). Mes pouvoirs ne leur faisaient rien et j'étais obligé de ressusciter m'bombe, m'tonerre, m'pierre et m l'invincible mais il me fallait du temps
- 5- alors je construis un mur de briques que
- 6- j'ai renforcé. Après avoir ressusciter m'bombe, mme tonerre, m'pierre et m l'invincible et grâce à eux, j'ai battu les traclopes et je tuèrent m'bombe, mme tonerre, m'pierre et m l'invincible. »

Pour analyser ce récit du point de vue des conjugaisons utilisées, nous pouvons proposer six séquences différentes.

La première séquence correspond à un premier commentaire de l'auteur sur l'origine de l'histoire qu'il veut raconter. Elle est acceptable avec l'utilisation du présent car l'auteur ne fait ici que préciser un fait. La suite, avec la séquence -2- est écrite à l'imparfait, ce qui correspond bien au temps attendu pour l'arrière-plan. La séquence -3- pose le premier « problème » dans le sens où nous sommes face à l'intervention de l'auteur qui apporte une précision, un commentaire pour expliquer un fait propre au récit rapporté. C'est le présent qui est ici choisi, le glissement dans l'attitude de locution explique le choix de l'auteur. Les choix de la séquence -4- sont plus discutables dans le sens où le repère temporel « *maintenant* », qui situe le moment de l'histoire dans l'actualité du locuteur est en contradiction avec l'utilisation du passé simple et de la suite des conjugaisons choisies pour cette séquence. De nouveau, avec la séquence -5-, l'auteur revient au présent de l'indicatif au lieu de poursuivre avec un passé simple attendu en toute logique avec ce qui précède. Il est possible que la difficulté à conjuguer le verbe construit au passé simple ait posé problème à cet élève car la suite est écrite soit au passé composé, soit avec le passé simple, ce qui correspond à « l'attendu » pour ce type de récit. Nous voyons toute la difficulté de cet élève à garder une position énonciative ferme par rapport à la construction de son récit. Le choix de « raconter » un rêve explique aussi le glissement dans le choix des temps qui oscillent entre passé composé et passé simple. En effet, nous sommes face à un épisode vécu qui présente une situation qui relève de l'imaginaire. Cette oscillation nous montre que les choix du passé composé ou du passé simple ne sont pas neutres et que les récits qui se réfèrent à l'imaginaire ont plus tendance à proposer le passé simple comme l'un des temps pivots du récit.

L'analyse de quelques-uns des récits du corpus proposé par les élèves du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair), groupe « faible », nous montrent comme pour l'ensemble des autres groupes, des évolutions de capacités des élèves. Cependant, nous pouvons constater que les réussites sont associées à de nombreux dysfonctionnements qui se rapportent, comme pour l'ensemble des élèves des groupes faibles, à un problème de position énonciative du scripteur. Nous noterons que le statut d'élèves appartenant à des écoles favorisées (Chopin et Clair) n'est pas synonyme de réussite. L'absence de position exotopique « stable » est un problème qui concerne un bon nombre d'élèves, qu'ils soient issus des écoles favorisées

(Chopin et Clair) ou défavorisées (Vian et Bossuet).

Pour terminer cette analyse, et avant d'apporter une conclusion sur l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons pour les élèves des écoles favorisées, nous devons préciser que les données disponibles ne montrent pas de différences significatives entre les filles et les garçons de ce dernier groupe d'élèves.

2.2.8 Conclusion pour les écoles favorisées

Cette analyse proposée pour les récits produits par les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair), nous permet de retenir quelques éléments importants concernant la construction de la temporalité des récits basée sur les verbes et leurs conjugaisons.

Comme pour les récits produits par les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), nous noterons les progressions des capacités de chaque élève entre le CE2 et le CM2. Nous noterons également que les différences entre les groupes se maintiennent, et le peu de progression des élèves à profil « faible ». En effet, les élèves considérés comme « faible » produisent des RI et RV où le nombre de dysfonctionnements reste important par rapport aux groupes « moyen » et « fort ». Ensuite, nous pouvons noter que les dysfonctionnements ne sont pas « réservés » aux élèves les plus faibles, la plupart des récits produits contiennent à la fois des réussites et des dysfonctionnements. Comme pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), quelques élèves de chaque groupe produisent des RI et RV parfaitement acceptables alors que d'autres, également de chaque groupe, produisent des RI et RV où nous retrouvons des dysfonctionnements.

Le problème principal que nous pouvons retrouver, en dehors de la morphologie des verbes, concerne la position « énonciative du scripteur ».

L'analyse proposée pour les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair), ne confirme pas la thèse avancée par Lahire²⁸⁷ sur le rapport entre position non exotopique et origine sociale défavorisée des élèves. Elle ne semble pas tout à fait exacte pour l'ensemble des cas de figure. En effet, nous retrouvons des récits produits par les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair), qui comportent de nombreux problèmes de « position du scripteur ». A l'inverse, nous avons constaté que le fait d'être issu d'un milieu défavorisé n'entraîne pas

²⁸⁷ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité.

nécessairement l'adoption d'une position non exotopique au cours de l'écriture de RI ou de RV.

Les analyses semblent, au contraire, montrer que c'est bien le profil scolaire « élevé » des élèves qui permet, la plupart du temps, d'adopter de manière plus importante, une position énonciative exotopique nécessaire, entre autres, à la construction temporelle des récits.

3 Retour et précisions sur le cas du présent

L'analyse quantitative et qualitative des données disponibles et des récits d'élèves, a montré toute l'importance que nous devons accorder à l'utilisation massive du présent de l'indicatif. En effet, cette surabondance peut parfois être un signe qui accompagne les dysfonctionnements liés à l'utilisation des verbes et de leurs conjugaisons. Nous avons défini les différentes catégories de « présent » employées par les élèves de cycle 3. Nous rappellerons d'abord ces catégories avant de proposer une vision synthétique de leurs emplois par les élèves de cycle 3.

- 1) « présent actuel » : L'énonciateur intervient dans son propre discours pour prendre parti.
- 2) « présent historique » : Implique un repère absolu ou des repères se référant à un repère absolu et raconte l'histoire au présent.
- 3) « présent d'énonciation » : Implique un repère absolu ou des repères se référant à un repère absolu et se caractérise par le passage au discours libre direct.
- 4) « présent textuel » : C'est le cas de l'élève qui invente les événements de son texte au fur et à mesure qu'il écrit.
- 5) « présent gnominique » : Il est défini comme un présent atemporel.

3.1 Les « présents actuels » des CE2 ne sont pas associés aux écoles défavorisées

Tableau n° 147 : Présents des RI et RV des quatre écoles, CE2.

Ecoles	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	83	213	81	25	18	420
%	20%	51%	19%	6%	4%	100%
RV	88	55	9	0	1	153
%	58%	36%	6%	0%	1%	100%

Ce premier tableau de données nous montre clairement que si les RI comportent surtout des présents « historiques » et « d'énonciation », nous y retrouvons également un nombre important de « présent actuel ». Les RV sont quant à eux majoritairement dominé par le « présent actuel ». Nous noterons l'absence de « présent textuel » pour les RV. Cela semble

montrer que les RV sont écrits à partir de « faits préexistants », ce qui permet au scripteur de ne pas inventer au fur et à mesure de l'écriture. Ces premières données semblent montrer que les RI permettent aux élèves du CE2 d'adopter une position exotopique de manière plus fréquente que les RV.

Cette tendance des élèves à faire varier leur position énonciative pour les RV, ne veut pas dire que leurs récits sont une simple juxtaposition de dysfonctionnements de la temporalité liés aux verbes et à leur conjugaison, mais simplement, comme l'avait précisé Lahire, « *une pratique plus souple, plus ouverte du récit* »²⁸⁸. Nous retrouvons également les interrogations des professeurs qui ont confié leurs classes pour la constitution du corpus à travers leurs positionnements sur le présent de l'indicatif où ils estiment que les élèves « *décrivent vraiment comme s'ils parlaient à quelqu'un à la première personne. Surtout pour les récits vécus, c'est souvent fixé sur eux et ils utilisent... oui... le présent en majorité* ». Ces réflexions posent simplement le problème de certaines « incohérences » temporelles que nous pouvons retrouver pour les RV.

