

**I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Montpellier**

NOWAK, Edith Rachel

Not so elementary, my dear Dr Watson!



Construction d'une nouvelle policière en anglais

Stratégies narratives et discursives des apprenants

Mémoire professionnel

PLC2 Anglais

Classe : 2nde

Lycée Auguste Loubatières

Agde (34)

Directrice de mémoire : Mme Giselle Bellonnet

Assesseur : Mme Monique Galy

Année 2001-2002



En bref...

Ce mémoire professionnel est l'aboutissement d'une longue et fastidieuse analyse de onze nouvelles policières écrites par les élèves de la 2nde 8 du Lycée Auguste Loubatières d'Agde. La multiplicité des travaux produits a orienté m'a démarche d'observation et d'analyse sur les différents types de discours adoptés par les élèves, leurs stratégies narratives,...et leurs éventuelles pierres d'achoppement correspondantes.

In a few words....

The present dissertation is the result of a long and fastidious analysis of eleven detective stories written by the pupils of the Lycée Auguste Loubatières in Agde (Lower Class level). The extraordinary diversity of their works has turned my observation and analysis processes onto the different kinds of speech and discourses chosen by the pupils, their narrative strategies,...and their possible corresponding stumbling blocks.

- ❖ **Hétérogénéité : que faire ?**
- ❖ **Construire le contexte narratif**
- ❖ **Types de discours**
- ❖ **Stratégies narratives**

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

I. PRESENTATION GENERALE

1. Classe
2. Diversité et propositions de gestion

II. ANTICIPATIONS PEDAGOGIQUES

1. Avant-garde didactique
2. Vers la construction d'un contexte narratif
 - A. La « nouvelle » au service des repérages morpho-syntaxiques
 - B. La « vidéo » au service de la construction d'un récit

III. MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE

IV. ANTICIPATIONS SYMPTOMATIQUES

1. Domaines d'erreurs
2. Types d'erreurs
3. Exemples d'erreurs

V. ETUDE COMPARATIVE : TYPES DE DISCOURS CHOISIS / ERREURS SYNTAXIQUES ENGENDREES

1. L'acquisition des discours : émergence d'une stratégie ou apprentissage de capacités langagières diverses ?
2. Analyse discursive
 - A. Le discours interactif
 - B. Le récit interactif
 - C. La narration

CONCLUSION

AVANT - PROPOS

L'enseignant de langue est souvent effrayé par le nombre de « fautes » (c'est à dire d'écarts par rapport à sa propre norme) qui parsèment les premières productions écrites des apprenants en langue étrangère...quand on s'enhardit à leur demander autre chose que d'écrire des dictés ou de compléter des phrases à trous. Evidemment, le meilleur moyen de ne pas en trouver, c'est d'éviter que les enseignés ne s'expriment. Mais ce n'est sûrement pas une bonne stratégie d'enseignement... Or, au lieu de pénaliser les erreurs et de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît, on peut au contraire se servir de ces formes erronées et transformer leur analyse en stratégie pédagogique pour, à court terme, faire réfléchir sur le fonctionnement du discours, et à long terme, améliorer la qualité des productions.

La rédaction de ce mémoire s'appuie sur ce « court terme », à savoir l'observation et l'analyse de phénomènes langagiers, mais aussi stratégiques de la part de ses auteurs, élèves de Seconde 8 du Lycée Auguste Loubatières d'Agde, en situation d'expression libre, face à la construction d'une nouvelle policière en anglais.

Elle tentera de présenter de façon claire et concise la démarche d'apprentissage qui fut la mienne tout au long des huit semaines qui ont suivi la rentrée des vacances de Toussaint 2001, démarche essentiellement de remotivation et de guidage des « troupes ». Elle cherchera à en montrer les objectifs et les attentes. Etant donné que ces dernières furent savamment « déroutées » par les apprenants eux-mêmes, l'axe de ce mémoire a dû être modifié pour le plus grand bénéfice de son auteur. S'est instauré une réflexion sur les stratégies narratives des apprenants et leurs éventuelles erreurs correspondantes, réflexion que je vous invite à partager à travers ces quelques pages.

I. PRESENTATION GENERALE

1. Classe

La Seconde 8 du Lycée Auguste Loubatières d'Agde compte 27 élèves en Langue Vivante I Anglais (22 filles et 5 garçons). Elle a la particularité de réunir dans ces rangs deux catégories d'apprenants : ceux, au profil plus technique, ayant choisi l'option nouvelle SMS – BLP (Sciences Médico-Sociales / Biologie Laboratoire et Paramédicale) préparant aux Concours du secteur paramédical, et ceux qui, ayant choisi l'option SES (Sciences Economiques et Sociales) s'orienteront vers les filières générales « classiques » : ES – S voire L. Au delà de la volonté louable de regrouper filières technique et générale dans un même groupe classe, il n'en résulte pas moins une très grande hétérogénéité des niveaux, de part notamment des motivations et des attentes des apprenants qui sont, dans les deux cas, bien différentes. Si au départ cette diversité fut vécue comme un handicap _ en effet, comment répondre à autant d'attentes différentes, comment fédérer une telle disparité des connaissances ? _ elle est désormais acceptée comme une très grande richesse. Je suis convaincue que l'éventail des types de discours et autres stratégies narratives observées dans les productions écrites des apprenants et objet de ce mémoire, tient à son public d'auteurs si varié. Mais, cette variété, qu'en est-il exactement ?

2. Diversités et propositions de gestion

En effet, il serait sans doute utile de préciser que l'âge des élèves de la Seconde 8 s'échelonnent entre 15 et 20 ans. La maturité souhaitée n'est forcément pas identique d'un pôle à un autre. Le vécu des élèves non plus. Les centres d'intérêts sont évidemment très divers. Le manuel, très orienté vers un public d'adolescents, ne peut ainsi convenir à Jessica, 16 ans, mais dont les compétences vont bien au-delà du niveau requis et attendu en seconde ou de Dimitri, 20 ans, qui, volontaire, se remet aux études générales après avoir préparé un BEP Garde Forestier...et que les unités «Teens » du manuel ne concernent plus guère. Par ailleurs, pour cinq élèves de la classe, ne comprenant pas les plus « simples » consignes orales données par le professeur « Read , Listen or Write » et avouant elles-mêmes en tout début d'année qu'il leur fallait repartir de ZERO en anglais, il fallait trouver une solution d'urgence pour ne pas les laisser en marge du groupe. Les modules me

permirent, dans un premier temps, de gérer une telle diversité. Ils furent divisés en deux catégories de niveau :

- GROUPE 1 : Module dit de « Méthodologie » (qui a regroupé, dans un premier temps, plus de la moitié de la classe) destiné aux élèves ayant besoin d'une remise à niveau et d'un guidage plus soutenu.

Je tiens à préciser que ce sont les élèves eux-mêmes qui ont opté pour l'un ou l'autre des modules,..ce qui n'a pas manqué de poser un petit problème car tout le monde voulait intégrer le GROUPE 1 !

- GROUPE 2 : Module dit de « Découvertes » destiné aux élèves plus autonomes. Certains redoublants néanmoins, malgré un besoin de guidage soutenu, ont été intégrés à ce module dans un souci de les « tirer » vers le haut et d'inciter les camarades plus avancés du groupe à leur apporter aide et soutien dans les activités de classe.

