UNIVERSITÉ PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE

École doctorale Langage et langues : description, théorisation, transmission
EA 2288 - Laboratoire DILTEC

THÈSE DE DOCTORAT

présentée par

Darline COTHIÈRE

Pour l'obtention du titre de

Docteur de l'Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

Discipline : Didactologie des langues et des cultures

L'acquisition du français L2 en contexte créolophone : La structuration des récits d'élèves en contexte scolaire haïtien à partir d'une tâche narrative

Sous la direction de monsieur le professeur Daniel Georges VÉRONIQUE

Jury

Mme Sandra BENAZZO, Professeur, Université Paris 8

M. Dan SAVATOVSKY, Professeur, Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle

M. Frédéric TORTERAT, HDR, Université de Nice Sophia-Antipolis

M. Daniel Georges VÉRONIQUE, Professeur, Université de Provence

9 décembre 2014

L'acquisition du français L2 en contexte créolophone :
La structuration des récits d'élèves en contexte scolaire haïtien à partir d'une tâche narrative

Résumé : Cette thèse renseigne sur la structuration du discours d'écoliers haïtiens à des stades spécifiques de leur acquisition du français langue de scolarisation. A partir de tache narrative de construction de récit, elle étudie d'une part leur capacité à mettre en mots des événements complexes, à produire un récit structuré et cohérent (analyse macro-structurelle) et, d'autres part, les moyens référentiels qu'ils mobilisent pour introduire, maintenir, réintroduire les protagonistes l'histoire à raconter (analyse micro-structurelle). Les récits ont été recueillis en créole haïtien L1 et en français L2 à partir de la planche narrative *les Oisillons*. Le corpus est constitué de 160 récits (80 en créole haïtien, 80 en français). Les enquêtés, d'âge et de niveau scolaire différents (9-10 ans/4ème année et de 11-12 ans/6ème année) viennent de 4 écoles différentes de la capitale haïtienne, positionnées différemment sur l'échelle des valeurs sociale et scolaire. L'âge, le niveau scolaire, le contexte d'appropriation du français ont été considérés pour les deux axes d'analyse. Les investigations portent essentiellement sur les récits produits en français L2, langue en cours d'acquisition mais certains éléments sont examinés au regard de la L1. Les résultats d'analyse révèlent principalement une variation importante dans le développement de la capacité narrative et linguistique des sujets en L2 entre les quatre groupes scolaires représentés. Ils montrent par la même occasion l'influence de l'école, lieu principal d'acquisition du français sur le développement des compétences linguistiques des écoliers haïtiens en L2, aspect qui est décrit dans cette présente étude.

Mots clés : Acquisition du français L2, Français Langue Seconde, Créole haïtien, Français, L1, L2, Analyse récits, Compétence narrative, Référenciation, Marqueurs référentiels.

The acquisition of French L2 in Creole-speaking context:
How pupils in Haitian school context structure their stories from narrative task

Abstract: This doctoral dissertation provides information on how Haitian pupils structure their written text at specific stages of the process of acquiring French as their academic language. Examining how narrative stories are constructed, on the one hand, the capacity of students to express complex events (macro-structural analysis) and, on the other hand, the referential means that are put to work: introducing, maintaining, and reintroducing the protagonists and the story to tell (micro-structural analysis). Stories have been gathered in Haitian Creole L1 and in French L2 from the story *les Oisillons* (Young birds). The corpus is made up of 160 stories (80 in Haitian Creole, 80 in French). The pupils surveyed whose age and school level are different (9-10 years old / 4th grade and 11-12 years old / 6th grade) come from 4 different schools of the Haitian capital. These schools occupy different positions on the scale of social and school values. Several factors including age, school level, and acquisition context of the French language have been considered for the two axes of analysis. The research focuses mainly on stories written in French L2, which is the language in the process of being acquired, but some elements of L1 are also examined. The results of the analysis reveal mainly an important variation in the development of the narrative and language capacity of the subjects in L2 between the 4 school groups that are represented. At the same time, it is shown how school which is the main place for the acquisition of French influences the development of language competence of Haitian pupils in L2. This is the point that is described in this study.

Keywords: Acquisition of French, L2, French as a second language, Haitian Creole, French, L1, L2, Story analysis, Narrative competence, Referentiation, Referential markers. .

À Roxane

Pour sa patience

Et pour m'avoir donné l'envie d'aller jusqu'au bout

Aux écoliers haïtiens

Pour leur courage, leurs talents

À mon père qui n'aura pas su

Remerciements

Ce travail n'aurait pas abouti sans l'encadrement de mon directeur de recherche, le professeur Daniel Georges Véronique. Ses conseils, ses critiques constructives et ses encouragements m'ont permis de garder le cap et aller de l'avant. Je lui suis profondément reconnaissante.

Mes remerciements vont également à mon époux, ma famille, mes amis, tous ceux qui m'ont soutenue dans cette aventure. Ceux qui ont eu la délicatesse d'accepter, de comprendre mes absence et qui m'ont convaincue de mon choix dans mes moments d'incertitude. Ils se reconnaîtront.

Je remercie toute l'équipe de la Faculté de Linguistique Appliquée pour m'avoir accueillie en 2010 et 2011 et m'offrir l'occasion de compléter mes données d'analyse. Je salue au passage, la mémoire du professeur Pierre Vernet, de mes anciens collègues Yves Alvarez, Wesner Mérant, des étudiants décédés dans le terrible tremblement de terre du 12 janvier 2010 en Haïti.

Un grand merci aux responsables d'établissement, aux enseignants qui, sans hésitation aucune, m'ont ouvert les portes de leur école, de leur salle de classe et m'ont accordé leur confiance pour collecter mes données.

Et pour finir, une pensée spéciale aux écoliers haïtiens qui m'ont raconté, avec la joie qui leur est propre, une partie leur histoire à travers celles que je les ai conduits à me raconter.

SOMMAIRE

Dédicaces …… ……..... 2

Remerciements …….. 3

Abréviations et convention de transcription …… 7

Liste des tableaux et figures …….. 8

INTRODUCTION GÉNÉRALE ……..… 11

PARTIE I. CADRE CONTEXTUEL

Chapitre 1. La dynamique des langues en Haïti …… 19

1.1 Le créole haïtien …… 19

1.2 Le français d'Haïti ……..…… 24

1.3 La relation créole-français au regard des concepts de bilinguisme, de diglossie et de colinguisme …….. 27

1.4 L'anglais et l'espagnol ……..…..… 30

1.5 L'alternance codique dans les espaces discursifs formels ……. 31

Chapitre 2. L'enseignement du français en contexte scolaire haïtien 33

2.1 Origine du modèle éducatif haïtien ……..... 31

2.2 Les enjeux des réformes éducatives par rapport à la didactique des langues officielles du pays ……..... 36

2.3 Spécificités du cadre et du mode d'appropriation du français à l'école …… 41

2.4 Caractéristiques des méthodologies d'enseignement apprentissage du français L2 ……. 49

PARTIE II. CADRE D'ANALYSE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre 3. Acquisition des langues secondes et étrangères : état de la recherche et perspectives didactiques …… 51

3.1 Les désignations des langues et leur contexte d'acquisition ……. 51

3.2 La dimension cognitive de l'acquisition de la L1 et la L2 …… 53

3.3 Quelques modèles d'approche de la L2 en acquisition et en didactique des langues secondes …… 55

Chapitre 4. Le récit : caractéristiques et perspectives d'analyse …… 59

5.1 Perspective conceptuelle et linguistique …… 61

5.3 Perspective cognitive ……..…… 63

5.4 Perspective socioculturelle ……..... 64

Chapitre 5. Acquisition de la compétence narrative ……..... 67

5.1 Par rapport à la L1 ……..… 67

5.2 Par rapport à la L2 ……..… 71

Chapitre 6. La référenciation dans les discours narratifs ……..… 75

6.1 La référence à l'espace …….. 75

6.2 La référence au temps ……... 77

6.3 La référence aux entités …… 79

6.4 Le codage des entités dans le récit …… 81

Chapitre 7. Recueil des données, hypothèses et objets de recherche …… 86

7.1 Le support utilisé pour la collecte des données ……..… 86

7.2 La consigne et le protocole d'enquête ……..….. 87

7.3 Les établissements scolaires ……..…. 89

7.4 Le corpus ……..….. 91

7.5 Les sujets ……..….. 92

7.6 Hypothèses et grille d'analyse ……..….. 93

PARTIE III. ANALYSE DES DONNÉES

Chapitre 8. La compétence narrative des écoliers haïtiens …….. 99

8.1 Vers une classification des récits produits en créole haïtien et en français . 104

8.2 Les formules d'ouverture et de clôture des récits en L2 …….. 115

8.3 L'expression des épisodes de l'histoire des oisillons dans les récits produits en français L2……..… 120

Chapitre 9. La référence aux entités dans les conduites narratives en français L2 …….. 127

9.1 Le mouvement référentiel ……..... 128

9.2 La référence à l'oiseau…….. 134

9.3 La référence au chat …… 150

9.4 La référence au chien ……...…… 164

BILAN ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Le cadre d'appropriation du français en Haïti a-t-il un impact sur la structuration des discours des écoliers haïtiens ?