Il nous reste à déterminer quels sont précisément les élèves qui usent le plus des « présents actuels et textuels », en sachant que ce sont précisément ces élèves qui adoptent, le plus souvent, cette pratique « *plus souple, plus ouverte* » en même temps qu'ils ne conservent pas, tout au long de la construction de leurs récits, une position énonciative stable.

Le critère école favorisée/défavorisée nous donne déjà quelques éléments de réponse.

Tableau n° 148 : Présents des RI et RV des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), CE2.

Ecoles défavorisées	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	34	66	40	11	0	151
%	23%	44%	26%	7%	0%	100%
RV	35	26	6	0	0	67
%	52%	39%	9%	0%	0%	100%

Nous constatons, avec ce tableau, que la proportion de « présent actuel » pour les RV des écoles Vian et Bossuet (défavorisées), est très inférieure à celle des RV des écoles favorisées (Chopin et Clair).

²⁸⁸ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p. 265

Tableau n° 149 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CE2.

Ecoles favorisées	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	49	147	41	14	18	269
%	18%	55%	15%	5%	7%	100%
RV	53	29	3	0	1	86
%	62%	34%	3%	0%	1%	100%

Nous pouvons donc constater que les interventions des auteurs dans leur propre discours ne sont pas le fait des élèves défavorisés, au contraire. Nous constatons par contre, que les RI des élèves favorisés (Chopin et Clair), comportent moins de « présent actuel » que les RI des élèves défavorisés (Vian et Bossuet). Nous retrouvons donc pour chaque catégorie d'écoles, un nombre important de récits comportant des « présent actuel », signe de variation de la position énonciative des scripteurs.

3.2 Les filles commentent leurs récits au CE2

Tableau n° 150 : Présents des RI et RV des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), CE2, filles.

Ecoles défavorisées filles	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	30	22	14	1	0	67
%	45%	33%	21%	1%	0%	100%
RV	19	14	5	0	0	38
%	50%	37%	13%	0%	0%	100%

Avec ses données, nous voyons qu'il existe certaines différences pour les RI entre les filles et les garçons des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), bien que nous puissions également constater que les RV sont, pour tous, basés sur un nombre important de « présent textuel ».

Tableau n° 151 : Présents des RI et RV des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), CE2, garçons.

Ecoles défavorisées garçons	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	4	44	26	10	0	84
%	5%	52%	31%	12%	0%	100%
RV	16	12	1	0	0	29
%	55%	41%	3%	0%	0%	100%

Les garçons sont ici les seuls à produire des RI où le « présent textuel » dépasse les 10 % de verbes utilisés. Les filles quant à elles, produisent des RI où nous retrouvons le « présent actuel » de manière importante.

Nous pouvons en déduire que les filles ont plus tendance à réaliser des commentaires sur le récit produit, que ces commentaires soient faits de manière volontaire ou non. Les garçons, du moins pour quelques-uns, produisent quelques récits où le « récit se construit au fil de la pensée de l’auteur ». Dans les deux cas, nous assistons à un glissement de l’attitude de locution du scripteur.

Tableau n° 152 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CE2, filles.

Ecoles favorisées filles	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	33	76	28	14	16	167
%	20%	46%	16%	8%	10%	100%
RV	29	14	1	0	1	45
%	65%	31%	2%	0%	2%	100%

Les données disponibles pour les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) ne sont pas tout à fait les mêmes que celles des filles des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Le nombre de « présent textuel » est inférieur (20 % contre 45 %) pour les RI, celui des RV est supérieur (65 % contre 50 %). Quelques récits comportent des « présent actuel ». Nous voyons cependant que ces données suivent les mêmes tendances, avec des RI construits en grande partie avec le « présent historique » et « le présent d’énonciation ».

Il semble que les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) aient un peu plus tendance à proposer des commentaires du scripteur dans les récits et en particulier pour les RV. Cette tendance pourrait être due à l’importance accordée à ce qu’il y a à dire plutôt qu’à la forme pour le dire.

Tableau n° 153 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CE2, garçons.

Ecoles favorisées garçons	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	16	71	13	0	2	102
%	16%	70%	13%	0%	2%	100%
RV	24	15	2	0	0	41
%	59%	37%	5%	0%	0%	100%

Cette tendance repérée chez les filles, est un peu moins présente pour les garçons des mêmes écoles bien que nous puissions constater que le nombre de « présent textuel » pour les RV reste très élevé.

3.3 Quelques évolutions au CM2

Nous pouvons également vérifier les évolutions sur cette question des types de présents utilisés au CM2 en prenant soin de ne retenir que les différences significatives. La première remarque que nous pouvons faire et que l'utilisation des présents « textuel » ou « actuel » devient un phénomène marginal au CM2 pour les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Nous pouvons en déduire que l'attitude de locution adoptée par ces élèves serait plus exotopique qu'au CE2. La deuxième remarque concerne les élèves du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). Nous retrouvons pour ces élèves, quelques récits qui comportent encore ce type de présents.

Tableau n° 154 : Présents des RI et RV des écoles favorisées (Chopin et Clair), CM2, filles.

Ecoles favorisées filles	P. actuel	P. historique	P.d'énonciation	P.textuel	P.gnomique	Total
RI	2	114	47	17	5	185
%	1%	62%	25%	9%	3%	100%
RV	0	31	35	0	2	68
%	0%	46%	51%	0%	3%	100%

Les données disponibles pour les filles des écoles favorisées (Chopin et Clair) nous montrent effectivement que les présents « textuels » et « actuels » n'ont pas disparu mais ils deviennent très peu nombreux. Ils ne sont donc le fait que de quelques élèves qui sont parfois capables, comme nous l'avons vu pour Florine (Des fourmis peuvent-elles être capables de dominer le monde.), de réserver cette utilisation à leurs récits de manière volontaire.

4 Conclusion sur les formes verbales

Au vu de l'ensemble des analyses des récits du corpus, il semble que, de manière générale, les élèves du cycle 3 utilisent des systèmes de verbes différents pour leur RI et leur RV. Nous trouvons d'une part les RV qui comportent surtout le couple passé composé/imparfait comme système de temps pivots, et d'autre part les RI qui sont basés sur le couple passé simple/imparfait. Nous constatons, pour l'ensemble des récits, une évolution des données, entre le CE2 et le CM2, qui les rapprochent du « récit » et « discours » de Benveniste.

Pourtant, nous remarquons également une surabondance du présent de l'indicatif, en particulier pour les récits produits au CE2. Par ailleurs, nous pouvons également constater que ces mêmes élèves du CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair) proposent des récits

avec des systèmes de temps des verbes aussi contrastés que ceux que nous retrouvons pour les récits des élèves du CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

Au CM2, les récits produits par les filles et les garçons des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) semblent correspondre aux définitions du « récit » et « discours » de Benveniste de manière encore plus importante que les récits produits au CE2 par ces mêmes élèves. Pour les écoles favorisées (Chopin et Clair), les récits semblent également correspondre aux définitions du « récit » et « discours » de Benveniste bien que les évolutions soient moins nettes que pour les récits produits au CM2 pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet).

La remarque essentielle de cette analyse porte, pour l'ensemble des récits, sur le nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif. Plusieurs cas de figure de l'utilisation du présent de l'indicatif se présentent alors. Par exemple, pour les CE2 des écoles défavorisées du groupe « fort », nous avons conclu que si le passé simple peut être utilisé dans le récit, le présent ne pose pas de problème de dysfonctionnement particulier grâce à l'utilisation de repères temporels qui, comme le passé simple, coupe le moment de l'événement référent de l'actualité du locuteur.