La constitution de tels modules est en principe relative aux résultats des Tests d'Evaluation pratiqués en début d'année scolaire. Or, il n'était pas nécessaire de saisir par informatique les données des différents items pour se rendre compte des besoins réels des élèves avant même d'aborder la Partie Expression écrite des tests. Avant l'expression, les activités demandées en Compréhension de l'Ecrit s'avéraient déjà « douloureuses » pour les élèves et très révélatrices pour leur professeur. Il était nécessaire de réagir non pas tant aux erreurs des élèves (et somme toute fort excusables après deux mois de vacances sur la côte du Cap d'Agde ... !) mais aux « blancs » laissés par les élèves sur leurs tests. Car, si l'on reconnaît désormais une positivité à l'erreur en tant que trace d'un des stades de l'appropriation, qu'en est-il de ce que je qualifierai de « non-erreur », de ce blanc laissé par l'apprenant ? Comment l'interpréter ? Consignes non claires ? Préparation insuffisante aux tests d'Evaluation (dont beaucoup d'élèves ignorent le contenu pour ne pas dire l'existence, et auxquels ils se retrouvent confrontés à une semaine de la rentrée) ? Crainte et angoisse quant à ses propres « lacunes » face à une vérification de compétences ostensiblement marquée ? Les élèves fournissent eux-mêmes la réponse : « Madame, c'est infaisable. »

Le professeur a donc explicité les consignes, guidé les élèves et, correction faite des tests, proposé une heure de soutien hebdomadaire basé sur le volontariat. La première évaluation sommative à l'issue de la première séquence de l'année fut elle aussi adaptée : Evaluation GROUPE 1 / Evaluation GROUPE 2.

Un tel déploiement d'énergie de la part du professeur pour atteindre et raccrocher le maximum d'élèves et surtout les plus en difficultés n'était pas sans causer un repli et un certain ennui de la part des plus avancés. Le professeur a donc proposé à Jessica et Dimitri d'observer ses cours de 1^{ère} S dès que leur emploi du temps le leur permettrait. A ce jour, ces deux élèves ont pu venir trois fois en cours de Première et m'ont demandé de créer un autre module «Anglais Plus » le vendredi de 16h à 17h , ce auquel je me suis pour l'instant refusé, ma générosité étant limité aux horaires SNCF et à la fatigue de la semaine. Cela dit, l'option reste ouverte.

Le défi du professeur à la fois face aux élèves de Seconde 8 et à sa démarche d'enseignement se résumait donc en ses quelques objectifs :

- ⇒ réunifier le groupe classe autour d'un projet commun mobilisant toutes les énergies de chacun.
- ⇒ encourager la confrontation des élèves à de l'anglais écrit et sous la forme de textes volontairement LONGS.
- ⇒ leur faire approprier cette langue anglaise que peu au départ étaient prêt à redécouvrir tant les souvenirs étaient «douloureux » en les mobilisant autour d'un projet d'expression écrite ambitieux...à la hauteur du défi à relever.

II. ANTICIPATIONS PEDAGOGIQUES

1. Avant-garde didactique

La partie « Strategies : How to write » du guide pédagogique du manuel LIVE 4^{me} fait le constat suivant : « Les élèves ont souvent du mal à produire des textes riches, vivants, intéressants car ils ne font que des phrases extrêmement courtes et simples, se limitent aux faits, et ne ponctuent pas leur narration de remarques, passages au style direct. »¹

Ce constat n'est pas unique au niveau de 4^{me}. Force est de constater que nos apprenants lycéens « commettent » les mêmes impairs... Au fait, « commettent »-ils ou « sont-ils victimes de » ces impairs ? En effet, les élèves sont-ils réellement préparés à l'expression écrite ? Sont-ils véritablement acteurs de leurs propres situations d'énonciation ? Marie-Claude Trécille, dans son ouvrage intitulé *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, souligne très justement que « les résultats médiocres de certains apprenants peuvent être dus à l'emploi de stratégies peu efficaces. »² Peut-être que la réponse à une participation active des élèves en situation d'expression écrite (ou orale d'ailleurs) réside précisément dans cet apport en amont de stratégies liées certes à la langue (dans ses caractéristiques morpho-syntaxiques et sémantiques) mais aussi au *Discours*, à l'élaboration d'une expression construite, caractérisée par un genre, une forme, une cible, des lecteurs, bref de tout un réseau de moyens discursifs.

Une telle réflexion m'a été soumise par les élèves eux-mêmes, par l'observation minutieuse de leurs travaux écrits et notamment par rapport au projet pédagogique que j'ai été amenée à construire et dont voici les grandes lignes et objectifs.

2. Vers la construction d'un contexte narratif

A. La « nouvelle » au service des repérages morpho-syntaxiques

La construction par les élèves d'un contexte narratif (avec ses personnages, son échelle temporelle et spatiale, ses événements perturbateurs, son développement, sa tonalité, etc.) suppose qu'ils aient été confrontés très tôt à l'observation de tels critères. Or, la première confrontation de mes élèves avec un document écrit (Texte 1 de l'Unité 1 du

¹ LIVE 4^{me} *Learning How to Write* (1996), cité dans le fascicule de *Préparation à l'épreuve de didactique CAPES Anglais* de Marie-Hélène CLAVERES 1998-1999, p.435.

² op.cit Partie II p.37

manuel) n'a pas été sans provoquer une certaine réticence due à la fois à la longueur du texte (n'excédant pourtant pas deux paragraphes !) et à sa charge lexicale. Il est intéressant de noter que ces deux principaux obstacles sont avant tout *visuels*. Il s'agissait donc pour moi d'habituer, plus que d'anticiper, les élèves à de telles confrontations en proposant l'étude d'un document par définition plus long : *une nouvelle*.

**SUPPORT NARRATIF
VOLONTAIREMENT LONG**

Dans un premier temps, la nouvelle choisie (anonyme et didactisée) servit à un certain nombre de repérages temporels puis aspectuels. Les faits de langue étudiés furent à ce stade:

- ❑ PRESENT / PRESENT + ING / PRESENT PERFECT
- ❑ PRETERIT / PRETERIT + ING / PAST PERFECT
- ❑ PRONOMS / ANAPHORES
- ❑ COMPARATIFS

L'objectif de l'étude de cette nouvelle, appauvrie lexicalement, fut de lever les obstacles visuels cités plus haut:

BUT : ⇨ « mettre à plat » le système temporel de l'anglais

⇨ travailler les notions de RESULTAT / BILAN / ANTERIORITE

⇨ contextualiser le système des pronoms

⇨ présenter une situation d'énonciation maîtrisable par les élèves car facilement identifiable.

La nouvelle proposée était construite en trois épisodes. Le lexique du premier épisode étant reconduit dans les deux suivants, l'étude d'un tel document a permis une réactivation constante du champ lexical de l'étrange ou du moins de la création d'une atmosphère étrange (« old-fashioned », « dull », « dark », « odd », « weird »,...). La décomposition de la nouvelle en trois épisodes a suscité la curiosité des élèves quant à la suite du récit. Enfin, le texte laissait une part de suspense sur l'identité d'un des personnages, ce qui a permis aux élèves d'extrapoler et d'imaginer la véritable identité du dit personnage. Par ailleurs, la nouvelle ne comportait pas de titre, laissant aux élèves le soin d'imaginer le leur.