La compétence narrative des écoliers haïtiens : bilan et discussions

La référence aux entités : bilan et discussion

Quel aménagement pour la didactique du créole et du français en Haïti ?

Vérification des hypothèses et perspectives

BIBLIOGRAPHIE ……... 201

ANNEXES

Annexe 1. La planche narrative *Les oisillons* …… 211

Annexe 2. Le corpus analysé ……..…... 212

Abréviations

CH	Créole haïtien
FR	Français
L1	Langue première, langue maternelle
L2	Langue seconde
LC	Langue cible
LE	Langue étrangère
LS	Langue source
CCPR	Collège Cousseillant Pierre Roger
CMA	Collège Marie Anne
CRA	Collège Roger Anglade
EREU	École République des États-Unis
4e AF	4ème année fondamentale
6e AF	6ème année fondementale

Convention de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
_	pause courte
__	pause moyenne
___	pause longue
<hum>	incise du deuxième locuteur
nnn	séquence inaudible
::	allongement vocalique
[fonetik]	séquence transcrite phonétiquement
…	mots issus d'autres langues (L1, L2, L3 etc)
…	calques, mots transformés issus d'autres langues

Symboles

∅	anaphore zéro
⊗	ouverture directe du récit, sans formule introductive

Liste des tableaux

Tableau 0. *Période d'arrivée des congrégations religieuse s et enseignantes en Haïti* ……34
Tableau 1. *Structuration de l'enseignement avant la réforme Bernard* …… 37
Tableau 2. *Structuration de l'enseignement après la réforme Bernard* …… 37
Tableau 3. *Proportion d'usage du créole et du français dans deux écoles différentes* ……. 42
Tableau 4. *Langues utilisées dans l'ensemble des matières linguistiques par niveau et par niveau de classe*…… 43

Tableau 5. *Modèle quinaire de la superstructure narrative*…….. 62
Tableau 6. *Synthèse des grandes étapes de la structuration* du récit …….. 63
Tableau 7. *Le développement de la capacité discursive chez l'enfant* ……..68
Tableau 8. *Le développement du marquage de l'information* ……..…69
Tableau 9. *Le développement des chaînes événementielles* ……..…69
Tableau 10. *Les différents épisodes de l'histoire des Oisillons* …… 82
Tableau 11. *Modèle de déploiement de la référence à l'oiseau à travers les différents épisodes de l'histoire des Oisillons* …….. 83
Tableau 12. *Modèle de déploiement de la référence au chat à travers les différents épisodes de l'histoire des Oisillons*…… 84
Tableau 13. *Modèle de déploiement de la référence au chien à travers les différents épisodes de l'histoire des Oisillons*…… 84

Tableau 14. *Caractéristiques des écoles où les enquêtes ont eu lieu* …….. 89
Tableau 15. *Ordre d'enregistrement des récits par école et par niveau scolaire et par langue* ……. 90
Tableau 16. *Taille et constitution du corpus* …….. 96
Tableau 17 . *Hypothèses de recherche et justifications* ……..…..93
Tableau18. *Grille d'analyse des récits* …… 95
Tableau 19. *Occurrences d'histoires complètes par groupe et niveau scolaires* ……108
Tableau 20. *Occurrences des formules d'ouverture des récits en 4ème année* …… 115
Tableau 21. *Occurrences des formules d'ouverture des récits en 6ème année* ……..……116
Tableau 22. *Expression des épisodes en 4e AF – Collège Cousseillant Pierre Roger*…… 121
Tableau 23. *Expression des épisodes en 6e AF – Collège Cousseillant Pierre Roger* ……. 122
Tableau 24. *Expression des épisodes en 4e AF – Collège Marie Anne* …… 122
Tableau 25. *Expression des épisodes en 6e AF – Collège Marie Anne* ……123
Tableau 26. *Expression des épisodes en 4e AF – Collège Roger Anglade* …… 123
Tableau 27. *Expression des épisodes en 6e AF – Collège Roger Anglade* …… 124
Tableau 28. *Expression des épisodes en 4e AF – École République des États-Unis*…….. 124
Tableau 29. *Expression des épisodes en 6e AF – École République des États-Unis* …… .126
Tableau 30. *Comparaison du degré d'expression des différents épisodes de l'histoire par niveau et groupe scolaires*…… 126
Tableau 31. *Le mouvement référentiel des entités dans les récits en français L2* …… 132
Tableau 32. *Les autres expressions utilisées dans les récits en 4e et en 6e AF dans la référence à l'oiseau* ……. 135
Tableau 33. *Occurrences d'indéfinis pour introduire l'oiseau par niveau et groupe scolaires* ……137
Tableau 34. *Occurrences de définis pour introduire l'oiseau par niveau et groupe scolaires* ……140
Tableau 35. *Occurrences de possessifs pour introduire l'oiseau par niveau et groupe scolaires* …… 141
Tableau 36. *Occurrences de définis dans le maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires*…… 142

Tableau 37. *Occurrences de pronoms personnels dans le maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaire* …… 143
Tableau 38. *Occurrences de définis pour réintroduire l'oiseau par niveau et groupe scolaires*…… 145
Tableau 39. *Occurrences d'indéfinis pour réintroduire l'oiseau par niveau et groupe scolaires*…… 146
Tableau 40. *Occurrences de définis dans le deuxième maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires* …… …… 147
Tableau 41. *Occurrences de pronoms personnels dans le deuxième maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires* …… 147
Tableau 42. *Occurrences d'indéfinis dans l'introduction du chat par niveau et groupe scolaires* …… 153
Tableau 43. *Occurrences de définis dans l'introduction du chat par niveau et groupe scolaires* …… ..... .155
Tableau 44. *Occurrences de définis dans le maintien de la référence au chat par niveau et groupe scolaires* ……..... 155
Tableau 45. *Occurrences de pronoms personnels dans l'introduction du chat par niveau et groupe scolaires* …… 157
Tableau 46. *Occurrences de définis dans la réintroduction du chat par niveau et groupe scolaires* …… 158
Tableau 47. *Occurrences de pronoms personnels dans la réintroduction du chat par niveau et groupe scolaires* …….. 159
Tableau 48. *Occurrences de définis dans le deuxième maintien de la référence au chat par niveau et groupe scolaires* …… 161
Tableau 49. *Occurrences de pronoms personnels dans le deuxième maintien de la référence au chat par niveau et groupe scolaires* …… 161
Tableau 50. *Occurrences d'indéfinis dans l'introduction du chien par niveau et groupe scolaires* …… 166
Tableau 51. *Occurrences de définis dans l'introduction du chien par niveau et groupe scolaires* …… 168
Tableau 52. *Occurrences de noms nus et de pronoms personnels comme autres marqueurs d'introduction du chien par niveau et groupe scolaires* …… 169
Tableau 53. *Occurrences de définis dans le maintien de la référence au chien par niveau et groupe scolaires* …… 169
Tableau 54. *Occurrences de pronoms personnels dans le maintien de la référence au chien par niveau et groupe scolaires* ……..... 171
Tableau 55. *Occurrences d'indéfinis comme autres marqueurs de maintien de de la référence au chien par niveau et groupe scolaires*…… 173
Tableau 56. *Occurrences de définis dans la réintroduction du chien par niveau et groupe scolaires* …….... 175
Tableau 57. *Occurrences de pronoms personnels dans le maintien de la référence au chien par niveau et groupe scolaires* ……. 176
Tableau 58. *Occurrences d'indéfinis comme autres moyens de réintroduction du chien par niveau et groupe scolaires* …… 177

Liste des figures et graphiques

Figure 1. *Situation du français par rapport au créole* …… 25
Figure 2. *Le développement de l'interlangue de l'apprenant* …… 58

Graphique 1. *Catégorie des récits produits en L1 et en L2 – 4e AF* …… 107
Graphique 2. *Catégorie des récits produits en L1 et en L2 – 6e AF* …… 107