Beaucoup de récits produits par ce groupe sont des réussites de la construction temporelle à partir de la conjugaison des verbes. En effet, ceux-ci permettent de mettre à distance du moment de l'énonciation les événements rapportés ; et le couple imparfait/passé simple ou imparfait/passé composé fonctionnent, complétés par le présent pour les parties dialoguées. Ce n'est évidemment pas le cas pour l'ensemble des productions. En effet, il arrive également que, pour les groupes « fort », « moyen » ou « faible » des écoles défavorisées, l'analyse des récits semble confirmer l'une des thèses développée par Lahire à propos des récits produits par les élèves de milieu défavorisé. Certains élèves adoptent une « *géométrie variable des temps et attitudes de locution [...] dans leurs textes* ». ²⁸⁹ Cependant, nous nuancerons ce propos en rappelant que certains élèves de milieu défavorisé comme Bryan ou Mohamed-Amine, élèves de CE2 à l'école Bossuet, groupe « fort », sont parfaitement capables de garder une position stable par rapport à leurs récits. La « *géométrie variable des temps* » n'est donc pas toujours associée aux élèves de milieux défavorisés.

²⁸⁹ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p 265.

Le nombre de récits réussis augmente pour les élèves de CM2. En effet, l'essentiel des récits proposés par les élèves du CM2 des écoles défavorisées, groupes « fort », est constitué de réussites du point de vue de l'utilisation des temps de conjugaison.

Ces réussites ne sont pas communes à l'ensemble des productions, nous retrouvons quelques élèves qui proposent, par exemple, des RI où les dysfonctionnements restent nombreux, en particulier avec une utilisation « problématique » du présent en lieu et place du passé composé ou du passé simple.

Faut-il alors en conclure que les élèves du groupe « fort » sont en mesure de construire la temporalité de leurs récits sur la base des verbes et de leurs conjugaisons. Cette affirmation n'est pas tout à fait exacte dans le sens où les récits produits par les élèves « moyens » ou « faible » peuvent souvent être qualifiés de réussite partielle.

En effet, l'utilisation du présent en contexte historique, introduit par des repères temporels acceptables est souvent réussie. Nous devons également noter que le « présent d'énonciation » est en partie maîtrisé. En partie seulement, puisque les signes de ponctuation qui servent précisément à introduire ce type de présent sont souvent absents.

En conclusion pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet), les RI comme les RV comportent des dysfonctionnements liés à la « position énonciative », en particulier pour les RI. La cause est sans doute liée aux difficultés à reconstruire un temps fictif sans « oublier » d'éléments essentiels. Cependant, les évolutions entre le CE2 et le CM2 sont importantes, bien qu'elles ne règlent pas l'ensemble des problèmes. Si les dysfonctionnements liés à la position non exotopique de certains élèves existent au CE2 et persistent au CM2, le profil scolaire des élèves semble avoir une incidence sur cette capacité à garder une position exotopique qui permet, entre autres, de construire la temporalité d'un récit de manière acceptable. Il semble que cette capacité soit bien plus présente pour les élèves du groupe « fort ». Elle est moindre pour les élèves « moyen » et devient assez rare pour les élèves « faible ». Dans tous les cas, elle ne semble pas concerner l'ensemble des élèves de milieu défavorisé.

Le fait d'appartenir à une des écoles favorisées (Chopin et Clair) n'est pas un gage de réussite des récits du point de vue de la construction temporelle basée sur les verbes et leurs conjugaisons. Ce qui est valable pour les élèves à profil « fort » reste, la plupart du temps, valable quelle que soit l'école fréquentée. Mais, nous retrouvons également, pour ces élèves, des récits où les dysfonctionnements sont nombreux et où l'utilisation « abusive » du présent de l'indicatif en dehors des « présent historique et d'énonciation »

est fréquente.

Ce sont en définitive les connaissances et compétences des élèves acquises à l'école, plus que l'origine sociale, qui indique les capacités des élèves à gérer les verbes et leurs conjugaisons pour les RI et RV. Ce résultat de l'analyse ne remet pas en cause le fait que les élèves d'origine sociale défavorisée ont souvent moins de compétences et de connaissances à un âge donné, si on les compare aux élèves d'origine sociale favorisée. C'est donc en axant l'enseignement sur l'augmentation des connaissances et compétences des élèves d'origine sociale défavorisée, que nous pourrions constater des capacités comparables à gérer la temporalité des récit à partir les verbes et leurs conjugaisons, pour l'ensemble des élèves du cycle 3.

5 Retour sur les formes de l'énonciation et la position du scripteur

Comme nous venons de le voir, les systèmes de temps utilisés par les élèves de cycle 3 ne sont pas homogènes au cours d'un même récit. Ils peuvent au contraire varier et présenter des systèmes différents. Pour un même récit, l'auteur pourra commencer par le couple imparfait/passé simple avant de rédiger un passage au présent et finalement terminer son récit avec le couple passé composé/imparfait. A partir de ce constat, nous devons nous attendre à analyser des récits où la position énonciative du scripteur est variable. Cela ne veut pas dire que cette position n'est pas appropriée au récit en cours mais simplement qu'elle ne reste pas stable tout au long du récit. Pourtant, l'analyse des différents récits montre que nous pouvons dégager des tendances qui correspondent à certaines positions énonciatives privilégiées par le scripteur. L'objet de cette partie de la recherche est de montrer les différentes positions énonciatives liées à l'utilisation des systèmes de verbes. Dans un premier temps, nous pouvons rappeler rapidement la manière dont nous pouvons les définir à partir des travaux de J.M. Adam²⁹⁰. Nous verrons, dans un deuxième temps, les catégories de récits classées en fonction du critère « position énonciative » du scripteur.

5.1 Les différentes positions énonciatives

1) L'énonciation directe ou l'« énonciation de discours » : Dans ce mode dit de « l'interaction directe », le fait de « s'énoncer comme locuteur » donne un « ancrage

²⁹⁰ ADAM J. M. (2005), *La linguistique textuelle*, op. cité.

déictique primaire » en « je-tu/vous + ici + actuellement ». C'est une « énonciation impliquée » dans le sens où la « relation de personne est présente partout »

2) La diégétisation autonome ou « énonciation historique : La diégétisation autonome ou « énonciation historique » a effectivement la particularité de mettre les événements à distance de la situation d'énonciation. L'idée d'accompli domine ici dans le sens où l'utilisation des verbes au passé simple coupe l'événement rapporté du « présent » de l'énonciation. En dehors du passé simple, la diégétisation autonome ou « énonciation historique » admet le présent et futur narratifs, l'imparfait et le conditionnel.

3) La diégétisation liée ou « narration de discours »

Dans ce mode dit de diégétisation liée ou « narration de discours », l'ancrage déictique primaire » en « je-tu/vous + ici + actuellement » est aussi d'actualité. C'est également une « énonciation impliquée ». La différence avec l'énonciation directe ou l'« énonciation de discours » se trouve dans l'utilisation du PC2 qui fournit ici la forme d'antériorité au présent et devient comme le dit Benveniste l'« aoriste du discours ». Les textes comporteront donc un réencrage temporel par rapport à l'actualité du locuteur à partir, par exemple, d'un adverbe comme « hier ». Ce mode sera marqué, outre par le PC2, par l'imparfait et le présent narratif.

4) L'énonciation de vérité générale

Ce sous-système est marqué par le Présent des énoncés théoriques et des définitions d'une part et le Présent gnomique d'autre part

Après ce rapide rappel des différentes formes d'énonciation que nous pouvons retrouver pour les récits d'élèves, nous pouvons passer à une étude des données du corpus.