A ce stade, les élèves n'étaient plus conscients de la longueur du document. Les plus faibles ont été en mesure de résumer l'histoire. L'appauvrissement lexical et narratif (par rapport à des textes authentiques) a encouragé les élèves à vouloir construire une histoire plus « croustillante ».

Néanmoins, une étape supplémentaire s'avérait nécessaire. En effet, avoir des outils d'ordre grammatical et lexical, c'est une chose. Les maîtriser (ou du moins savoir les utiliser) , c'en est une autre. Or, pour reprendre une expression de Marie-Hélène Clavères, formatrice en Didactique à l'IUFM de Montpellier, « une langue, ce n'est pas le squelette de la grammaire plus la chair du lexique qu'on mettrait tout autour ».

En d'autres termes, il ne suffit pas de connaissances grammaticales et lexicales pour construire un récit. Il faut apprendre à le CONSTRUIRE.

B. La « vidéo » au service de la construction du récit

❖ Réflexion et objectifs

Pourquoi la vidéo ? Cela peut surprendre si l'on se fixe un objectif d'écriture...mais pas si l'on cherche à mettre en place des *stratégies* d'écriture. Dans l'ouvrage de Danielle BAILLY, *Les mots de la didactique des langues, Le cas de l'anglais*, au paragraphe consacré aux stratégies d'écriture, nous pouvons lire : « Etant donné la spécificité de l'écriture par rapport à la prise de parole, l'apprenant devra, davantage qu'à l'oral, veiller à la précision et à la richesse de son lexique, et s'assurer que son discours est construit (mots de liaisons, reprises et suivi, énoncés complexes,...). »¹

Ainsi, lexique et complexification d'énoncés semblent être les conditions sine qua non d'une stratégie d'écriture réussie.

Or, si l'on se réfère à la définition que donne le dictionnaire du mot stratégie, nous lisons : « Art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre **un but** ». Chacun des termes de cette définition est porteur de sens :

- ◆ **Atteindre un but** : en situation d'écriture, K. Julié nous décline ce but en plusieurs fonctions : narrer, décrire, comparer, discuter, persuader, informer,...
- ◆ **Habilement** : qualité de ce qui est fait avec adresse, avec intelligence.
- ◆ **Manœuvrer** : combiner et employer certains moyens, plus ou moins détournés, pour atteindre un objectif / mettre en action
- ◆ **Coordonner** : agencer des éléments en vue d'obtenir un ensemble cohérent, un résultat déterminé.
- ◆ **Art** : aptitude, habileté à faire quelque chose / ensemble des moyens, des procédés, des règles intéressant une activité et considérée comme un ensemble de règles à observer / ensemble des activités humaines créatrices qui traduisent cette expression .

¹ BAILLY Danielle (1998) : *Les mots de la didactique des langues – Le cas de l'anglais – Lexique*, Paris, Ophrys, p. 111

Pour reprendre les conditions requises de K. Julié à une activité d'écriture¹, au-delà du *but*, il y a d'abord un *contenu* à observer (thème ; idées ; concepts ; sentiments ;...), une *organisation* à déployer (arrangement logique des idées, cohérence), un *type de texte* à choisir (lettre, rapport, réponse à un examen, publicité, message, poème, questionnaire,...), une *langue* à maîtriser (grammaire : temps – aspects – structure de phrase - ... ; vocabulaire, cohésion,...), enfin un *style* à rechercher (acceptabilité, degré d'adéquation...). La grammaire ne fait pas l'écriture. Elle est *support* d'écriture.

Les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre *par les apprenants eux-mêmes* en vue d'une situation d'écriture sont extrêmement variées...à plus forte raison, celles de l'enseignant qui doit guider l'apprentissage et trouver, lui aussi, des stratégies de détournement pour « manœuvrer » ses élèves vers une activité de création organisée.

Alors, pourquoi la vidéo ? Elle est, à mon sens, le meilleur moyen (pour ne pas dire le meilleur remède) pour créer une situation d'énonciation, la faire percevoir par les élèves et rassembler les apprenants de tous niveaux _ les plus avancés comprenant les subtilités du langage et de la situation, les plus faibles se raccrochant au visuel et au son pour identifier la situation en question.

Pourquoi avoir choisi Sherlock Holmes et le genre policier ? Parce que honnêtement c'était la seule vidéo sur l'étagère du CDI du lycée pouvant être visionnée dans son intégralité en classe car relativement courte (30 min), découpée par ailleurs en séquences correspondant chacune à un aspect précis du développement du récit, et spécialement conçue pour la classe !! De façon moins honnête mais plus didactique, le genre policier, et Sherlock Holmes en particulier, invite l'élève à suivre l'enquête au même rythme que Sherlock Holmes, à émettre des hypothèses (idéal pour un travail sur la modalité !), et à construire sa propre perception des faits. **L'élève n'est donc pas seulement spectateur d'un support mais acteur d'une démarche constructive** car il s'agit au final de trouver le criminel du personnage principal.

Je venais donc de trouver le projet qui aller fédérer l'ensemble des élèves de la seconde 8 : proposer d'étudier la vidéo de Sherlock Holmes, « The Case of the Deadly Tower », par rapport à la construction d'un récit et à celui d'un genre particulier : le genre policier.

Autrement dit, je prévoyais de « séquencer » le support visuel par rapport à une trame narrative comme suit:

¹ op.cit. p 111

- ❖ *Expository scene / Setting and characters*
- ❖ *Opening incident*
- ❖ *Development of action*
- ❖ *Creation of suspense*
- ❖ *Climax*
- ❖ *Anti-climax / Denouement*

Je prévoyais également de :

- ⇒ donner pour chacune de ces séquences vidéo/récit les outils langagiers (à la fois grammaticaux et lexicaux) qui nous permettrait de franchir l'étape suivante de l'intrigue.
- ⇒ proposer des activités modulaires permettant de pratiquer ces outils langagiers, voire d'être confronté à une autre nouvelle policière (cette fois-ci écrite) pour le GROUPE 2 uniquement.
- ⇒ préparer les **étapes du discours** pour placer les élèves en situation de réécriture, non pas d'un « simple » résumé (exercice fait cependant dans le cadre de la préparation), non pas d'une suite imaginaire à l'intrigue de Sherlock Holmes, non pas d'un dialogue, mais d'une **nouvelle policière**.

Objectifs :

- ⇒ Faire construire aux élèves du LANGAGE et pas seulement un artefact.
- ⇒ Qu'ils soient les seuls acteurs de leur travail d'écriture
- ⇒ Qu'ils s'approprient la langue étrangère pour faire passer leur message, leur suspense, leur intrigue.
- ⇒ Enfin, faire comprendre aux élèves qu'ils sont capables d'écrire beaucoup plus que les deux paragraphes du Texte 1 de l'unité I de leur manuel, texte qui les avait si refroidi en tout début d'année.

Placer les élèves en situation d'expression libre suppose néanmoins un certain apport de savoirs et de savoir-faire en amont. De façon très schématique, voici les grandes lignes de mon projet pédagogique sur la vidéo « The Case of the Deadly Tower », projet qui s'est étendu sur huit semaines, des vacances de Toussaint à ceux de Noël 2001.

III. MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE

ANTICIPATION

- Mobilisation du lexique adapté à « Detective stories »
- « Strategies to build up vocabulary »
- Anticipation du contenu à partir de titres de nouvelles policières authentiques
- Utilisation de la modalité épistémique sous la forme de blocs lexicalisés

VIDEO

« The Case of the Deadly Tower »

CLASSE :

Scène
d'exposition

- Travail sur le repérage des lieux, personnages, description,..
- PRESENT SIMPLE / PRESENT -ING

Élément
perturbateur

- Emission d'hypothèses
- Travail sur la MODALITE EPISTEMIQUE

Développement de
l'action/enquête

- Travail sur la MODALITE RADICALE
- BE GOING TO sous la forme de blocs lexicalisés
- Recherche d'hypothèses ; confirmation ou infirmation de celles-ci => travail sur les reprises d'auxiliaires/EMPHASE

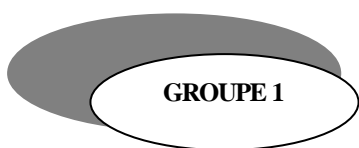
Création du
suspense/climax

- Travail LEXICAL
- COMPARATIFS PROGRESSIFS

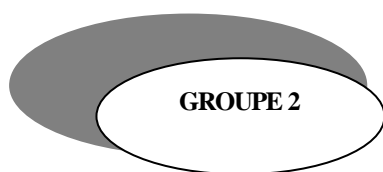
Chute / dénouement

- PRESENT / PRESENT PERFECT
- PRETERIT / PAST PERFECT
- Utilisation des valeurs d'antériorité et de bilan
- Rétablir chronologie des événements
- Résumer l'histoire

MODULES :

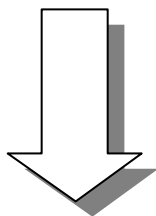


- « **Strategies to build up vocabulary** »
- **Travail sur le GN : le pluriel des noms (thieves, fingerprints, heroes, detectives,...)**
- **Exercices sur les modaux**
- **Applications et repérages sur le PRESENT PERFECT**
- **Applications et repérages sur le PAST PERFECT**
- « **How to build up a summary** »



- **Mêmes activités mais repérées par ailleurs par rapport à l'extrait d'une nouvelle de Roald Dahl: *Lamb to the Slaughter* (tirée du manuel *Open the Window 2^{nde}*)**

N.B : Je tiens à préciser que toutes les activités ci-dessus (y compris les exercices d'application des faits de langue) ont été faites dans le souci de préserver le contexte du genre policier et de celui de Sherlock Holmes en particulier. J'ai donc, soit monté moi-même les activités par rapport à la vidéo « The Case of the Deadly Tower », soit tiré les exercices des Tests d'Evaluation de 2^{nde} de l'année précédente (2000-2001), Tests inspirés du genre policier.



My detect've story



- Remise en fin de parcours à chaque élève d'un guide méthodologique pour aider à la construction de sa nouvelle policière. Le guide, intitulé « My detective story » reprend toutes les étapes vues en cours et conseille l'élève dans sa démarche d'écriture.

La construction de la nouvelle pouvait se faire individuellement ou en groupe de 4 élèves maximum. Un mois fut laissé aux élèves pour rédiger leur travail.

Je n'ai eu aucune peine à rassembler toutes les nouvelles, onze au total. Certaines m'ont été retournées tapées et illustrées. L'équivalent d'une copie double rédigée fut la longueur moyenne des nouvelles. Un des paris était au moins gagné...mais qu'allais-je bien rencontrer comme erreurs ?...

IV. ANTICIPATIONS SYMPTOMATIQUES

Au stade de cette présentation du projet pédagogique qui se décline en autant d'objectifs que de défis à relever, on peut s'interroger sur la nature des erreurs susceptibles d'être rencontrées dans les productions écrites des apprenants.

Faire construire un récit aux élèves, qui plus est une nouvelle policière, ouvre la voie royale, d'une part, à plusieurs **domaines** d'erreurs, et d'autre part, à plusieurs **types** d'erreurs. Ces domaines ou types d'erreurs, quels sont-ils ?

1. Domaines d'erreurs

A. Les erreurs de morpho-syntaxe :

- GN : traitement des noms, détermination, lexies complexes, erreurs casuelles, ordre des mots, substituts des noms
- GV : repérages aspectuo-temporels, modalité, voix, marquage des personnes, accords de nombre, connecteurs et dimension logique de l'enchaînement, cohésion discursive (concordance des temps,...)...

B. Les erreurs lexicales :

- mauvaise mémorisation, mauvaise utilisation du dictionnaire, confusions...

C. Les erreurs au niveau du « discours » :

« Même lorsque les élèves parviennent à construire les formes de la langue, ils ne savent pas toujours ajuster ces formes à la spécificité des situations de communication, ni aux codes d'échanges de type socio-linguistique, c'est-à-dire aux « usages », interactionnels et pragmatiques. »¹

2. Types d'erreurs

- erreurs transductives, syncrétiques, de « fossilisation », d'analogie, stratégies d'évitement, omissions, erreurs sur la redondance, sur la segmentation ou bien encore dues aux fonctionnements automatiques dans le traitement d'une chaîne longue,...

Face à la liste non exhaustive ci-dessus, on ne peut que s'inquiéter quant à la diversité de ces erreurs. Comment canaliser cette diversité pour mieux y répondre, y remédier ? Sur

¹ op.cit., p. 89

quels critères baser mon barème d'évaluation?...sans parler de l'optique de ce mémoire : sur quel domaine d'erreurs l'appuyer ?

Autant de questionnements que d'absence de réponses précises et objectives.

Car, comment cibler un type d'erreurs ou un domaine d'erreurs en particulier, lorsque l'on propose à 27 élèves de s'exprimer ?

Outre les conseils méthodologiques de mon livret « My detective story » distribué aux élèves et la consigne de conserver le genre policier, la situation d'écriture restait LIBRE. Il s'agissait de placer les élèves en situation d'EXPRESSION ECRITE et non de PRODUCTION téléguidée. Sur quels éléments pouvais-je m'appuyer pour anticiper les premières pierres d'achoppements de mes élèves ?

La correction des résumés de l'intrigue « The Case of the Deadly Tower » à l'issue de ma séquence sur la vidéo avait déjà révélé quelques types d'erreurs bien ciblés qui pouvaient guider ma réflexion et mes attentes en vue de la correction des nouvelles. Cependant, les erreurs des résumés restaient fortement liées à l'appropriation des faits de langue étudiés en amont.

3. Exemples d'erreurs :

1) Erreurs d'analogie et de surgénéralisation par rapport à l'appropriation du système de la modalité :

« This man is Lord Tarleton , **must died** of suffocation or a crime ? »

« During their investigations, Holmes and his friend, Watson, they **might can died**... »

« Sherlock Holmes [...] and Dr Watson [...] **will had** a investigate for find the murderer. »

Le premier élément du groupe verbal étant celui qui porte la marque du temps en anglais, quelques élèves ont cependant transféré cette marque temporelle au deuxième élément verbal, de façon presque systématique.

Ces élèves s'attachent peut-être davantage à la valeur du modal (probabilité, incertitude,...) qu'à ces qualités morpho-syntaxiques. Le modal apporterait une valeur à l'énoncé, la marque temporelle ne pouvant pas s'y juxtaposer.

- 2) Erreurs sur la cohérence discursive (concordance des temps) liées à l'appropriation du PAST PERFECT. Auxiliaire HAVE supplanté par BE (bien que le PAST PERFECT ait été aussi présenté de façon plus schématique par le biais du symbole HAD-EN que certains élèves d'ailleurs connaissent).