Graphique 3. *Pourcentage d'histoires complètes en L1 et en L2 et par niveau scolaire* …. 108
Graphique 4. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF du Collège Cousseillant Pierre Roger* …… 109
Graphique 5. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF du Collège Marie Anne* ……..… 110
Graphique 5. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF du Collège Roger Anglade* ……. 111
Graphique 6. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF de l'École de la République des USA* …… 111
Graphique 7. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF du Collège Cousseillant Pierre*…… 112
Graphique 8. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF du Collège Marie Anne* ……..... 113
Graphique 9. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF du Collège Roger Anglade*……. 113
Graphique 10. *Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF de l'École de la République des USA* ……..... 114
Graphique 11. *Formules d'ouverture des récits en 4e et en 6e AF* ……...…… 119
Graphique 12. *Marqueurs utilisés en 4e AF pour référer à l'oiseau* …… 136
Graphique 13. *Marqueurs utilisés en 6e AF pour référer à l'oiseau* …… 137
Graphique 14. *Pourcentage de marqueurs utilisés en 4e et en 6e AF pour référer à l'oiseau* ..148
Graphique 15. *Marqueurs utilisés en 4e AF pour référer au chat* …… 151
Graphique 16. *Marqueurs utilisés en 6e AF pour référer au chat* …… 152
Graphique 17. *Pourcentage de marqueurs utilisés en 4e et en 6e AF pour référer au chat* … .165
Graphique 18. *Marqueurs utilisés en 4e AF pour référer au chien* …… 165
Graphique 19. *Marqueurs utilisés en 6e AF pour référer au chien* …….... 166
Graphique 20. *Pourcentage de marqueurs utilisés en 4e et en 6e AF pour référer au chien* … 178

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Toute langue a en elle-même une histoire qui se déroule perpétuellement, qui est faite d'une succession d'événements linguistiques, lesquels n'ont point eu de retentissement au-dehors et n'ont jamais été inscrits par le célèbre burin de l'histoire ».

Louis Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, p. 150

Le milieu post-colonial haïtien se caractérise non seulement par son passé historique esclavagiste, mais surtout par son métissage linguistique et culturel. Si Haïti fut libéré de la colonisation française en 1804, ce qui lui a valu le titre de première République noire, on peut constater que la décolonisation politique n'a pas coïncidé avec la décolonisation linguistique. Le français est resté en Haïti « comme un butin de guerre »[1] et a enrichi ainsi le patrimoine culturel de la nation. Dans la perspective d'une quête ou d'une affirmation identitaire fondamentalement nationaliste, il est souvent arrivé que des Haïtiens récusent cette langue dite des anciens colons pour ne jurer que par le créole, la langue maternelle des Haïtiens. Cet engouement pour le créole a particulièrement émergé dans la mouvance sociale qu'a entraînée la chute de la dictature de Duvalier en 1986. Il était question de retour aux sources, de valorisation de la langue de tous les Haïtiens. La coexistence des deux langues dans l'espace haïtien crée depuis toujours des tensions considérant que le français est parlé par tous ceux qui ont pu bénéficier de l'éducation, de l'enseignement, et qui sont valorisés socialement.

Cette étude ne se circonscrit pas à la problématique de la coexistence du créole et du français dans la société haïtienne, d'autant qu'il existe déjà une littérature abondante à ce sujet (Bentolila & Gani 1981, Pompilus 1985, Saint-Germain 1988, Dejean 1993, Doucet 2000). Nous avons choisi de l'inscrire dans une perspective acquisitionnelle et fonctionnaliste. L'approche fonctionnaliste, dans sa conception de base - plurifonctionnalité du langage et ancrage dans le contexte - permet de situer l'acquisition de la langue par rapport au cadre social dans lequel il se déroule. Aussi, nous a t-il paru utile d'accorder une juste place, dans notre analyse, à l'école haïtienne, lieu principal de l'acquisition du français.

A notre connaissance, il n'existe pas d'étude consacrée au développement de la capacité narrative des écoliers haïtiens ni au développement de la référenciation dans leur discours. L'articulation de ces deux champs d'investigation se justifie par la nécessité pour nous de rendre compte des éléments les plus caractéristiques de leur discours tant sur le plan macro que sur le plan micro-structurel.

[1]Nous empruntons ici l'expression de l'écrivain algérien Kateb Yacine (1929-1989) dont l'œuvre traduit la quête d'identité d'un peuple aux multiples cultures.

Nos enquêtés sont issus de quatre établissements scolaires différents (école congréganiste, école nationale, écoles privées), positionnés différemment sur l'échelle des valeurs sociales et scolaires allant, selon l'appellation la plus répandue en Haïti, de plus ou moins défavorisé (faible rendement scolaire) à favorisé (bon à très bon rendement scolaire). Deux groupes d'âges/ niveaux scolaires ont été retenus : 9-10 ans/ 4ème année fondamentale et 11-12 ans/6ème année fondamentale[2]. Les élèves ont été amenés à mettre en mots une histoire à partir d'images. Cette tâche narrative de production de récit permet une mise en relief des différents aspects de l'appropriation linguistique, notamment : la manière dont les événements sont formulés dans une langue en cours d'acquisition, les outils dont disposent les apprenants pour produire un récit cohérent ou encore le traitement cognitif de l'exercice lors de sa réalisation.

Cette recherche se veut donc une modeste contribution à l'étude de l'appropriation du français L2 dans le contexte créolophone haïtien. Elle ne s'inscrit pas dans le prolongement de nos travaux antérieurs.

Pour notre mémoire de DEA[3], nous avons étudié les constructions verbales sérielles et leurs stratégies de restitution en français L2 par des locuteurs haïtiens. Notre objectif était de vérifier si ces structures qui ne sont pas attestées en français imposent des contraintes syntaxiques et/ou sémantiques dans le passage L1 et L2 et si cette activité donne lieu à des phénomènes de transfert récurrents liés à la spécificité de la L1. Cette recherche réalisée à partir d'une activité traductionnelle nous avait permis d'explorer la relation L1-L2 sous un angle essentiellement comparatiste. Elle ne rendait pas compte de la spécificité de l'appropriation du français en contexte créolophone.

Cette nouvelle orientation est née des réflexions que nous avons eues sur le sujet à la faveur de nos participations à des colloques aux Seychelles, à la Dominique, en Martinique, territoires concernés, à des degrés variables, par la problématique commune de la cohabitation créole-français. Notre choix d'étude de doctorat se justifie également par de notre parcours personnel. Pour avoir évolué dans le système éducatif haïtien

[2] Ces deux classes équivalent respectivement au cours élémentaire 2 (CE2) et au cours moyen 2 (CM2) du système scolaire français.

[3] Le résumé de ce travail a été sélectionné pour publication dans une édition spéciale des Presses Universitaires de Grenoble (PUG), suite à sa présentation au colloque international des étudiants-chercheurs en didactique des langues et en linguistique qui a lieu à Grenoble en juillet 2006.

d'abord en tant qu'élève puis en tant qu'enseignante, nous sommes bien informée de la situation des langues dans le système éducatif et, de manière plus générale, dans la société haïtienne. Élève, nous étions confrontée à l'enseignement normatif du français et à la rigidité des apprentissages basés principalement sur l'écrit et la mémorisation. Enseignante, nous étions souvent en proie à des interrogations d'ordre méthodologique, soucieuse d'améliorer des compétences écrites mais surtout orales des apprenants. Ainsi, travailler sur les conduites narratives et précisément sur des récits permet de considérer la dimension orale qui fait défaut dans l'enseignement du français en Haïti.

Ces douze dernières années, notre réflexion sur le processus d'acquisition du français a été nourrie par notre cursus en linguistique et en didactologie des langues et des cultures. Nous avons développé un intérêt particulier pour les questions relevant de la parenté linguistique - proximité L1/ L2 et transférabilité (Lado 1957 ; Kellerman 1979 ; Odlin 1989, 2008 ; Fattier 1995, 2006), la conceptualisation et la formulation des événements en L1 et en L2 (Levelt 1989 ; Noyau 1990, 1997, 2010 ; Klein & Stutterheim 1989 ; Slobin 1996, 2003) ou encore la dimension cognitive de l'apprentissage (Anderson 1982, 1987 ; Gaonac'h 1991, Griggs et *al* 2002). Ces apports et bien d'autres nous ont permis de mieux appréhender la situation psycho-cognitive de l'écolier haïtien pris dans le processus d'appropriation du français L2.