Les données disponibles font apparaître des résultats contrastés. En effet, les récits produits par les élèves de cycle 3 comportent très souvent des systèmes de verbes différents qui cohabitent plus ou moins harmonieusement dans le même RI ou RV. Si l'on se place du point de vue de Benveniste, cela n'est pas particulièrement étonnant dans la mesure où les thèses développées par cet auteur montrent que « *l'alternance des systèmes verbaux est la loi des textes* ». En revanche, il n'est pas possible de trouver un récit construit majoritairement sur le quatrième sous-système décrit par J.M. Adam, les élèves

du cycle 3 construisent leurs récits, essentiellement, à partir de trois sous-systèmes.

5.2 Données sur la position énonciative des scripteurs

D'un point de vue général, nous pouvons constater que l'écriture de RI ou de RV n'entraîne pas le même type de position énonciative quelle que soit la classe fréquentée.

Tableau n° 155 : Position énonciative, quatre écoles CE2.

Ecoles	Enonciation de Discours	Narration de Discours	Enonciation Historique	Total texte
RI	17	24	34	75
RV	7	68	0	75

Alors que les RV relèvent, de manière majoritaire, de la narration de discours, nous pouvons constater que les RI sont plus partagés entre l'énonciation de discours, la narration de discours et l'énonciation historique. Les auteurs semblent ici hésiter davantage sur la position à adopter.

Tableau n° 156 : Position énonciative, quatre écoles CM2.

Ecoles	Enonciation de Discours	Narration de Discours	Enonciation Historique	Total texte
RI	3	31	66	100
RV	1	89	10	100

L'évolution des élèves au CM2 semble particulièrement importante dans la mesure où les formes de l'énonciation proposées par les scripteurs se partagent essentiellement entre narration de discours et énonciation historique. Il est intéressant de constater que 10 % des RV sont construits sur la base d'une énonciation historique. Cela semble montrer la capacité des scripteurs à se saisir d'un événement vécu pour le mettre en scène avec, par exemple, l'utilisation des verbes au passé simple qui coupent l'événement rapporté du « présent » de l'énonciation. Cette absence d'énonciation impliquée de la part du scripteur paraît relativement courante pour les RI mais plus difficile à réaliser pour les RV.

Nous pouvons observer les différences entre les écoles et favorisées (Chopin et Clair) ; ainsi que celles pour les profils « fort » « moyen » et « faible ».

Tableau n° 157 : Position énonciative, écoles défavorisées (Vian et Bossuet) CE2.

Ecoles défavorisées	Enonciation de Discours	Narration de Discours	Enonciation Historique	Total
RI	11	9	14	34
RV	5	29	0	34

Ce premier tableau nous montre que l'énonciation de discours est utilisée une fois sur trois pour les RI produits par les CE2 des écoles défavorisées (Vian et Bossuet). Ce n'est pas le cas pour les CE2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). De la même manière, plusieurs RV sont construits sur un mode identique pour les écoles défavorisées (Vian et Bossuet) alors que cette proportion est nettement plus faible pour les écoles favorisées (Chopin et Clair). Nous noterons également que l'utilisation de l'énonciation de discours est essentiellement le fait des élèves aux profils « moyen » et « faible ». Ce n'est pas le cas pour les écoles favorisées (Chopin et Clair) où l'énonciation de discours est surtout le fait d'élèves considérés comme « fort ».

Tableau n° 158 : Position énonciative, écoles favorisées (Chopin et Clair) CE2.

Ecoles favorisées	Enonciation de Discours	Narration de Discours	Enonciation Historique	Total
RI	6	15	20	41
RV	2	39	0	41

C'est une différence assez importante puisqu'il semble que seuls certains élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet), utilisent de manière conséquente cette forme d'énonciation. Il semble que les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) aient plus tendance à construire, des formes d'énonciations impliquées pour leur RV et surtout leur RI, que les élèves des écoles favorisées (Chopin et Clair).

Tableau n° 159 : Position énonciative, écoles défavorisées (Vian et Bossuet) CM2.

Ecoles défavorisées	Enonciation de Discours	Narration de Discours	Enonciation Historique	Total
RI	3	17	29	49
RV	0	39	10	49

Les différences sont beaucoup moins nettes au CM2. En effet, quelques RI produits par les élèves à profil « faible » font encore l'objet d'une construction majoritairement basée sur une énonciation de discours mais nous voyons que c'est l'énonciation historique qui

prend le pas pour la majorité des récits. Nous noterons que les RV produits par les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) sont les seuls à utiliser l'énonciation historique comme mode d'énonciation privilégié. Cela peut correspondre, comme l'a précisé Lahire, à une « *pratique plus souple, plus ouverte du récit* » où ils peuvent développer une « *géométrie variable des temps et attitudes de locution [...] dans leurs textes* ». ²⁹¹

Tableau n° 160 : Position énonciative, écoles favorisées (Chopin et Clair) CM2.

Ecoles favorisées	Enonciation de Discours	Narration de Discours	Enonciation Historique	Total
RI	0	14	37	51
RV	1	50	0	51

Cette tendance ne se retrouve pas pour les élèves du CM2 des écoles favorisées (Chopin et Clair). Nous pouvons, au contraire, constater que les RI sont surtout concentrés autour de l'énonciation historique alors que les RV relèvent pratiquement de manière exclusive de la narration de discours. Cette manière de construire les récits est certes attendue mais correspond en même temps à des attentes scolaires clairement établies et suivies par les élèves.

Cette présentation des différents modes d'énonciation correspond aux tendances que nous pouvons dégager après l'analyse des différents systèmes de verbes utilisés pour les récits. Il ne peut pas être question d'autre chose que de tendances car, nous l'avons vu, les récits d'élèves comportent souvent des systèmes très variés. Pourtant, quelques éléments très clairs peuvent être dégagés de cette présentation des modes d'énonciation prioritaires.

D'abord, la différence entre les RI et les RV est importante. Si les RI se partagent entre plusieurs types d'énonciation, nous avons pu constater que les RV sont généralement très centrés sur la narration de discours. C'est une constante que nous retrouvons de manière plus ou moins marquée en fonction des groupes d'élèves.

Nous constatons ensuite que le passage du CE2 au CM2 entraîne une standardisation des récits vers les « modèles attendus ». Ainsi, la narration de discours pour les RV et l'énonciation historique pour les RI devient « la norme » pour une majorité de récits alors que rien ne s'oppose à des formes plus variées. Enfin, les élèves des milieux défavorisées ont tendance à utiliser l'énonciation de discours de manière plus importante pour leurs récits. Cette position énonciative impliquée sans parvenir à se couper de « l'ancrage

²⁹¹ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p 265

déictique primaire» en «je-tu/vous + ici + actuellement» peut être une cause de dysfonctionnement de la construction temporelle dans le sens où l'ensemble des faits s'inscrivent dans l'actualité du locuteur et non pas par rapport au moment de l'énonciation.

Les positions énonciatives attendues correspondent à des sous-systèmes de verbes, eux-mêmes appuyés par des repères temporels qui viennent renforcer les positions dans le temps, la durée ou la vitesse des événements rapportés par les récits. Nous pouvons constater que nombre de récits produits par les élèves de cycle 3 ne sont pas construits à partir d'une position énonciative stable ou parfaitement appropriée. Les élèves construisent au contraire des récits avec une position énonciative qui ne cesse de varier. Il paraît donc important, au-delà ou avec l'étude des différents paramètres de la construction temporelle des récits, d'apprendre à construire des positions énonciatives stables et adaptées aux situations d'énonciation développées dans le récit même si celles-ci ne doivent pas forcément correspondre à un modèle unique. Il paraît également important de prendre en compte les tendances de chaque élève à privilégier, dans ses récits, des positions énonciatives impliquées et variables. Il est en effet difficile de construire une temporalité acceptable du récit avec une position énonciative qui ne cesse de varier où qui implique l'énonciateur sans que cela ne corresponde à un choix.