« The two associates discovered what it **was happened** »

« Lady Tarleton and another man were afraid because it was their who **were poisoned** the candles. »

« Sherlock Holmes **was resolute** the mysterious, again ! »

- 3) Erreurs sur la redondance de la chaîne anaphorique + Pronom Complément supplanté par Pronom sujet (...les valeurs sûres !)

« Sherlock Holmes founded the family **who was she**. »

(**family = condensé de family et de guilty...du moins je pense !**)

- 4) Erreurs de marquage temporel: soit les préterits dits « irréguliers » sont marqués et non les verbes « réguliers », soit au-delà des oublis systématiques de la marque de conjugaison à la 3^{ème} personne du singulier, la cohésion discursive PRESENT / PASSE n'est pas opératoire. Les élèves alternent marques de conjugaison au PRESENT et au PASSE dans un même paragraphe, pour ne pas dire dans un même énoncé :

« Sherlock Holmes **like** the strange affairs and he always **found** the solution in the dark investigation ; he **accept**. »

« When he **feels** better, he **discovered** that the black candles were toxic. »

« Dr Watson **go** at the tower and **opened** the door with a spear and suffocated him to. »

- 5) Erreurs de cohésion discursive aux niveau des repères temporels : ex LATER supplanté par AGO.

« He lights the candles and 10 minutes **ago** he was on the floor. [...] A few hours ago, two men have the solution for the death. »

- 6) Erreurs de segmentation d'une chaîne longue, notamment au niveau de la ponctuation :

« When the night coming Sherlock Holmes went in the tower and lit the candles when he fainted. »

« The suffocations came to the black candles, when he saw that he decided to contact by the spirit of Lord Tarleton with Lady Tarleton, the lawyer, the inspector, they said « Lord Tarleton wasn't murdered » and Sherlock Holmes said... »

7) Erreurs d'analogie par rapport à l'auxiliaire DO ; valeur de reprise / emphase :

« They went to the tower room and Sherlock Holmes does believe them. »

L'étude de DO, valeur de reprise, ayant été faite par rapport à du passage au style direct dans la vidéo, cet élève n'a pas transféré DO par rapport au décalage temporel qu'impliquait son résumé au prétérit.

L'observation des résumés écrits des élèves, à ce stade du projet pédagogique, me permettait d'anticiper quelque peu les domaines d'erreurs des futures nouvelles policières : à savoir erreurs de morpho-syntaxe, surtout au niveau du groupe verbal, erreurs sur les connecteurs et la dimension logique de l'enchaînement et sur l'expression de la cohésion discursive (concordance des temps, en particulier la valeur d'antériorité).

Je tiens à préciser que par ailleurs, j'ai eu droit à de très bonnes surprises quant à des transferts extrêmement réussis de faits de langue pas nécessairement faciles à approprier, notamment la modalité. En voici quelques exemples :

« It seems that Lord Tarleton died from suffocation. A ghost may have killed him ! »

« Sherlock Holmes will have to investigate about this mysterious affair. »

« We might think a ghost may have killed him. »

Ou bien l'auxiliaire DO, valeur de reprise / emphase :

« Lady Tarleton and her husband's doctor begin to panick and quickly open the window : they did murder Lord Tarleton. »

« During that night, Lady Tarleton wanted to poison Sherlock Holmes with candles, the same way she did with her husband. »

A chaque résumé d'élève fut agraffé une page détaillé de toutes ses erreurs, mais aussi ses points positifs. La copie de l'élève restait donc vierge de toute correction intempestive de ma part. A l'élève de relier chacun de mes commentaires aux énoncés correspondants, numérotés dans sa copie. Ce travail, extrêmement fastidieux pour le professeur fut

néanmoins couronné de retours par les élèves eux-mêmes. Non seulement, ils furent reconnaissants de ma démarche d'aide mais leurs futurs travaux écrits allaient bouleverser mes idées reçues quant aux erreurs potentielles des nouvelles policières. En fait d'erreurs de morpho-syntaxe, ce sont les erreurs au niveau du « discours » qui s'avérèrent plus pertinentes. Mais surtout, j'allais me retrouver à des travaux impeccablement marqués au niveau des repérages aspectuo-temporels, incroyablement bien construits au niveau de l'intrigue et du suspense. Les erreurs restaient multiples mais plus du tout de même nature. Comment se faisait-il qu'en l'espace de quelques semaines, les productions écrites aient ainsi pu évoluer ?

La réponse réside peut-être dans le type de productions réalisées. Les nouvelles n'étaient justement pas des productions mais de véritables expressions écrites, allant bien au-delà des consignes d'écriture données par le professeur. Les élèves cherchèrent à innover. Ils cherchèrent tout simplement à délivrer un message, une intrigue, leur propre intrigue, utilisant de véritables stratégies narratives qui allaient orienter ma réflexion sur un axe, non plus morpho-syntaxique, mais bien discursif.

V. ETUDE COMPARATIVE : TYPES DE DISCOURS CHOISIS / ERREURS SYNTAXIQUES ENGENDREES

1. L'acquisition des discours : émergence d'une stratégie ou apprentissage de capacités langagières diverses ?

Il s'agit dans un premier temps de s'accorder sur la définition de «discours». Selon Jean-Paul Bronckart, « quel que soit le genre dont ils relèvent, les textes sont [...] composés, selon des modalités très variables, de segments de statuts différents (segments d'exposé théorique, de récit, de dialogue, etc.). Et c'est au seul niveau de ces segments que peuvent être identifiées des régularités d'organisation et de marquage linguistiques.»¹ Ce sont ces différences de régularités qui engendrent les différents types de discours. Sans entrer dans des débats théoriques, contentons-nous de dégager les principaux mondes discursifs auxquels fait référence Jean-Paul Bronckart et sur lesquels j'appuierai l'analyse des nouvelles policières de mes élèves.

		Coordonnées générales des mondes	
		EXPOSER	RACONTER
Rapport à l'acte de production	Implication	Discours interactif	Récit interactif
	Autonomie	Discours théorique	Narration

Les nouvelles policières que j'allais récupérer se trouvèrent refléter trois types essentiels de discours, à cheval sur les mondes discursifs de l'EXPOSER et du RACONTER :

- Discours interactif
- Récit interactif
- Narration

Le mot «interactif» est important à retenir, ne serait-ce qu'au regard d'une citation évoquée plus haut dans ce mémoire faisant état de productions «extrêmement courtes et simples des élèves qui se limitent aux faits, et ne ponctuent pas leur narration de remarques, passages au style direct.»

Sur les onze nouvelles recueillies, deux seulement appartiennent au monde du RACONTER / narration. Toutes les autres, ont cherché à rendre leur production interactive, nourrie de passages au style direct.

¹ BRONCKART Jean-Paul (1996) : *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne (Switzerland), 'Delachaux et Niestlé', p.138

Alors, émergence d'une stratégie ou apprentissage de capacités langagières diverses ? La réponse ne réside pas dans l'apprentissage puisqu'en amont, l'accent fut mis sur le récit et seulement deux nouvelles ont opté pour ce type de discours. Le besoin de rendre le « récit » plus vivant, l'impératif du suspense (passant notamment par les émotions des personnages), l'interactivité des différents acteurs des nouvelles rendirent très vite, au regard des élèves, le genre de la narration pure, obsolète, ou du moins, non approprié à l'exercice demandé.