Le développement de la capacité discursive (Hickmann 1995, 1997, 2003, 2008, 2012), celui des stades et itinéraires d'acquisition de la L2 (Véronique 1995, 2000 ; Bartning & Schlyter 1997, 2004 ; Schlyter 2008)[4] ou encore le développement des chaînes événementielles chez l'enfant (Fayol 1985; Cain 1996 ; Fayol & Kail 2000), celui de la référenciation et du statut de l'information nouvelle/ancienne dans la référence aux entités (Klein & Perdue 1986 ; Klein & von Stutterheim 2006) sont des sujets sur lesquels nous nous sommes particulièrement attardée quand il s'agissait pour nous de définir notre objet de recherche.

Nous avions tenté de mettre en perspective le résultat de ces recherches en acquisition avec le contexte d'appropriation du français en Haïti. De nos réflexions émanaient, les questions suivantes : les mécanismes d'acquisition de la langue seconde et

[4] Véronique (2009) présente de manière détaillée les résultats des travaux portant sur les stades et itinéraires d'acquisition.

la situation cognitive des élèves sont-ils pris (suffisamment) en compte dans les approches méthodologiques en vigueur en Haïti? Comment les apprenants explorent-ils ces différents espaces linguistiques ? Peut-on attester d'un itinéraire d'acquisition du français langue seconde en Haïti avec d'éventuelles spécificités ? Le système scolaire et éducatif haïtien a il un impact sur l'acquisition du français par les enfants ? Les autres langues étrangères présentes actuellement dans le paysage haïtien influencent-elles l'acquisition du français ?

Au-delà de ces questions générales auxquelles nous avons tenté d'apporter un éclairage, cette thèse renseigne sur les compétences linguistique et narrative des écoliers haïtiens à des stades spécifiques de leur acquisition du français d'une part, et d'autre part sur leur manière d'encoder l'information nouvelle/ancienne dans la référence aux entités. Nous nous focalisons sur les moyens référentiels auxquels ils recourent pour introduire, maintenir et reprendre les entités dans les récits produits en français.

La première partie de notre travail, le cadre contextuel, décrit la dynamique d'évolution des langues dans la société haïtienne (chapitre 1). La situation du français à l'école, son mode d'appropriation par les élèves ainsi que les pratiques méthodologiques en cours sont examinés au regard des principes de la grande réforme éducative - actuellement en vigueur - qui a été lancée au début des années quatre-vingt (chapitre 2).

La deuxième partie de notre travail est introduite par une brève présentation des de l'état de la recherche en acquistion des langues première, seconde et étrangère et ses applications en didactique (chapitre 3). Étant donné que notre travail porte sur la construction de récits oraux, il était indispensable de renseigner sur les caractéristiques du récit et ses différentes conceptions (chapitre 4) et, son acquisition en L1 et en L2 (chapitre 5). Nous abordons également la référenciation dans la construction du discours au regard de nombreux travaux réalisés dans le domaine de la référence au temps, à l'espace, aux entités (chapitre 6). Le dernier axe de cette partie est consacré à la description du cadre méthodologique : le support utilisé pour la collecte des données, notre protocole d'enquête, la grille d'analyse que nous avons conçue et aussi des hypothèses formulées en amont (chapitre 7).

Le troisième volet présente le résultat d'analyse des données. Pour rendre compte de la capacité narrative des écoliers haïtiens, dans un premier temps, nous avons classé les

récits collectés en créole haïtien L1 et en français L2 en nous inspirant de la classification de Cain (1996) : histoires complètes, histoires intermédiaires, non histoires. Dans un deuxième temps, il a fallu considérer les modes d'ouverture et de clôture des récits et l'expression ou non de chacun des épisodes constituant l'histoire à raconter. Ces deux axes nous ont permis d'évaluer la capacité des enfants à configurer tout un ensemble d'événements et à produire un récit cohérent et complet. Nos analyses se terminent avec les moyens employés par les élèves pour faire référence aux personnages du récit. Nous avons d'abord examiné le *mouvement référentiel*[5] (Klein & Von Stutterheim 1989, 2005) dans chacun des récits produits et les marqueurs d'introduction, de maintien, de reprise des entités-protagonistes de l'histoire.

Il est important de préciser que pour chaque aspect analysé, nous avons considéré le niveau scolaire de l'enfant (4ème – 6ème année fondamentale) et aussi l'établissement scolaire d'où il vient. Ces deux variables ont une importance capitale dans notre étude. Et pour cause. Dans la perspective acquisitionnelle dans laquelle nous nous situons, nous faisons l'hypothèse que les élèves de 6ème année (11-12 ans) seraient plus compétents dans l'accomplissement de la tâche narrative ; qu'ils utiliseraient plus adéquatement les marqueurs dans la référence aux entités-protagonistes. En outre, nous pensons que le degré de compétence linguistique serait conditionné par le cadre d'acquisition de la L2 ou encore le profil socio-scolaire de l'établissement.

Nous avons essayé de vérifier ces hypothèses et bien d'autres encore tout au long de ce travail qui représente pour nous qu'un point de départ dans l'exploration de ce vaste champ d'investigation que représente l'acquisition des langues en Haïti.

[5] Le mouvement référentiel renvoie au déroulement de l'information dans la référence aux entités. Chaque entité est introduite, maintenue, reprise d'un énoncé à l'autre aux moyens de différents marqueurs assurant ainsi la cohésion du récit.

PARTIE I

CADRE CONTEXTUEL

« Quand nos ancêtres se sont rendus indépendants en 1804 et qu'ils ont voulu faire connaître leur indépendance au monde dans un acte solennel, leur détermination à vivre à jamais séparés de la France, c'est dans la langue de leurs anciens maîtres qu'ils recourent à cette fin (…). Ils acceptent ainsi, dans l'ensemble de l'héritage colonial, la langue française ».

Pradel Pompilus, *La langue française en Haïti*, p. 17

Notre étude étant réalisée dans le contexte haïtien, il nous a paru nécessaire de décrire le cadre de nos investigations. En premier lieu, nous rendons la dynamique d'évolution des langues dans la société haïtienne (chapitre 1). Nous faisons état de l'importante progression du créole et de ses usages tant du point de vue de sa dynamique interne que son instrumentalisation à l'intérieur et à l'extérieur du pays. Nous nous arrêterons ensuite sur le rôle et la situation du français avant de présenter les deux autres langues qui habitent désormais l'espace linguistique haïtien, à savoir l'anglais et l'espagnol. En deuxième lieu, nous étudions la situation dans langues dans le système éducatif haïtien, les spécificités de l'acquisition du français L2 et les méthodologies d'enseignement apprentissage en usage dans le milieu scolaire (chapitre 2). Il nous a pau important de remonter à la genèse du modèle éducatif haïtien puisqu'il renseigne sur la situation du créole et du français dans l'enseignement. Nous présentons dans ce même chapitre les spécificités du cadre et des mécanismes d'appropriation du français à l'école pour une bonne compréhension de la situation linguistique et cognitive des élèves évoluant dans le système scolaire. En dernier lieu, nous nous référons à quelques principes théoriques pour analyser les pratiques didactiques et méthodologiques d'enseignement pour ensuite formuler des propositions en vue d'un aménagement de la didactique des deux langues (chapitre 3).

Chapitre premier

La dynamique des langues en Haïti

L'espace linguistique haïtien est actuellement en pleine mutation. Ces dernières décennies ont été marquées par une nette évolution et une plus grande utilisation du créole dans la société haïtienne. Si le français conserve jusqu'ici son statut de langue de prestige, il est actuellement en grande concurrence avec l'anglais et l'espagnol dont la percée participe de la transformation du paysage linguistique haïtien. Il est utile de rendre compte de la situation linguistique actuelle d'Haïti au regard de cette nouvelle dynamique, au regard également de considérations sociolinguistiques générales. L'objectif, par rapport à notre étude, est de décrire, dans sa globalité, l'environnement linguistique dans lequel évoluent nos enquêtés ou, plus spécifiquement, le cadre d'appropriation du français.

1.1Le créole haïtien

Depuis ces quatre dernières décennies, on assiste à une importante évolution du créole en Haïti et au-delà des frontières nationales. Son introduction dans des espaces autrefois réservés au français, l'instauration d'institutions gouvernementales pour sa promotion, le foisonnement des productions écrites en créole, son officialisation et son instrumentalisation dans d'autres sphères géographiques, sa dynamique d'évolution interne sont, pour ne citer que ceux-là, des marques les plus visibles cette évolution.

Selon Hall (1968), la phase moderne du créole haïtien aurait commencé à partir de 1930. Cette décennie est en effet marquée par la publication de travaux majeurs dont les plus célèbres sont signés de Jules Faine (*Philologie créole*, 1936) et Suzanne Comhaire-Sylvain (*le créole haïtien*, 1936). Il s'en est suivi d'autres études comparatistes créole-français : Bellegarde (1949)[6], Pompilus (1976), Hyppolite (1952)[7], Pressoir (1958)[8] etc.