Conclusion

Cette recherche a permis de préciser ce que les élèves de cycle 3 savent mettre en œuvre pour construire la temporalité de leur RI et RV. A partir de l'étude d'un corpus de récits varié, produit par des élèves de CE2 et de CM2, les réussites et les dysfonctionnements de la temporalité des récits se sont peu à peu précisés, avec un paradoxe que nous devons prendre en compte: « Les capacités des élèves de cycle 3, à construire la temporalité des récits, à partir d'éléments aussi variés que la structure des récits, les verbes ou les repères temporels, sont parfois très importantes sans que l'on puisse réellement trouver un enseignement structuré qui intègre toutes les connaissances et compétences exprimées dans la mise en œuvre de ces capacités ». Du point de vue de l'écriture scolaire, ce phénomène n'est certes pas nouveau. Reuter nous faisait déjà remarquer que « *l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison...* »²⁹² Tout se passe comme ci cette synthèse attendue entre toutes les composantes de la grammaire scolaire allait de soi pour rendre compte, aussi, de la temporalité d'un récit.

En effet, si la conjugaison des verbes ou l'étude des marqueurs de temps, par exemple, font parties des notions enseignées, la cohérence entre ces deux éléments ne fait pas l'objet d'un enseignement particulier. De plus, nous savons que du côté de la conjugaison, « *la plupart des manuels scolaires ne semblent cependant pas éprouver de difficultés spéciales devant ces questions : l'imparfait indiquerait une action qui « dure », le passé simple une action « ponctuelle », ect.* »²⁹³ Or, « *Victor Hugo écrit sans difficultés "Il marcha trente jours, il marcha trente nuits"* ».²⁹⁴ Un véritable enseignement de la temporalité du récit « *demande de s'éloigner d'une grammaire de la phrase pour passer par le texte et l'activité langagière dans sa globalité* ».²⁹⁵ Ce n'est pas le cas pour certains manuels scolaires pour qui la construction de cette temporalité semble être le résultat d'un savoir para-disciplinaire voire proto-disciplinaire ; une transmission par la pratique répétée « d'exercices d'écriture » où l'attente de voir se dessiner une temporalité globale acceptable, en dehors du respect de la

²⁹² REUTER Y. (1996), « De la rédaction à une didactique de l'écriture », dans *Vers une didactique de l'écriture*, Barré-de Miniac (dir.), Bruxelles : De Boeck Université, p.53.

²⁹³ COMBETTES B., FRESSON J. (1975), Quelques éléments pour une linguistique textuelle, *Pratiques* n°6, p.29.

²⁹⁴ FEUILLET J. (2001), « Typologie des oppositions aspectuelles », *Linx [En ligne]*, n° 45, p. 5.

²⁹⁵ GAGNON R. (2013), De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire, Dans « Le verbe pour exprimer le temps », *LIDIL* N°47

chronologie, n'est même pas citée comme un objectif d'apprentissage.

Nous assistons alors à la construction d'un savoir qui prend la forme d'une rupture avec ce que l'élève était capable de proposer, sans l'intervention d'un quelconque enseignement, en apparence. Cela correspond assez bien à ce qui peut être observé à travers les récits des élèves de CE2 puis du CM2. L'analyse approfondie de quelques récits a en effet montré que quelques élèves parviennent à proposer, pour certains de leurs récits, une temporalité bien construite voire « innovante » ; alors que d'autres élèves, toujours pour certains de leurs récits, ne sont parfois pas en mesure d'utiliser leurs connaissances pour construire un récit acceptable, du point de vue de sa temporalité. Ce n'est pas faute de connaissances, car de l'étude des réussites ou dysfonctionnements de l'orthographe que nous avons traitée au début de cette recherche, à l'utilisation de 200 repères temporels différents ou d'un foisonnement de verbes conjugués par les élèves de CM2, il paraît difficile de nier l'abondance de connaissances des élèves de cycle 3 sur ce qui peut être utilisé pour construire la temporalité des récits.

Cette recherche s'est efforcée de montrer, de la manière la plus claire possible, les capacités des élèves de cycle 3 à construire la temporalité de leurs récits tout en délimitant ses capacités dans le champ des possibilités cognitives des jeunes élèves. Nous avons évoqué à ce propos, dans le cadre théorique, la question du développement de l'enfant sur la conception du « temps ». Il est difficile d'écarter l'idée que les évolutions positives constatées entre le CE2 et le CM2 ou les différences inter-individuelles pointées tout au long des analyses, sont bien liées, en partie, à ce développement des possibilités cognitives. Mais, il ne fait pas non plus de doute que les réussites ou les évolutions positives des réussites constatées dans les différentes analyses, sont par ailleurs le résultat d'apprentissages réalisés avant ou au cours du cycle 3.

Nous savons en effet que, la conception même du « temps » doit être la plus opérationnelle possible afin que les jeunes élèves puissent reconstruire une temporalité réelle ou fictive à l'écrit. La notion de structuration du temps est liée au développement, mais celui-ci dépend également, en partie, de la construction socioculturelle du temps. Nous ne pouvons donc pas ignorer que l'entraînement et les exercices quotidiens concourent sans doute à l'émergence et à la structuration de cette conception du « temps ». Une simple « attente de maturation » de l'élève ne suffit donc pas à construire des compétences. En effet, si cette conception du temps dépasse largement le simple fait de disposer des connaissances nécessaires du point de vue du lexique ou de la conjugaison, elle ne peut se passer de ces connaissances. Ces limites

liées au développement de l'enfant, ne doivent pas cacher la prise en compte des différentes composantes du « temps », en jeu pour l'écriture des récits. Cette recherche émet donc aussi quelques hypothèses sur les raisons (autres que celles liées au développement cognitif) des difficultés rencontrées par les élèves pour construire des récits « temporellement acceptables ». Elle montre surtout que la construction d'une structure temporelle pour le récit, tout en étant liée à la cohérence de plusieurs paramètres comme la conjugaison des verbes ou l'utilisation des marqueurs de temps, ne peut être le résultat d'une juxtaposition de connaissances décontextualisées. Elle correspond au contraire, à la capacité d'utiliser, de manière raisonnée, des connaissances adaptées au contexte d'écriture. Les différences qui ont été pointées entre les constructions temporelles des RI et des RV sont, de ce point de vue là, tout à fait importantes. En effet, cette recherche montre à quel point l'utilisation des paramètres de la temporalité dépend, par exemple, du type de récit à construire, du contexte dans lequel les élèves sont placés.

Les résultats de cette recherche montrent que les formes du récit à l'école élémentaire s'inscrivent dans une tradition de l'enseignement de la rédaction à laquelle elles se réfèrent encore aujourd'hui. Nous avons pu remarquer que les programmes de l'école élémentaire, les manuels scolaires et certains professeurs des écoles, ont une vision très stéréotypée de la temporalité des récits qui se caractérise essentiellement par le respect de la chronologie réelle ou supposée des événements à rapporter à l'écrit, et par l'importance de la temporalité portée par les verbes. Cette recherche nous a mené vers une définition moins restrictive de ce que pourrait être la temporalité d'un récit gérée par un élève de cycle 3, à partir de la constitution d'un corpus de récits varié construit au CE2 et au CM2. Mais, un premier problème pour analyser les récits d'élèves s'est posé à partir de la variété des récits rencontrés. C'est d'abord la qualité de l'orthographe et la longueur des récits qui ont attiré notre attention. Il est effectivement important d'interpréter correctement les indications temporelles voulues par les auteurs avec un travail de correction et d'interprétation. Il a également fallu rapporter les éléments quantitatifs à leurs justes proportions en fonction de la longueur des récits pour en faciliter l'analyse.

Les résultats montrent alors une certaine conformité à ce que nous pouvions attendre de manière générale. Les élèves en réussite scolaire produisent des récits assez longs et assez bien orthographiés du point de vue, en particulier, des « marqueurs de temps ». Les élèves « moyens » et « faibles » ont des réussites qui s'amenuisent. Les évolutions positives entre le CE2 et le CM2, bien que la question de l'orthographe reste préoccupante, sont cependant

importantes. Elles sont par ailleurs une constante de l'ensemble des résultats de cette recherche.