Le choix des discours, plus que l'acquisition de ceux-ci, dépend à mon sens, du besoin de l'élève quant au message produit. En d'autres termes, l'expression écrite crée un impératif de discours, le besoin communicatif engendre les moyens discursifs.

2. Analyse discursive

A. Le discours interactif

Ce type de discours se caractérise par une multiplicité des passages au style direct. L'ancrage temporel privilégié est celui du PRESENT. Le récit, réduit à sa plus simple fonction descriptive, est par définition court et contribue à théâtraliser le discours, sous la forme de dialogues notamment. Un tel choix discursif implique une densité verbale élevée en raison de l'interactivité des discours et des personnages. Il est intéressant de noter qu'une seule nouvelle sur les onze a opté pour ce type de discours. Pour sûr, rédiger une nouvelle policière au style direct n'est pas le choix de la facilité. Néanmoins, ce sont les élèves les plus faibles à l'écrit (un groupe de quatre élèves) qui, ensemble, ont construit ce type de discours. N'ayant pas les connaissances langagières requises pour se lancer dans le récit (système aspectuo-temporel en particulier), ces élèves ont donc cherché à oraliser leur production au maximum. Le besoin communicatif (élevé chez ces élèves) a donc engendré le choix du discours interactif, du dialogue.

Les répliques sont extrêmement courtes. La situation d'énonciation est esquissée en une seule ligne mais recouvre une réalité du monde anglophone : l'Australie. Cette réalité n'est pas limitée à la seule mention du pays. Les élèves ont cherché sur une carte des noms de lieux authentiques, la référence aux marsupilamis contribue elle aussi à cadrer le contexte spatial de leur nouvelle.

Le choix du discours interactif se caractérise aussi par la transcription d'onomatopées (le bruit du téléphone par exemple).

Les domaines d'erreurs observés sur le discours interactif sont les suivants :

Groupe Nominal :

- **erreurs sur les substituts des noms : Pronoms, anaphores erronées**

**This name is Judith Mapmoond, she is my best scientist.*

Les causes d'erreurs sont multiples. Les élèves de ce groupe sont d'un niveau très faible comme je l'ai déjà indiqué. Ce *this name est peut-être une fossilisation des bribes de dialogues des manuels de collège en tout début d'unité, lors des présentations des personnages : 'This is Phil and this is Vanessa. Hello Phil !...'

**This name serait ainsi un condensé de This is + her name is...*

Mais l'erreur suivante me fait penser plutôt à une stratégie de détournement :

**Miss Samantha escot Sam and M.J. Legolas to they marquee...*

Ces erreurs révèlent une connaissance (ou du moins une maîtrise) insuffisante du système des pronoms en anglais détournée presque systématiquement par le choix d'un pronom sujet (...les valeurs sûres !)

- **non prise en compte des types de noms du point de vue de la détermination quantitative ou qualitative pour la construction des déterminants**

**I'm Mr Cambridge, I'm organizer of a association finances by Green peace. I tell you because, I need you to investigate of disapearance to a scientist.*

Groupe Verbal :

- **Le marquage de personne ...non marqué : 3^{ème} personne du singulier !**

Cet oubli n'est cependant pas systématique. Il intervient très souvent au contact d'un énoncé commençant par *They* ou *I*. Ainsi, le contexte anaphorique de 1^{ère} ou 3^{ème} personne du pluriel relativement important dans cette nouvelle, tend à susciter chez l'élève une généralisation d'ordre co-textuelle. La 3^{ème} personne du singulier est donc accessoirement marquée.

- **L'oubli systématique de l'auxiliaire BE dans les passages au PRESENT BE+ING (marqué au PRETERIT + ING par contre)**

**I going in the deep forest...*

**OK, we comming...*

**The scientists and the detective eating together but someone talking...*

**They walking,...*

**They going to the camp...*

C'est l'erreur la plus significative de cette nouvelle. Elle témoigne d'une insistance sur la valeur de ING et une négligence de l'aspect purement morphe-syntaxique et la nécessité de conjuguer correctement le temps choisi. En d'autres termes, l'aspect l'emporte sur le temporel. Par ailleurs, les passages en ING sont à chaque fois justifiés par rapport au contexte. La valeur aspectuelle semble donc avoir été acquise, mais non la nécessité de la combiner à un repérage temporel.

Le discours interactif n'étant pas à proprement dit repéré temporellement, cet « oubli » de marque temporelle au niveau de l'auxiliaire n'est pas si oublieux qu'il en a l'air. Pour avoir étudié le russe, je noterai au passage que cette langue slave ne marque pas le temps du PRESENT, l'auxiliaire n'apparaît qu'au passé, à savoir que lorsqu'il y a décalage temporel (ou modal d'ailleurs) d'avec la situation d'énonciation.

Les auteurs de cette nouvelle semblent faire de même...sauf qu'ils n'ont jamais appris le russe... !

Erreurs lexicales :

- « calque » sur le français

*Say me all the sory

*Miss Samantha escot Sam...

*He was very colorius when he leave them...

*They quitte the office...

*He introduce a pince in the serrure...

Le recours au dictionnaire ne semble pas avoir été le souci de ces élèves... ! Néanmoins, celui à peine déguisé du français est une constante observée des passages au style direct dans les productions des élèves...comme si l'immédiateté du discours ne pouvait souffrir de recherches lexicales. Le choix du discours interactif illustre bien le besoin communicationnel de l'élève. Que les élèves les moins aisés dans la langue aient opté pour le discours interactif est, sinon révélateur, du moins très encourageant.

B. Le récit interactif

Alternant narration et passages au style direct, le récit interactif reste le discours privilégié des élèves : huit nouvelles sur les onze recueillies l'ont adopté. Le passage du monde de l'EXPOSER (discours) à celui du RACONTER implique la création d'un monde discursif disjoint des coordonnées du monde ordinaire de l'agent producteur qu'est l'élève. Comme

le souligne Jean-Paul Bronckart, « cette disjonction est marquée par une origine spatio-temporelle explicite, qui rend le monde discursif créé clairement situable, par référence aux cadres géographique et temporel du monde ordinaire des agents. »¹ Pour l'élève en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, la référence à un contexte anglophone est, d'une certaine mesure, une première disjonction. La réalité anglophone (et le cours d'anglais dans le milieu institutionnel) est par définition étrangère à la majorité des élèves. Le choix du récit supporte quelque peu ce nécessaire décrochage contextuel des élèves par rapport au monde dans lequel ils évoluent. Un tel décrochage est visible dans le choix des élèves pour tel ou tel type d'ancrage situationnel :

- un ancrage situationnel passé (le récit interactif est donc plus tourné vers le genre narratif)
- un ancrage situationnel a-temporel : rendu notamment par l'utilisation d'un PRESENT à effet d'hypotose (= présent dit « historique ») . Le récit prend donc une valeur de conte (genre par définition oralisé).
- un ancrage fictif / futuriste (le 2025 d'une nouvelle d'élèves par exemple)

Le RACONTER qui se déploie dans le cadre de ce monde disjoint se caractérise par l'**implication** des paramètres de l'interaction verbale mise en scène. De nombreuses unités linguistiques renvoient directement aux personnages-agents de cette interaction (les pronoms – substituts des noms – déictiques,...) et diverses autres unités explicitent le rapport existant entre le cadre spatio-temporel des événements racontés et celui de l'interaction verbale mise en scène (*utilisation du past perfect, repères temporels, ago, the day before, later, fléchages contextuels : the scene, the murderer...*)

Les erreurs attendues dans les productions se situeraient donc dans le groupe verbal, et plus particulièrement sur les connecteurs et la dimension logique de l'enchaînement, sur l'expression de la cohésion discursive (ex : concordance des temps, anaphores,...). Pas si sûr...