[6] Cité dans Pompilus 1976

Les travaux de Dejean (1977), de Lofficial (1977), de Chaudenson et Vernet (1983) par exemple ont investi les domaines de l'enseignement du créole et du français et du système éducatif haïtien en général.

Productions écrites et enrichissement lexical

Les productions écrites en créole suivent une courbe ascendante depuis les premières traductions de la Bible (*Bib la*), suivies de la parution de journaux et de revues (*Boukman, Bòn nouvèl*…), de dictionnaires et lexiques unilingues ou bilingues, d'essais de grammaire du créole, de recueils de contes et de proverbes, de traductions diverses, jusqu'à une littérature (roman, poésie, nouvelles …) en langue créole. L'officialisation de la graphie du créole haïtien en 1981 a favorisé cette évolution.

La poussée de mouvements sociopolitiques contribue à l'enrichissement du vocabulaire créole haïtien. Certains mots ou expressions sont bien fixés dans la langue et sont, pour la plupart, transférés dans le français parlé en Haïti. C'est le cas par exemple de *dechouke* (déraciner) issu de la période de la chute de Duvalier où il était question de faire déchoir les hommes appartenant à ce régime.

De plus en plus de mots anglais investissent le lexique régulier des locuteurs haïtiens : *faktori* (usine), *kòl bak* (rappeler), *kannsèl* (annuler), *blakawout* (coupure de courant), *kapèt* (moquette), *laptòp* (ordinateur portable).

Govain (2010, 2014) fait état du comportement lexico-sémantique et phonologique de néologismes formés à partir d'un mot créole auquel on ajoute le suffixe –mann pour indiquer une action ou une activité d'un individu. L'auteur identifie plusieurs domaines où ces néologismes ont émergé, notamment, dans la mécanique automobile, l'électricité, le sport, l'activité sexuelle, les jeux de hasard, la musique.

Les exemples suivants montrent une appropriation du suffixe *–mann* en anglais et son adaptation à la phonologie par le créole haïtien :

[7] Ibidem

[8] Cité dans Chaudenson 2005.

(1) Kaoutchoumann	artisan, réparateur de pneu
(2) Pakèmann	quelqu'un qui n'apprend que par cœur
(3) Dasomann	quelqu'un qui prend un lieu d'assaut, un imposteur
(4) Teyatman	homme de théâtre, un bouffon et par extension, une marionnette

Naissance de l'académie du créole haïtien en 2013

Le 10 décembre 2012, le sénat haïtien a voté une loi validant la création d'une académie créole suivant les prescrits de l'article 213 de la constitution de 1987 relatifs à la valorisation et au développement de la langue nationale[9]. La mise en place de cette académie créole est à l'initiative du rectorat de l'Université d'Etat d'Haïti. Elle est soutenue par un comité scientifique[10] et un comité de pilotage constitué de différentes entités parmi lesquelles : la faculté de linguistique appliquée, le secrétariat d'état à l'alphabétisation, les Presses nationales d'Haïti, la confédération des vodouisants. L'orientation et les objectifs de cette académie créole ont été définis en amont à l'occasion d'un colloque international intitulé : « Académie créole : enjeux, défis et prospectives » qui s'est tenu du 26 au 29 octobre 2011 à Port-au-Prince.

Plusieurs critiques ont été émises non seulement sur l'utilité de cette académie créole mais également sur le cadre juridique de sa création.

Dans son article intitulé « *Avons-nous besoin d'une académie créole en Haïti ?* », Hugues Saint-Fort (2011 : 40) attire l'attention sur le versant normatif et codificateur d'une académie qui empêcherait la langue de se développer tout naturellement : *« Ce qui*

[9] Avant la création de l'académie du créole haïtien, plusieurs institutions de promotion et d'alphabétisation du créole se sont succédées : Le Comité de littérature et d'alphabétisation en créole (1941) ; la Direction générale de l'éducation des adultes en créole (1947) ; le Programme d'éducation ouvrière (1948) ; l'Office nationale de développement communautaire (1957) ; l'Office national d'éducation communautaire (1961) ; l'Office national d'alphabétisation et d'action communautaire (1965) ; l'Office national de participation et d'éducation populaire (1986) ; l'Office national d'éducation communautaire et d'alphabétisation (1989) ; le Secrétariat d'Etat d'alphabétisation (1995). Source : Ronald Charles : «Alphabétisation : où en sommes-nous ? ». Le Nouvelliste, 15/11/1995. Cité dans Joint 2006 : 141.

[10] Nous faisons partie du comité scientifique qui regroupe plusieurs linguistes haïtiens et étrangers parmi lesquels Michel DeGraff du Massachussets Institute of Technology (MIT).

est en jeu avec la création d'une académie, c'est l'aspect protectionniste et anti-créateur qu'une telle institution aura tendance à créer de par sa nature même. […]. Il se trouvera au sein d'une académie créole des « puristes » pour défendre une certaine variété de créole considérée, de leur point de vue, comme le « créole authentique » parce que, selon eux, c'est la variété utilisée par les locuteurs des classes paysannes et des « masses populaires ».

Situant la question sur le plan du droit, le juriste franco-haïtien Eric Sauray (2012)[11] considère comme « déplacée » [sic] le texte de proposition de loi publié par le comité d'initiative de l'académie créole. Il rappelle que toute proposition de loi doit émaner de parlementaires et non d'un comité de pilotage, même si ce dernier peut avoir en son sein des représentants d'institutions publiques.

Nous conviendrons avec Sauray que la démarche n'est pas tout à fait conforme aux prescrits constitutionnels. Mais de notre point de vue, une académie n'est pas synonyme d'office de répression de la langue. Elle ne renvoie pas forcément à une assemblée savante, prestigieuse dont le but est de préserver la langue d'éventuels intrus. Une académie peut avoir une fonction autre que celle de la normalisation et de la codification.

La création d'une instance en faveur de la promotion du créole dans la société haïtienne n'est nullement superfétatoire. Objectivement, si l'on se réfère aux grandes lignes définies par les organisateurs, il s'agira, entre autres, de répondre aux besoins de formation pédagogique, de production de manuels scolaires, de recherches terminologiques pour son propre enseignement et l'enseignement d'autres matières.

Officialisation et instrumentalisation en dehors d'Haïti

L'officialisation du créole haïtien a franchi les frontières nationales. Aux Etats-Unis par exemple, dans l'état de Floride, c'est la troisième langue officielle après l'anglais et l'espagnol et il y est enseigné dans certaines écoles publiques. Le 22 juillet 2008 le Maire de New York, Mickael Bloomberg a publié un décret officialisant le créole haïtien et

[11] Académie du créole haïtien : observations critiques. http://saucopolis.hautetfort.com/archive/2012/10/12/haiti-observations-critiques-sur-la-proposition-de-loi-relat.html

ordonnant qu'il y ait dans les administrations municipales au moins un locuteur créolophone compétent pour servir les Haïtiens dans leur langue.

Au niveau des médias, outre les émissions de radios et de télévisions diffusés dans des espaces communautaires, le créole haïtien a fait son apparition en 2011 sur la NBC, l'une des plus grandes chaines de télévisions nationales américaines qui consacre une plage de sa programmation aux informations en créole haïtien.

A Cuba, une action de préservation et de promotion du créole haïtien est menée par la communauté haïtiano-cubaine par le biais d'organisations et d'associations d'immigrants et leurs descendants[12]. Depuis l'accord bilatéral signé entre Haïti et Cuba en 2000, des centaines de médecins et de personnels paramédicaux apprennent le créole avant d'aller travailler dans les zones rurales d'Haïti. Ainsi, le créole tend à s'imposer comme une matière de plus dans les programmes d'écoles de préparation de professionnels de la santé à Cuba.

Vers la véhicularisation du créole haïtien dans l'espace créolophone caribéen

Depuis 2013, Haïti assure la présidence de la CARICOM, la Communauté caribéenne, organisation régionale[13] dont la langue officielle est l'anglais. Les pays créolophones parlant des créoles français de la CARICOM - Haïti, la Dominique, Sainte Lucie- s'étaient entendus en avril 2012 pour que le créole devienne leur deuxième langue de travail[14], facilitant ainsi les échanges et l'intégration culturelle suivant les principes même de l'organisation. Ce projet de constituer « un bloc créolophone » est confronté à la proposition du président haïtien Michel Martelly qui veut que le français soit la deuxième langue de la CARICOM.