Nous avons ensuite montré que l'introduction et la manière de conclure, la centration sur un événement, les implicites sont correctement gérés par la majorité des élèves. Il est donc plutôt question de réussites en ce qui concerne la structure des récits. Du côté de la construction temporelle des récits, la capacité des élèves à gérer le moment de l'énonciation, nous a montré que l'utilisation de la narration ultérieure est la plus courante mais que des narrations différentes peuvent coexister au sein d'un même récit, créant ainsi des récits où les constructions mixtes sont souvent privilégiées. Nous l'avons constaté, la narration choisie pour les RI est souvent partagée entre « *narration ultérieure* » et « *narration mixte* ». Les RV sont essentiellement construits avec une « *narration ultérieure* ». La vitesse du récit est majoritairement caractérisée par le « *sommaire* », au CE2. Le nombre de récits comportant une ou des ellipses est en nette augmentation au CM2. Il semble donc que les élèves de CM2 aient davantage recours à ce procédé pour construire leurs récits avec beaucoup de réussites. L'analyse de la fréquence des événements rapportés et l'ordre de ces mêmes événements, nous montrent que les récits produits par les élèves de cycle 3, ne s'écartent que très rarement du procédé qui consiste à raconter une fois ce qui survient une fois et que l'ordre des événements rapportés est très souvent conforme à leur déroulement réel ou supposé. Pourtant, quelques exceptions très intéressantes montrent que certains élèves de CM2 sont déjà capables d'utiliser le « désordre des événements » pour rendre leurs récits plus intéressants.

Ces réussites qui concernent la « structure temporelle » et la « construction temporelle » sont cependant limitées par les dysfonctionnements.

Par exemple, les élèves des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) présentent des récits avec des types d'introductions souvent plus « stéréotypées » que les élèves des écoles favorisées. Nous retrouvons aussi des élèves à « profil faible » et particulièrement les élèves à « profil faible » des écoles défavorisées (Vian et Bossuet) pour l'utilisation de la « *narration mixte* » pour les RI. Les résultats semblent cependant montrer que les élèves avec un profil scolaire « moyen » et « fort » sont capables de construire une variété importante d'introductions, quelles que soient leurs origines sociales. Nous constatons également que les dysfonctionnements de « structure ou de construction temporelle » des récits ne sont pas cumulés pour un même élève, nous retrouvons dans chaque récit proposé au moins un critère d'analyse qui montre des réussites.

Ces structures et ces constructions temporelles utilisent deux matériaux essentiels : les repères temporels et les verbes conjugués. Les résultats concernant ces deux matériaux semblent étonnants. En effet, ils montrent une variété très importante des repères temporels et la présence de systèmes variés de verbes conjugués. Pourtant, nombre de récits ne sont pas des réussites du point de vue de la variété des repères et des systèmes de verbes. Seule une poignée d'entre eux est utilisée de manière importante. Nous avons mis en évidence l'utilisation massive de la conjonction de coordination « *et* » pour les repères temporels et certaines variétés de présent pour les verbes conjugués.

Les élèves à profils « faible », ont ainsi des récits qui peuvent concentrer la conjonction de coordination « *et* » pour 85 % des repères les plus utilisés. De même, il arrive également que, pour les groupes « fort », « moyen » ou « faible » des écoles défavorisées, l'analyse des récits semble confirmer l'une des conclusions objectives des études développées par Lahire à propos des récits produits par les élèves de milieu défavorisé : certains élèves adoptent une « *géométrie variable des temps et attitudes de locution [...] dans leurs textes* ». ²⁹⁶ Cependant, comme le précise Christine Barré-De Miniac, « *la limite de ces études – mais il s'agit là d'une limitation inhérente à la perspective sociologique – reste qu'entre ces données objective et la subjectivité du sujet, un vide, ou une incertitude subsiste. C'est dans les interstices entre toutes ces dimensions de l'individu que s'immisce le didacticien* ». ²⁹⁷ Nous nuancerons donc notre propos en rappelant que certains élèves de milieu défavorisé groupe « fort », sont parfaitement capables d'utiliser les systèmes de temps attendus pour les RI et RV.

Une analyse plus fine des présents de l'indicatif utilisés par les élèves du cycle 3, nous a montré que l'utilisation du présent « actuel », « textuel » voire « gnomique » avec d'autres systèmes verbaux ou non, est caractérisée par de nombreux glissements de la « position énonciative » du scripteur. Cette « géométrie variable » n'est pas sans poser problème à la « structure temporelle » et à la « construction temporelle ». L'absence de point fixe dû à une absence de recul, à une incapacité à se placer hors du temps n'aide pas à en saisir le contenu et les contours, comme nous l'avons signalé dans l'introduction de cette recherche. Cette position non exotopique du scripteur semble contribuer de manière importante aux dysfonctionnements de « structure » et de « construction » de la temporalité en ne créant pas

²⁹⁶ LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cité, p 265.

²⁹⁷ BARRÉ-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture Aspects Théoriques et didactiques*, Presse Universitaire du Septentrion, p. 89.

les conditions d'utilisation des nombreuses connaissances grammaticales que les élèves du cycle 3 ont pourtant montrées à travers leurs récits.

Il n'est pas question ici de vouloir limiter l'acquisition de connaissances grammaticales. Les nombreux problèmes de morphologie verbale rencontrés au cours de cette recherche ne peuvent en faire l'économie. Il est en revanche important de se poser la question de l'assimilation de ces connaissances à partir de l'écriture de récits. Car c'est bien au cours du travail d'écriture scolaire, que les élèves du cycle 3 doivent mettre en œuvre une partie de la compétence 1 du socle commun: orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.

Dans cette perspective, il conviendrait de réfléchir aux types d'apprentissages à proposer aux élèves du cycle 3 à partir de la question suivante :

Quelle peut être la manière de clarifier ou de fixer une position énonciative exotopique comme un point du temps externe au temps des événements rapportés à l'écrit ?

Ce sont les éléments considérés comme réussites ou dysfonctionnements de la temporalité des récits qui permettent de la définir. Dessiner les contours d'une position énonciative stable, c'est d'abord être capable de centrer son propos sur un événement référent stable, qu'il soit réel ou imaginé n'a pas beaucoup d'importance, à partir du moment où sa « définition temporelle » est clairement identifiée. Nous voyons là que le premier problème auquel est confronté le jeune élève relève de ce que Fayol (1996) a défini comme « *la mise en œuvre de nombreuses opérations cognitives [...] réparties en trois catégories* ». ²⁹⁸ Ce sont les deux premières qui nous intéressent ici puisqu'elles concernent pour la première catégorie « [...] *les aspects conceptuels : elle a trait aux opérations présidant à la sélection et à l'organisation des concepts et relations qui seront évoqués dans et par le texte* ». ²⁹⁹ La deuxième catégorie concerne ce qui viendra un peu plus tard, ce qui « *a trait à l'articulation (à l'oral) ou à la transcription (à l'écrit) du message déjà élaboré* ». ³⁰⁰

Cette conceptualisation est essentielle pour transformer les événements à rapporter en objets externes, surtout lorsqu'ils relèvent du vécu car l'on pourrait alors être tenté de les rapporter

²⁹⁸ FAYOL M. (1996), « La production de récits : aspects conceptuels », dans *Vers une didactique de l'écriture*, Barré-de Miniac (dir.), Bruxelles : De Boeck Université, p.132.

²⁹⁹ FAYOL M. (1996), *Ibid*, p.132.

³⁰⁰ FAYOL M. (1996), *Ibid*, p.133.

« de l'intérieur ».

Ces deux catégories qui consistent à élaborer, par des opérations purement cognitives, la conception de ce que l'on veut dire et la manière de l'écrire peuvent relever de l'exploit pour certains élèves. Les jeunes élèves ont besoin de confronter les idées qu'ils souhaitent développer au travail d'écriture lui-même. Nous voyons là que, de la manière d'introduire le récit en construction, peut découler la spécificité de la position énonciative adoptée par le locuteur.