Voici schématisées les différentes composantes et caractéristiques du récit interactif telles qu'elles ont été observées sur cinq nouvelles policières. Pour chaque type de récit, les erreurs ont été identifiées par rapport aux choix narratifs et langagiers des élèves.

¹ BRONCKART Jean-Paul (1996) : *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne (Switzerland), 'Delachaux et Niestlé', p.138

	<u>N°</u>	<u>Caractéristiques</u>	<u>Effets</u>	<u>Exemples</u>
<u>Critères narratifs</u>				
<u>NARRATEURS</u>	1-2	- 3 ^{ème} pers SG omniscient - ...mais il est amené à intervenir dans le récit.	Vient supporter le décrochage lié au choix du récit	*« <i>Liann go back to her house at Los Angeles, in California. Like every evening, Owen her boyfriend, wait for her... »</i>
<u>Erreurs :</u>	<i>Le choix du narrateur de 3^{ème} pers. SG et le temps PRESENT engendre ici des erreurs de morpho-syntaxe (marquage des personnes et problèmes d'accords de nombre essentiellement). L'oubli est quasi systématique, au moins une fois sur deux.</i>			
	3	- 3 ^{ème} pers SG omniscient - n'intervient pas matériellement dans le récit mais sa présence est ressentie dans les descriptions	- choix narratif lié au fait que la nouvelle est inspirée d'un fait réel	- « <i>He had a dark and curly hair, his legs were long and had a plump body shape. »</i> - « <i>He pretended that she was a girl. »</i>
<u>Erreurs :</u>	<i>L'utilisation d'un fait réel comme support narratif a engendré l'utilisation de la voix passive et du style indirect (non abordés en classe mais expliqués dans le guide méthodologique de l'élève). Le style indirect a par ailleurs été excellentement marqué. *« <i>A shape was discovered by a personnel of the gare and staff thought it was a suicide. »</i> Si ce n'est cette erreur d'étrouderie pour *discoverd (par ailleurs bien écrit dans le reste du récit), les erreurs sont d'ordre lexical. En effet la proximité du fait réel dans la conscience de l'élève (un membre de sa famille est commissaire) explique que l'élève a voulu retranscrire les faits aussi fidèlement que possible. On peut supposer que l'histoire lui a été dans un premier temps racontée en français. Le non recours au dictionnaire et cette proximité du fait réel ont engendré des erreurs de « calque »...pour ne pas dire de « placage »... ! Ex : * « <i>He had discovered traces on the floor, wich proved that the victim had been drogger... »</i> * « <i>After cherche during a long time... »</i></i>			
	4	Plusieurs niveaux de narration : - homodiégétique La cambrioleuse guide le récit... - 1 ^{ère} pers. PL - 3 ^{ème} pers. du SG	Le lecteur (= le professeur) est complice du déroulement de l'intrigue, non du côté des inspecteurs ...mais de la coupable ! Situation un peu embarrassante... ! Récit très vivant ...pour ne pas dire captivant.	- « <i>The weather is fine today, that's bad for me, the street will be full... »</i> - « <i>Indeed we are in the year2055... »</i> - *« <i>She had a childhood very difficult, she doesn't want to be answerable to somebody. »</i>

<p><u>Erreurs :</u></p>	<p><i>Texte extrêmement riche au niveau de la technique narrative. Le groupe était composé de quatre élèves... leur nombre a peut-être était un facteur de complémentarité des connaissances, du moins de l'esprit créatif.</i></p> <p>De part le nombre des personnages et la multiplicité des narrateurs, on observe des erreurs sur le choix des pronoms :</p> <p>* « <i>In the street, a lot of people survive, like he can, they have built their "homes",...</i> »</p> <p>et sur la retranscription des paroles des personnages, ou des pensées de ces mêmes personnages :</p> <p>*** « <i>It's a bit like if Ranger has a premonition about that Darla does her will come, therefore if he knows Darla for always, it's a feeling that enjoy and disturbs too.</i> » !</p>			
	5	Renvoi déictique à l'auteur en début de récit, suivi d'un narrateur omniscient	Le narrateur se présente en début de récit pour s'éclipser discrètement tout au long de la nouvelle.	« <i>Our story begins in...</i> »
<p><u>FOCALISATIONS</u></p>	1	Externe ...mais non neutre	La connaissance du narrateur sur les événements est ainsi supérieure à celle du lecteur. Le narrateur dirige les hypothèses, voire parfois les guide.	<ul style="list-style-type: none"> • *« <i>I'm sure your think it's the caretaker but no. The plumber was with him. And they hadn't heard something.</i> » • *« <i>Already is not Sully and Jim because they are at the post office and they have past the night at the post office...</i> » • * « <i>At 5 a.m, Owen thinks find the guilty but one question persist. The alibi !...</i> »
<p><u>Erreurs :</u></p>	<p>L'intervention du discours dans le récit engendre des erreurs sur le choix des pronoms. Soit l'immédiateté du discours fait que le pronom est omis « <i>Already* is not...</i> » soit celui-ci est erroné. Dès qu'il y a passage au discours (direct ou indirect libre) au sein du monde du RACONTER, cela engendre chez l'élève des erreurs sur le G.N, absentes par ailleurs dans le reste du texte produit.</p> <p>Par ailleurs, le Discours (même indirect libre) fait intervenir des erreurs de calque sur la langue française (*persist / au lieu de 'remain').</p> <p>Erreurs d'analogie : Le terme 'guilty' a été rencontré à plusieurs reprises dans l'étude de la vidéo de Sherlock Holmes, à tel point que les élèves lui ont donné le statut de nom, bien que 'culprit' ait été noté dans leur cahier.</p>			
	4	Interne La focalisation est reprise par un narrateur plus omniscient mais tout de même pris dans son personnage	Le personnage principal (Darla, la cambrioleuse) monopolise toute l'attention ...jusqu'à l'inspecteur qui regrette l'avoir arrêtée .	*« <i>But inspector Ranger regrets a bit, because he has fell in this young girl a need to exist, in a moment of the world, where a whole city, we can say, was death.</i> »