[12] A titre d'exemple, l'association des résidentes et descendantes d'Haïtiens à Cuba créée en 1991, le Banzil créole de Cuba créé en 1997, le groupe Créole Caraïbe récemment constitué. Ces associations sont situées à Guantanamo, Ciergo de Avila, Matanzas et la Havane (Isabel Martinez Gordo, 2010).

[13] La CARICOM est composée de 15 pays : Antigua-et-Barbuda, Les Bahamas, La Barbade, Bélise, La Dominique, La Grenade, La Guyane, Haïti, La Jamaïque, Montserrat, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent et Les Grenadines, Le Surinam, Trinité-et-Tobago. Source : http://www.caricom.org

[14] Cette information nous a été donnée par des responsables du Rectorat de l'Université d'Etat d'Haïti.

Il convient de souligner que Sainte Lucie, La Dominique ont chacune une réalité sociolinguistique différente d'Haïti en ce qui a trait à la nature, au statut et à l'usage de leur créole. A la Dominique, deux variétés de créole sont en usage : le *Kwéyol* et le *Cocoy*, respectivement à base lexicale française et anglaise. A Sainte Lucie, *le Kweyol* appelé aussi patois est à base lexicale française mais est de plus en plus marqué par l'anglais, la langue officielle *de facto*.

Parler d'un bloc créolophone au sein de la CARICOM revient à faire valoir l'usage du créole de chacun de ces pays ou uniquement celui du créole haïtien. Dans un cas comme dans l'autre, la problématique de l'intercompréhension des langues reste de mise, chaque communauté possédant leurs propres normes endogènes. Les expériences européennes et africaines[15] en matière d'intercompréhension entre les langues ont montré que la diversité linguistique n'est pas forcément une barrière insurmontable. Elle peut être un atout à l'intégration régionale.

Le créole haïtien semble être actuellement le créole le plus parlé dans le monde et le plus développé au regard notamment de sa standardisation, de son instrumentalisation dans divers domaines formels de communication et aussi dans différents champs disciplinaires.

Son choix comme deuxième langue officielle de la CARICOM nous semble être le plus judicieux et le plus approprié à la situation de la région, d'autant que cette langue est parlée par 61% de la population de la CARICOM. Cet acte relèverait avant tout d'une forme de leadership et permettrait au créole haïtien d'assumer une nouvelle fonction, celle de langue véhiculaire de la région caribéenne.

1.2 Le français d'Haïti

Le français a été introduit en Haïti par la colonisation et s'y est maintenu, de fait, avec le traité de Ryswick en 1697 où l'Espagne concéda à la France la partie occidentale

[15] En 2007, un colloque intitulé « Dialogue en intercompréhension » a lieu dans le cadre de l'Union Européenne ; en 2005, la question a été abordée à la conférence régionale africaine sur l'enseignement bilingue et l'utilisation des langues nationales en Namibie.

de l'île de Saint Domingue (futur Haïti). L'un des principes de la révolution de Saint-Domingue était de rompre avec les pratiques coloniales et tout ce qui rappelait l'esclavage. La langue française s'est néanmoins maintenue sur ce territoire. Sa cohabitation avec le créole a engendré par la suite une situation de conflit linguistique qui se manifeste dans les attitudes et les représentations des locuteurs vis-à-vis des deux langues dans la société.

Les statistiques divergent sur le pourcentage exact de locuteurs créolophones du français, allant de 5 à 15%. En l'absence de données précises, on retiendra que le français est parlé par une faible partie de la population et ce, à des degrés de compétence variable. Cette situation est illustrée dans le schéma ci-dessous qui révèle l'existence de deux communautés linguistiques distinctes : la communauté franco-créolophone et la communauté créolophone unilingue.

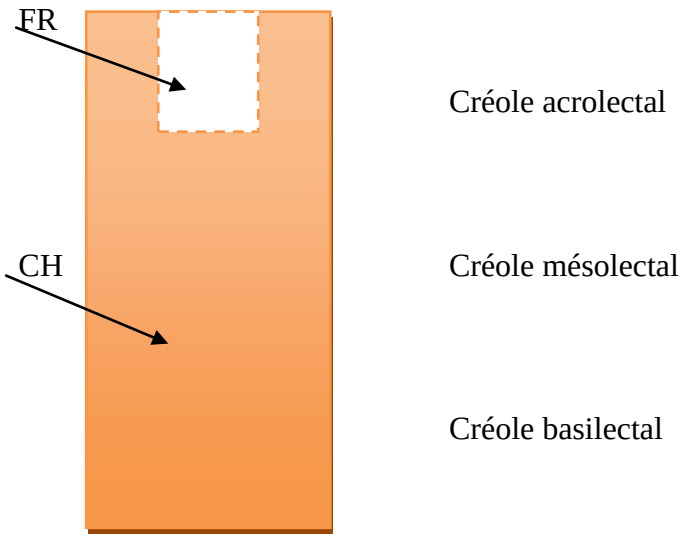


Figure 1. ***Situation du français par rapport au créole***

Le français a acquis en Haïti quelques particularités saillantes du fait notamment de son contact avec le créole haïtien et de son contexte socioculturel d'utilisation. Il est non seulement marqué par des mots et expressions propres à la culture locale mais se caractérise également par une transformation sémantique de mots et expressions partagés par l'ensemble des communautés francophones (Pradel Pompilus, 1974, 1988 ; André Vilaire Chéry, 2000). Dans sa forme parlée, le français d'Haïti porte également les marques des interférences du créole sur les plans phonétique, lexical, morphosyntaxique.

Le français en Haïti est loin d'être une langue de communication de masse, même s'il est utilisé dans différentes sphères de la vie nationale (enseignement, éducation, administration, justice, communication ...). Il est surtout présent dans les espaces urbains et quasi absent dans les campagnes et les quartiers défavorisés. Il est surtout pratiqué dans sa forme écrite à des fins de communication, d'échange ou d'absorption de l'information et rarement pour signifier certaines valeurs en lien avec le réel et le quotidien ; d'où sa valeur symbolique. Ce n'est ni une langue étrangère, ni une langue maternelle. C'est la langue de scolarisation qui permet l'accession à un niveau social plus élevé. Son statut de langue officielle et ses fonctions sociales portent à le considérer comme une langue seconde.

Depuis longtemps, le français a été la langue exclusive des discours, des relations commerciales, internationales, de l'écrit, de l'administration, des actes juridiques. De nos jours, il est en grande concurrence avec le créole haïtien d'une part et l'anglais d'autre part, bien qu'il conserve son statut de langue de prestige et fasse incontestablement partie du patrimoine linguistique et culturel de la nation haïtienne.

Nous admettons avec Robert Berrouët-Oriol (2011 : 105) qu' « *il existe bien un fait français en Haïti, une francophonie haïtienne innovante et singulière dans bien des domaines et qui, depuis 1804, alors même qu'elle est minoritaire, a nommé notre*[16] *être-au-monde, a exprimé les fondements juridiques et constitutionnels de la nation haïtienne, et a contribué à la configuration de ce qui est aujourd'hui, la francocréolophonie haïtienne*[17] *en tête de pont de l'Amérique francophone* ».

Au-delà de la dualité créole-français ou du moins de la position asymétrique des deux langues dans la société haïtienne, objet de toutes sortes de polémiques, la langue française a facilité une extraordinaire floraison d'œuvres littéraires de grande facture saluées par la critique internationale. Les œuvres de Jacques Roumain, de Jacques Stephen Alexis pour ne citer que ceux-là ouvrent à la fois une belle fenêtre sur le français d'Haïti et sa culture tout en s'inscrivant dans la littérature universelle. Ces auteurs ont tracé la route à de grands écrivains haïtiens contemporains comme Antony Phelps, Marie

[16] L'auteur signifie ici son appartenance à la communauté franco-créolophone.

[17] Concept introduit par Berrouët-Oriol et Fournier (1992).

Chauvet, Frankétienne, Lyonel Trouillot, Louis Philippe Dalembert, Yanick Lahens, Dany Laferrière[18] et bien d'autres.

1.3 La relation créole – français au regard des concepts de bilinguisme, de diglossie et de colinguisme

Le français a toujours joui d'un statut privilégié en Haïti au détriment du créole. Ferguson (1959) a fait référence à cette situation pour illustrer le concept de diglossie : la coexistence dans une même communauté de deux formes linguistiques, une « variété basse » et une « variété haute » ; la première étant utilisée par les locuteurs dans les situations informelles et la deuxième, dans les situations formelles.