Il y a donc une grande importance, pour la structure temporelle des récits, à « soigner » l'introduction qui permet de situer les événements par rapport au moment de l'énonciation. Être capable de situer son propos dans l'espace et le temps à l'aide d'une conclusion est tout aussi important. Ces éléments ne sont pas toujours réussis par les élèves, nous avons pu constater au cours de cette recherche. Ils sont cependant essentiels à la stabilité de la position énonciative.

Le choix des marqueurs de temps pour exprimer les durées, les positions relatives des événements les uns par rapport aux autres, découle également de la position énonciative adoptée par le scripteur. Les temps des verbes n'échappent pas, comme les autres, à la référence omniprésente de cette position énonciative. Construire la temporalité des récits consiste donc, dans un premier temps à bien définir l'objet de l'écrit et à bien se situer face à cet objet avant d'utiliser ses connaissances grammaticales.

*« La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits [...] »*³⁰¹. Cet extrait des programmes de 2008 de l'école élémentaire ne définit pas ce que veut dire « apprennent à narrer des faits réels » ou « à inventer des histoires ».

Il semble pourtant difficile de ne pas y inclure la capacité à adopter une position énonciative « exotopique » et stable. L'exotopie, cette extériorité interne, doit être caractérisée dans la posture d'écriture, en particulier pour les RV. En effet, l'auteur qui se réfère à son vécu, qui fait appel à sa mémoire, doit appréhender ce qu'il a vécu sur un mode nouveau. Il doit le traduire dans un langage littéraire sous la forme d'éléments extérieurs à lui pour en faire un récit temporellement compréhensible par un lecteur.

³⁰¹ M.E.N. (2008), B.O. n°3 du 19 juin 2008, *op. cité*, p.23.

La conclusion de cette recherche semble montrer que la diversité des élèves transparait à travers de nombreux éléments. Si l'on pouvait s'attendre à ce que la plupart des élèves aient des difficultés à garder une position exotopique stable avec l'écriture de RV, il était plus difficile de s'attendre à ce que ce même phénomène puisse exister pour les RI. C'est pourtant le cas, comme nous l'avons vu pour certains récits. Il est parfois difficile de reconstruire une temporalité vécue par le jeune élève, et parfois aussi difficile de concevoir et de « retranscrire » à l'écrit une temporalité fictive. Les capacités en ce domaine sont très variables. Nous avons pu remarquer que le niveau scolaire peut être précieux pour écrire un récit de qualité du point de vue de sa temporalité. Précieux, mais non indispensable car il arrive que des élèves à profil « moyen » ou « faible » proposent des récits correctement structurés. La différence se joue alors sur la longueur des récits ou la précision de ce qui est rapporté à l'écrit. Il y a, comme nous pouvons l'attendre, un rapport entre la qualité du travail réalisé et le niveau scolaire, la grande qualité des récits produits par les élèves des groupes « fort » est là pour en attester. Cependant, cette appartenance à un groupe à profil « fort » n'est pas un gage absolu de réussite de la temporalité des RI ou des RV. Ce n'est qu'un facteur facilitant, qui renforce l'idée que l'accumulation de connaissances décontextualisées n'est pas suffisante à la production d'un récit acceptable du point de vue de la temporalité. Un autre aspect doit également être évoqué dans cette conclusion. Il s'agit de l'appartenance des élèves aux groupes « favorisés » ou « défavorisés. Nous avons pu constater que les élèves des écoles dites « favorisées » avaient de nombreux élèves considérés comme « fort ». C'est le contraire pour les écoles « défavorisées ». Cette appartenance à des groupes d'élèves « fort » est sans doute à l'origine de nombreuses réussites de la temporalité des RI ou des RV. Les « profils faible » sont quant à eux liés à de nombreux dysfonctionnements. Nous devons cependant souligner que, de manière générale, les élèves à profils « fort » réussissent correctement la temporalité de leurs récits, qu'ils soient issus des écoles défavorisées ou favorisées. Il semble que le « profil scolaire » déterminé par les connaissances et compétences des élèves, soit un facteur plus important que l'origine sociale des élèves dans la réussite de la temporalité des récits au cycle 3.

De la même manière, nous savons que les filles sont souvent considérées comme des élèves en réussite scolaire. Le fait de ne retrouver aucune fille dans le groupe d'élèves à profil « faible » de l'école René Clair le montre de manière certaine pour les groupes d'élèves des écoles favorisées. Ce n'est pas toujours le cas pour les autres écoles. Il n'est donc pas étonnant de retrouver un nombre important de récits avec une temporalité tout à fait

acceptable lorsque ceux-ci sont produits par les filles. Il semble pourtant que cela soit lié aux capacités des élèves des groupes « fort » plutôt qu'à la variable fille/garçon.

Pour penser un enseignement qui tient compte des résultats de cette recherche, il faut prendre en compte le fait que la seule connaissance de la grammaire ne permet pas de construire la temporalité des récits ; mais que la capacité des élèves à penser cette temporalité comme un objet à construire, permet de la traduire à l'écrit, avec une qualité souvent proportionnelle à leur connaissance de la grammaire.

Cette recherche a permis de présenter et de comprendre de nombreuses manières de construire la temporalité des RI et RV par les élèves de cycle 3. Elle a également montré qu'une temporalité réussie n'utilise pas forcément d'éléments complexes. Par contre, elle a montré l'importance de la combinaison de ces éléments pour la qualité de la temporalité des récits. La temporalité du récit définie par cette recherche reste cependant limitée. Le « temps » que les élèves ont à gérer pour leurs récits est bien plus complexe.

En effet, d'après Fournier, « [...] *la notion de temps ne prend en compte que les relations d'ordre entre les actions.*³⁰² ». Pourtant, nous avons constaté que les productions réussies proposent, en réalité, ce que Fournier appelle « [...] *l'activité de représentation du procès par le sujet [...]*³⁰³ ». Il est donc alors question du temps mais aussi de l'aspect, cette « [...] *catégorie grammaticale qui indique la vision que l'énonciateur a du déroulement du procès décrit.*³⁰⁴ »

Un prolongement de cette recherche a déjà été effectué avec l'écriture d'un article intitulé « *Oppositions aspectuelles et positions énonciatives des élèves du CE2 et CM2* »³⁰⁵. Cette première approche s'est intéressée à l'opposition aspectuelle accompli/inaccompli. Elle pourrait se poursuivre avec d'autres oppositions aspectuelles (comme duratif/ponctuel...). Ce travail de recherche pourrait permettre de préciser encore, le « temps qu'il faut enseigner aux élèves », pour leur permettre de dépasser l'« *homologie entre la succession « réelle » des événements de l'histoire et l'ordre dans lequel ils sont narrés*³⁰⁶ ».

³⁰² FOURNIER, J.M. (1991), "L'émergence des catégories aspectuelles dans la grammaire générale de Port-Royal à Beauzée", in Histoire, Épistémologie, Langage, tome 13, fascicule II, Paris, p.112.

³⁰³ FOURNIER, J.M. (1991), *ibid*, p.112.

³⁰⁴ VAN RAEMDONCK D., DETAILLE M. (2011), Le sens grammatical. Référenciel à l'usage des enseignants, Bruxelles, PIE Peter Lang, p.194.

³⁰⁵ KHELIFI, A. (2014), Oppositions aspectuelles et positions énonciatives des élèves du CE2 et CM2 (à paraître), Scolagram, revue de didactique de la grammaire [Revue en ligne].