<u>Erreurs :</u>	<i>Les erreurs sont essentiellement discursives : erreurs de concaténation inter-prépositionnelle (ex : subordonnées) ou sur la dimension logique de l'enchaînement . La segmentation du discours (ponctuation) est déficiente : *** « Darla doesn't understand what happened, and two hours later, she is closed in a cell, with regrets, and decide of do anything for exit of this tight corner, she attacks the little window, with the bar, without success.... »</i>		
	5	Interne	Permet de retranscrire les pensées du personnage « <i>She cries, beginning to be downhearted ; she will die (and her child too)... »</i>
	<i>L'utilisation de la modalité est intéressante...d'autant qu'elle est bien à propos. Mais ce « she will die » est lui aussi intéressant du point de vue de la focalisation. Il retranscrit la présence du narrateur, certes, mais aussi les pensées du personnage principal, la victime, dans la nouvelle. On observe donc deux niveaux de focalisation. ..et une tentative plutôt réussie d'un discours indirect libre.</i>		
<u>ANCRAGE SITUATIONNEL</u>	1	a-temporel Récit entièrement au présent	Sensation d'une histoire réellement racontée au lecteur ➔ le présent créé un effet d'hypothose (présent dit "historique"). C'est lui qui donne cette dimension a-temporelle, proche du conte, à la nouvelle. - « <i>One Tuesday evening of November, when there is a lot of stars in the sky, and when the streets are black,...</i> » (1)
	<i>L'absence d'ancrage temporel du récit engendre l'absence de marquage situationnel, tel que – ING.</i>		
	2	a-temporel	Sensation d'une histoire réellement racontée au lecteur « <i>This is the story about... »</i>
	3	a-spatial	Création d'un contexte fantastique * « <i>In the night, in the forest where the wolves' cries were terrifying and the silence essential, a small railway passed under a bridge... »</i>
	4	Fictif + spatial	Récit futuriste...mais non moins très réaliste (scénario catastrophe) 2055 « <i>...in the USA, in Los Angeles. Two years ago, while the city was only under computing control... »</i>
	5	a-temporel + spatial	Récit qui s'apparente à un scénario de film. Seule nouvelle par ailleurs à avoir été illustrée. « <i>...during a cold night of December »</i> « <i>Our story begins in Manhattan... »</i>
<u>PLURALITE DES DISCOURS</u>	1	Mode du récit bien ancré. Très peu de passages au style direct	Utilisation du D.D épisodique à des fins d'onomatopées ou de théâtralisation du récit.

	2	Grande richesse des discours : - narration - récit - discours interactif : fait intervenir plusieurs personnages (+ verbes rapporteurs variés) - enchâssement du récit	→ utilisé à des fins descriptives → permet d'oraliser la narration → dimension polylogale : rend le texte très vivant DISCOURS utilisé pour le suspense → le lecteur doit relire en arrière pour comprendre l'histoire, histoire qui reste volontairement mystérieuse à la fin (stratégie narrative)
<u>Erreurs :</u>	<p><i>La multiplicité des discours a engendré un certain nombre d'erreurs, mais de là à établir un lien de cause à effet entre type discours = type d'erreurs morpho-syntaxique, attention.</i></p> <p>- Erreurs de surgénéralisation : * « <i>I would like speaking with you...</i> » Erreur d'origine didactique très certainement. LIKE+ING (ex : <i>I like watching detective films</i>)...</p> <p>- Erreurs de traitement des noms (erreurs de classe morpho-syntaxique) : * « <i>Have you eard or seen something ?</i> » * « <i>I eared noise...</i> » ; * « <i>This grandmother doesn't ears very much...</i> »</p> <p>- Erreurs sur le repérage aspectuo-temporel : * « <i>She go out to speaked to the detective...</i> » : déplacement du <-ed >!</p>		
<u>COMPLEXIFICATION DES ENONCES</u>	<p><i>Plus le récit est oralisé, plus il y a de passages au style direct (ou indirect libre) et moins les énoncés sont complexifiés. Les propositions relatives, les énumérations d'adjectifs épithètes, les mots de liaison, etc. sont l'affaire des parties racontées. Néanmoins, plus le récit est oralisé, plus grande est la prise de risques et plus important est le nombre d'erreurs observées dans les copies.</i></p>		

Ce tableau n'a pas la prétention de rassembler toutes les erreurs observées et analysées. Chaque nouvelle policière recèle son propre corpus d'erreurs...il aurait été bien fastidieux de toutes les regrouper, là n'est pas l'objet de ce mémoire. En revanche, ce relevé partiel effectué ci-dessus, permet de démontrer la capacité des élèves à opérer des stratégies narratives *efficaces*. Un aperçu des travaux ayant choisi le monde de la NARRATION l'illustre assez bien.

C. La narration

Les nouvelles ayant été écrites entièrement sur le mode de la narration (deux au total) ne laisse pas de place aux passages au style direct. La disjonction du monde réel et ordinaire est explicitement marquée. Le prétérit est majoritairement utilisé, ainsi que le PAST PERFECT (pour ses valeurs d'antériorité et explicatives). Sur le plan aspectuo-temporel, aucune erreur n'est à « déplorer ». Le choix des temps est excellemment marqué...(ex : « *The next day, James's best friend hadn't arrived yet.* » !) et pourtant, il est intéressant de

noter que ce ne sont pas les meilleurs élèves de la classe qui en sont à l'origine. Une copie d'élève a utilisé des phrases extrêmement courtes. Elle révèle une stratégie de détournement des difficultés dues à l'emploi de propositions relatives (référents, accords, etc.)...néanmoins, c'est une stratégie qui fonctionne ! Le lexique est lui aussi limité...résultat : aucune erreur lexicale.

L'autre nouvelle a par contre accentué énormément sur le lexique. Le mode de la narration a été l'occasion pour ces élèves d'introduire les éléments du cours sur la description des personnages. Pour me l'avoir avoué elles-mêmes, ces élèves ont eu constamment recours au dictionnaire pour trouver les bons adjectifs qualifiant les sentiments d'angoisse, de peur, de surprise,...des personnages afin de répondre au genre policier et au suspense, deux éléments essentiels de la consigne d'écriture de départ.

Les erreurs sont alors purement d'ordre orthographique. Aucune erreur aspectuo-temporelle, l'emploi de la modalité a bien été transféré.

La narration peut sembler la valeur sûre de l'expression écrite. Etrangement, ce n'est pas celle qui a été préférée par les élèves. Communiquer ne rythme pas avec facilité. Les élèves l'ont bien compris...les plus en difficultés ont été les plus audacieux sur le choix des discours. A défaut d'être correctement transmis, leurs messages ont été source de bien des réflexions pour leur professeur, la source de bien des découvertes. Qu'ils en soient vivement remerciés.

CONCLUSION

Pour reprendre une phrase d'André Gauthier, « il n'est pas sûr qu'il soit nécessaire d'aller très loin dans la 'théorie' pour donner à l'apprenant, et se donner, un certain degré de contrôle. Il est certain qu'il faut aller très loin dans l'observation des réactions et des productions de l'apprenant pour identifier les points sur lesquels il achoppe véritablement. »¹

Cette observation des points d'achoppement, loin de nous frustrer, doit au contraire nous encourager à poursuivre le chemin engagé. Plus on essaiera de comprendre l'intériorisation par l'apprenant du fonctionnement de la langue étrangère étudiée, et plus on aura des chances de l'aider à extérioriser son message ... et plus celui-ci aura du prix à être reçu.

¹ GAUTHIER André (Université de Paris VII), cité dans dans le fascicule de *Préparation à l'épreuve de didactique CAPES Anglais* de Marie-Hélène CLAVERES 1998-1999, p. 110

BIBLIOGRAPHIE

- ❖ BAILLY Danielle (1998) : *Les mots de la didactique des langues – Le cas de l’anglais – Lexique*, Paris, Ophrys
- ❖ BRONCKART Jean-Paul (1996) : *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne (Switzerland), ‘Delachaux et Niestlé’
- ❖ CLAVERES Marie-Hélène (1998-1999) - Fascicule de *Préparation à l’épreuve de didactique CAPES Anglais*