Depuis son introduction dans le domaine de la sociolinguistique, ce concept a quelque peu évolué. Alors que Ferguson l'employait pour décrire toute situation sociétale dans laquelle deux variétés d'une même langue sont employées dans des domaines et des fonctions complémentaires, Fishman (1967) y voit un usage complémentaire et institutionnalisé de deux langues distinctes dans une communauté donnée. Dans l'intervalle, Haugen (1966) ajoute qu'entre les deux formes peut se glisser un véritable faisceau de styles intermédiaires. Peu après, le terme a été étendu aux sociétés multilingues par Gumperz (1971), dans le sens où celles-ci peuvent utiliser différentiellement plusieurs codes (langues, dialectes) dans des domaines et des fonctions complémentaires ; c'est dans ce même ordre d'idée que Calvet (1987) - à la suite de Fasold (1984) - propose le terme de 'diglossie enchâssée' pour caractériser les situations de diglossie imbriquées les unes dans les autres que l'on retrouve notamment dans de nombreux pays décolonisés.

En dépit de cet ajustement conceptuel, la notion de diglossie est souvent utilisée de nos jours dans son acception fergusonienne pour caractériser la situation haïtienne (Lofficial, 1978). Cependant, il nous semble inapproprié dans le cas haïtien de parler de diglossie au sens strict du terme pour plusieurs raisons.

[18] Dany Laferrière a été élu à l'académie française le 12 décembre 2013, dès le premier tour avec 13 voix sur 23. Il prend le fauteuil d'Hector Biancotti, décédé en juin 2012. Il rejoint ainsi le groupe des Immortels de la prestigieuse institution fondée en 1635 sous la houlette du cardinal Richelieu et dont la mission première fut de veiller au respect de la langue française.

D'abord, sur le plan des usages, pour une écrasante majorité de la population estimée à 80%, on ne peut parler de diglossie puisque ces locuteurs ne parlent pas français. La situation de diglossie ne s'appliquerait qu'à la couche de population dont la langue maternelle et courante est le créole mais qui ont une assez bonne connaissance du français.

Ensuite, toutes les définitions de la diglossie font ressortir la nécessité d'une répartition complémentaire des usages de la variété haute et la variété basse. Or, depuis plusieurs décennies, on assiste à une croissante utilisation du créole dans des domaines qui étaient soi-disant réservés au français comme la presse, l'enseignement, les discours officiels. De plus, l'élite haïtienne use ordinairement du français dans des occasions familières ; ce qui va à l'encontre du dernier membre de la définition canonique de Ferguson selon laquelle la variété haute n'est utilisée que dans des situations de communication formelle.

Pour finir, il n'existe pas de dichotomie entre le basilecte créole (langue inférieure) et l'acrolecte français (langue supérieure), comme le prouvent par exemple les domaines de communication où créole et français alternent dans un même énoncé, dans un même discours. Et, la notion de diglossie ne permet pas de prendre en compte toutes les variétés en présence qui s'étendent sur un continuum allant du créole au français. A preuve, le créole par exemple comporte une variété socialement hiérarchisée qu'on pourrait appeler créole francisé[19]. Ce mésolecte représente souvent en milieu rural et/ou unilingue créole une variété haute vis-à-vis de la forme basilectale.

Ces arguments conduisent à invalider le modèle fergusonien de la diglossie en référence à la situation sociolinguistique haïtienne. Ce concept semble être plus applicable au milieu scolaire où les deux langues se côtoient, sont parlées à des degrés variables à l'école, remplissent des fonctions plus ou moins complémentaires. En effet, les discours didactiques sont à priori en français mais les enseignants recourent très souvent au créole dans l'explication des leçons qui sont présentées en français dans les manuels scolaires. Et, les discours des élèves varient en créole ou en français selon qu'ils

[19] A l'opposé, on retrouve un autre mésolecte, plus proche de l'acrolecte français qu'on appelle communément « français marron » en Haïti. Il désigne un français incorrect truffé de mots et de structures créoles.

soient dans la classe, dans la cour de l'école et selon la situation de communication (référence).

Aussi, préférons-nous parler de *bilinguisme diglossique* pour caractériser la situation linguistique générale de l'école haïtienne qui demeure complexe du fait de la pluralité des modèles scolaires et des pratiques linguistiques dans le même espace social.

Renée Balibar (1985) a introduit le concept d'*Institution du français* pour rendre compte de la période de fondation de la langue française à partir d'actes d'écriture officielle. *L'institution du français* en Haïti coïncide avec la proclamation de l'indépendance dont l'acte a été rédigé dans la langue des anciens colons.

Depuis 1804 jusqu'à la réforme éducative de 1982, les vingt constitutions du pays ont toutes privilégié le français au détriment du créole, la langue maternelle de tous les Haïtiens.

Jusqu'en 1918, le français était utilisé comme langue officielle *de facto* dans tous les secteurs de la vie nationale haïtienne (administration, enseignement, médias, justice, etc). C'est la constitution de 1918 élaborée au cours de l'occupation américaine (1918 – 1934) qui l'a expressément officialisée dans la République. L'article 24 de la constitution stipule : « *Le français est la langue officielle. Son emploi est obligatoire en matière administrative et judiciaire* ». Il semblerait que cette mention a été faite pour éviter Le remplacement du français par l'anglais[20].

Trois décennies après l'officialisation du français, la constitution de 1964 *« autorise et recommande l'usage du créole pour la sauvegarde des intérêts matériels et moraux des citoyens qui ne connaissent pas suffisamment la langue française* » (article 35).

Le statut de langue co-nationale - avec le français - a été reconnu au créole par la constitution de 1983 et il a fallu attendre celle de 1987 dans le contexte de la grande réforme éducative pour que la langue maternelle de tous les Haïtiens soit proclamée langue officielle.

La co-officialité du créole et du français en Haïti attesterait en ce début du 21ème siècle d'une situation de *colinguisme* (R. Balibar, 1985), c'est-à-dire de l'utilisation

[20] Cette constitution a été rédigée à Washington, aux Etats-Unis.

conjointe des langues officielles dans la rédaction des textes officiels relatifs au droit, à la politique, à l'enseignement. Et pour cause, la constitution en vigueur actuellement a été publiée lors de sa parution en 1987 en français et en créole dans le journal officiel de la République d'Haïti (Le Moniteur, 142ème année, N° 36-A, Port-au-Prince, Haïti, mardi 28 avril 1987).

1.4 L'anglais et l'espagnol

Outre les langues officielles - le créole et le français - l'espace linguistique haïtien est de plus en plus marqué par la présence de l'anglais et de l'espagnol. La proximité géographique d'Haïti avec les Etats-Unis et la République Dominicaine[21] semble favoriser l'expansion de ces langues étrangères en Haïti d'autant qu'elles sont les plus importantes dans la Caraïbe par rapport au nombre de leurs locuteurs.

Un réel engouement pour l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol est constaté un peu partout dans le pays. Cette situation serait motivée, d'un côté, par le désir de migration de bon nombre d'Haïtiens voulant échapper à la crise socioéconomique du pays, de l'autre, par des projets académiques puisque beaucoup de jeunes vont s'installer à Cuba ou en République Dominicaine pour entamer ou parfaire des études universitaires.

Pour ce qui est de l'anglais plus particulièrement, son essor dans le pays se justifie principalement par des raisons économiques. Haïti est devenue dépendante des Etats-Unis qui monopolisent 70% de ses échanges avec l'extérieur. Par les produits importés, l'installation de filiales de firmes américaines, la présence de la télévision américaine, le langage haïtien est de plus en plus marqué par l'anglais. Ce dernier constitue l'une des qualifications requises pour être embauché dans une entreprise internationale siégeant en Haïti.

[21] Haïti partage l'île actuellement avec la République Dominicaine. Connue sous le nom de 'l'île d'Haïti' de 1492 à 1697, l'île fut d'abord une possession espagnole avant que la partie occidentale devienne colonie française. La partie orientale qui restait sous la domination espagnole était devenue République Dominicaine et avait adopté la langue espagnole. Avant l'indépendance, de 1822 à 1843, les deux peuples avaient été unifiés par le gouvernement du président haïtien Jean-Pierre Boyer. Des échanges fréquents parfois harmonieux, parfois conflictuels ont toujours existé entre ces deux peuples voisins : haïtien et dominicain.

Beaucoup de parents de niveau socioéconomique élevé envoient leurs enfants en vacances aux Etats-Unis. Ces jeunes ramènent l'anglais en Haïti et le pratiquent avec leurs pairs. C'est ainsi qu'on retrouve dans la plupart des chansons de la nouvelle génération de nombreux passages en anglais, révélant une forte tendance à une acculturation linguistico-culturelle.