³⁰⁶ REUTER Y. (1991), *Introduction à l'analyse du Roman*, op cité, p. 80.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J. M. (2005) : *La linguistique textuelle*, A. Colin.
- ARISTOTE, *Physique*, IV, 10, 218a3-6
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard.
- BARRÉ-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture Aspects Théoriques et didactiques*, Presse Universitaire du Septentrion
- BEGUIN A. (1998) : Construire la mémoire en oubliant le passé : de l'usage paradoxal des temps verbaux dans les manuels d'histoire, *Pratiques n ° 100*.
- BENVENISTE E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BISHOP M.F. (2004), Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux, thèse pour le doctorat d'université, Lille, Université de Lille 3.
- BRISSAUD C. (2002) : Les verbes, de la phrase aux discours, *Le Français aujourd'hui n° 139*.
- BRONCKART J.P. ET B. BOURDIN (1993) : L'acquisition des valeurs des temps des verbes, *Langue Française n°97*.
- BRUNER J.S. (1981), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris
- BUSNEL F. (1997), *Le temps une approche philosophique*, ellipses.
- CAPPEAU P. (2002), L'emploi des temps dans les récits écrits d'écoliers, *Le Français aujourd'hui n° 139*.
- CATACH N. (1978), *L'orthographe*, Paris, PUF
- CHERVEL A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (2008), *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz.
- CLANCHÉ P. (1988), *L'enfant écrivain Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- COMBETTES B., FRESSON J. (1975), Quelques éléments pour une linguistique textuelle, *Pratiques n°6*.
- DE SAUSSURE L. et STHIOUL B. (1998), L'approche psychologique : Damourette et Pinchon, in J.Moeschler, L. De Saussure, B. Sthioul, J.M. Lusher, M. Kozłowska, J. Jayer, *Le temps des événements*, Paris, Kimé
- DAMOURETTE J., PINCHON E. (1911/1936) : *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Vol. V, D'Artrey.

- DAUNAY B. – DENIZOT N. (2007), Le récit, objet disciplinaire en français, *Pratiques* n°133/134
- FAYOL. M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- FAYOL M. (1996), « La production de récits : aspects conceptuels », dans *Vers une didactique de l'écriture*, Barré-de Miniac (dir.), Bruxelles : De Boeck Université.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte*, Paris, PUF
- FERREIRO E. (1971) : Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Genève : librairie Droz, (Thèse sous la direction de Jean Piaget : Préface de Jean Piaget).
- FEUILLET J. (2001), « Typologie des oppositions aspectuelles », *Linx [En ligne]*, n°45
- FOURNIER, J.M. (1991), "L'émergence des catégories aspectuelles dans la grammaire générale de Port-Royal à Beauzée", in *Histoire, Épistémologie, Langage*, tome 13, fascicule II, Paris
- GENETTE G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil
- GUIRAUD A.M. (2012), Le nom Fois et les expressions dérivées Etude sémantique et pragmatique dans la phrase et dans le discours, Thèse de doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- GREVISSE M., (1964), *Le Bon Usage, Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, 8e édition, Paris.
- HALTÉ J.F. (1994) : Ecrire le temps en 6ème 5ème, *Pratique* n° 82.
- HEIDEGGER M. (1982), *Interprétation phénoménologique de la Critique de la raison pure de Kant*, Paris, Gallimard.
- KANT (1788), *Critique de la raison pure*, § 4, Ak III,56, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), *L'implicite*, Armand Colin, Paris.
- KHELIFI A. (2007), Ecrire le temps au cycle 3. Temporalité des écrits imaginaires et réels des élèves de cycle 3 (CE2), mémoire de Master, Lille, Université de Lille 3.
- KHELIFI, A. (2014), Oppositions aspectuelles et positions énonciatives des élèves du CE2 et CM2 (à paraître), *Scolagram, revue de didactique de la grammaire* [Revue en ligne].
- LABOV W. (1978), *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL.
- LECAN M. (2007), *Aspect du temps dans la Critique de la raison pure* in *Le temps*, sous la direction d'Alexander Schnell, ed. Vrin.

- LECARME J., LECARME-TABONE E. (1997), *L'autobiographie*, Paris, Edition Armand Colin/Masson.
- LEHALLE H./ MELLIER D. (2005), *Psychologie du développement enfance et adolescence*, Dunod
- MAINGUENEAU D. (1981) : *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU D. (1994), *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- NEWTON I., *Philosophiae naturalis Principia mathematica, livre I, déf., scolie, § 1.*
- PIAGET J. (1946) : *Développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF.
- POSNER R. (1982), L'analyse pragmatique des énoncés dialogués, Document de travail et prépublications du Centre International de Sémiologie de l'Université d'Urbino, n°113.
- PROST A. (1992) : *Education société et politiques Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil
- REUTER Y. (1991) : *Introduction à l'analyse du roman*, Bordas.
- REUTER Y. (1996), « De la rédaction à une didactique de l'écriture », dans *Vers une didactique de l'écriture*, Barré-de Miniac (dir.), Bruxelles : De Boeck Université
- REUTER Y. (2000), *L'analyse du récit*, Paris, Nathan Université
- REUTER Y. (éd.)-COHEN-AZRIA C.-DAUNAY B.-DELCAMBRE I.-LAHANIER-REUTER D. (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De boeck Université.
- REVAZ F. (1998) : Variétés du Présent dans le discours des historiens, *Pratiques n ° 100*.
- REVAZ F. (2002), Le présent et le futur « historiques » : des intrus parmi les temps du passé ?, *Le français aujourd'hui n° 139*.
- RICŒUR P. (1985), *Temps et récit, tome III « Le temps raconté »*, Paris, Seuil.
- SCHACTER D. L. (1999), *A la recherche de la mémoire. Le passé, l'esprit et le cerveau*, Bruxelles, De Boeck.
- ST AUGUSTIN, *Les confessions*, XI, 14.
- STEN H. (1952) : Les temps du verbe fini (indicatif) en français moderne, *Danske Historisk-filologiske Meddelelser*, Kobenhavn, Ejnar Munksgaard, vol 33, n° 3.
- TARTAS V. (2009), *La construction du temps social par l'enfant*, Berne, Peter Lang SA, Editions internationales.
- TOURATIER C (1996) : *Le système verbal français*, Paris, Masson & Armand Colin.

VAN RAEMDONCK D., DETAILLE M. (2011), *Le sens grammatical. Référenciel à l'usage des enseignants*, Bruxelles, PIE Peter Lang.

VASSANT A. (1995) : Le présent de l'indicatif français dans ses relations temporelles et « aspectuelles » avec l'imparfait et la passé simple, *Le Français moderne n° 2*.

WAGNER R.L., PINCHON J. (1962) : *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.

WEILL G. (1921) : *Histoire de l'enseignement secondaire en France, 1802-1920*, Paris, Payot.

WEINRICH H. (1964), *Le temps*, Paris, Gallimard.

TEXTES OFFICIELS

BO du 19 juin 2008 (2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Paris, Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

MANUELS SCOLAIRES

ANNARUMMA S., RAIMBERT S., VANETTI C., VARIER M. (2010), *Français*, Paris, Hachette.

BRAY J.L., CRÉPIN J., FONTAINE F., GRUMEL O., LAMBLIN C., (1996), *Latelier de français*, Bordas, Paris.

DEGAT I., DE RAM C., D'ENFERT G., GOUJAUD D., KNOWLES X., LEMAIRE M., PARÉ S., PERSEU F., PEYRAMAURE GUÉROUT M., PHELIPPON J., PONCHON N. (2009), *Mot de Passe*, Paris, Hachette.

DERAM C., KNOWLES X., LEMAIRE M., PARÉ S. (2011), *Mot de passe CM2*, Paris.

ROURE D. (2000), *L'atelier de français*, Paris, Bordas.

OUVRAGES DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

APRILE T. (2005), *Pendant la révolution industrielle : Joseph le Creusot, 1868-1871*, coll. « *Le journal d'un enfant* », Gallimard Jeunesse.

KERILLIS H. (2004), *Un Noël noir et blanc, sur les traces de Claude Monet*, Paris, Magnard