Le créole des Haïtiens vivant en République Dominicaine est soumis aux influences de l'espagnol. Si l'interférence et le code switching constituent l'un des traits caractéristiques du parler des Haïtiens exposé au français et à l'anglais, ce phénomène est aussi attesté en espagnol, comme le montre l'extrait suivant, tiré d'un reportage de l'agence CAPA en République Dominicaine sur la situation des Haïtiens dans les Bateys (2012)[22]:

> « Menm paspò nou pa genyen, nou pa ka met viza. Dimil peso pou yo mete yon visa pou nou. Li pa voye pou ayudan nou nan paspò. Chèf ap ranmase moun se kouri n ap kouri dòmi nan raje. Paske m kansaw ».
>
> *On n'a même pas de passeport, on ne peut pas avoir de visa. Cela coûte 10 000 pesos pour l'avoir. Il ne nous aide pas à obtenir notre passeport. Des policiers nous courent après nous sommes obligés de nous cacher dans les bois.*

1.5 L'alternance codique dans les espaces discursifs formels

Autre fait marquant, l'alternance des codes dans les discours officiels. Le discours d'investiture du président Michel Martelly, prononcé le 14 mai 2011, en offre une belle illustration. Sur une trentaine de paragraphes, on en relève trois rédigés en français et le reste en créole. Le passage d'un code à l'autre se fait soit à l'intérieur d'un même énoncé - alternance intraphrastique (1), soit d'un énoncé à l'autre - alternance interphrastique (2) :

> (1) […] *Li lè li tan pou-n kòmanse vann richès kiltirèl nou. Haiti est un pays riche*. Nous avons les plus belles plages du monde, le plus beau

[22] Nous avons pu obtenir cet enregistrement grâce à notre conjoint journaliste, Philomé Robert, qui avait collaboré avec l'agence CAPA pour réaliser ce reportage.

soleil de la Caraïbe, la culture la plus profonde, diversifiée et authentique, un passé glorieux. La Citadelle Henri et les ruines du palais de Milot en témoignent. *Atisana se pan-n, pinti ayisyen se gwo kozé, folklò ayisien se pa palé.*

(2) […] Combien de célébrités aurions-nous eu si *nou te ankadre Jenès la, nan mété-l lan sport, retire-l lan la ri, nan lave machin-n, nan Koripsyon, nan bwè gròg gro soley midi ?*

Cette stratégie communicative investit d'autres espaces discursifs formels et informels. Il semble de plus en plus caractériser le parler des Haïtiens en contact avec le français et également avec l'anglais et l'espagnol comme il a été démontré plus haut avec l'espagnol et le créole.

Nous affirmons, avec Hymes (1986) et Mesthrie (2001) qui ont mené des études sur l'utilisation du code switching dans les communautés diglossiques et bilingues, que des raisons idéologiques sous-tendent ces stratégies communicatives : la croyance à la conformité d'un code à un domaine spécifique, la connaissance limitée d'un code donné, l'adaptation d'une discussion à un sujet spécifique. Nous ajoutons à ces raisons, la preuve d'une appartenance à une communauté linguistique donnée, comme le montre l'extrait ci-dessus. En effet, en introduisant les mots espagnols dans son discours, ce locuteur signifie son appartenance à la communauté hispanophone dans laquelle il évolue.

Au regard de ce qui précède, on pourrait s'interroger sur le devenir de la langue française en Haïti où l'on enregistre pour l'heure un nombre important d'écoles bilingues anglaises. Nous verrons plus loin la place que l'Etat accorde au français dans le système éducatif haïtien mais avant, nous nous penchons sur le traitement juridique des principales langues du pays à travers les différentes constitutions qui se sont succédées depuis l'indépendance.

Chapitre 2

L'enseignement du français dans le contexte scolaire haïtien

Les origines du système éducatif haïtien et les grandes réformes éducatives qui ont marqué le pays fournissent un éclairage intéressant sur situation actuelle des langues dans l'espace scolaire. Voilà pourquoi nous nous y sommes intéressée dans ce chapitre. Nous présenterons ensuite les spécificités de l'acquisition du français dans le contexte haïtien. Nous terminons par une analyse sommaire des méthodologies d'enseignement apprentissage du français, éléments majeurs du dispositif d'appropriation en contexte institutionnel.

2.1 Origine du modèle éducatif haïtien

La naissance du système éducatif haïtien coïncide avec l'établissement, un an après l'indépendance, de la loi de 1805 relative à l'instruction publique sous le gouvernement de Jean-Jacques Dessalines (1804-1806). Ce dernier fit inscrire dans la constitution une école publique pour chacune des divisions de son empire (art. 19). Mais, ne pouvant satisfaire la demande croissante d'instruction des anciens esclaves, il favorisa l'ouverture des écoles privées pour suppléer le rôle éducatif de l'Etat (Tardieu, 1988 :130). D'où l'origine de l'enseignement libre en Haïti.

Depuis l'indépendance, le système éducatif haïtien est marqué avant tout par son caractère élitiste et sélectif. Cet aspect trouve son origine dans les structures même de l'organisation coloniale. Du temps de la colonie de Saint-Domingue l'école était réservée aux enfants des colons et à une très faible minorité d'affranchis ; après l'indépendance, elle était réservée aux enfants des chefs militaires et des hauts fonctionnaires qui dirigeaient le pays.

Les fondateurs de la jeune république ont voulu ainsi construire une nation dirigée par une élite appelée à élever Haïti au rang des nations de la civilisation occidentale. Ils

ont pour cela conservé le modèle d'enseignement introduit par les colons français ; un enseignement dit classique, humaniste ayant pour fondement les principes de la religion chrétienne.

Ainsi, les dirigeants haïtiens ont fait venir de France des religieux pour s'occuper de l'évangélisation et de l'éducation du peuple haïtien. Ce projet verra le jour avec la signature du Concordat de 1860 entre l'Etat haïtien et le Vatican, sous la présidence du président Fabre Nicolas Geffrard (1859 – 1867).

Les clauses du Concordat ont favorisé, entre autres, la multiplication des écoles catholiques et leur rôle déterminant dans l'éducation haïtienne. De nombreux établissements dits congréganistes furent implantés à Port-au-Prince et dans de nombreuses villes de province, comme en témoignent les informations mentionnées dans tableau suivant.

Avant 1935	**Congrégations déjà installées**
13 mai 1864	Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC)
5 juin 1864	Sœur de Saint-Joseph de Cluny
Année 1865	Les Pères du Saint Esprit et du Cœur de Marie
30 août 1871	Pères de la Compagnie de Marie (Montfortains)
Octobre 1875	Filles de la Sagesse
17 octobre 1913	Filles de Marie
Mai 1929	Pères Rédomptoristes
Après 1935	**Nouvelles arrivées**
Mars 1936	Pères Salésiens
25 janvier 1943	Pères Oblats de Marie Immaculée
Avril 1943	Sœurs de la Charité de l'Hôtel de Dieu de Saint-Hyacinthe (Sœurs grises)
1er septembre 1943	Frères du Sacré-Cœur
14 septembre 1943	Sœurs Missionnaires de l'Immaculée Conception
17 septembre 1943	Sœurs Saint-François d'Assise
5 septembre 1944	Pères de Sainte-Croix
Septembre 1944	Sœurs de Sainte-Anne
Septembre 1945	Sœurs de la Charité de Saint-Louis
Octobre 1953	Sœurs de Sainte-Croix et des sept douleurs
30 décembre 1954	Sœurs de Notre Dame d'Haïti
Total	**18 congrégations religieuses**

Tableau 0. ***L'arrivée des congrégations religieuses et enseignantes en Haïti de 1864 à 1954***
(Source : Joint, 2006)

Ces établissements offraient un enseignement de qualité nettement supérieure par rapport aux écoles nationales et privées. Ce qui a engendré de nouvelles disparités dans

la société haïtienne. Les familles les plus aisées abandonnaient les écoles publiques ou nationales pour placer leurs enfants dans les grandes écoles congréganistes privées.

C'est ainsi que le savoir, tremplin de la politique et des professions libérales dans le contexte haïtien, sera diffusé dans presque toutes les catégories sociales avec des parcours différents selon les types d'écoles. Cette disparité et cette hiérarchisation de l'école haïtienne sont demeurées intactes. Nous le verrons plus loin dans la description des « types d'école » dans lesquelles nous avons collecté nos données.

L'occupation américaine d'Haïti (1915 – 1934) a occasionné une remise en question du système d'éducation et d'enseignement. Les Américains ont profité de l'instabilité politique du pays et de la crise identitaire de la classe intellectuelle d'Haïti[23] pour tenter d'américaniser le système qui, pour eux, n'était pas adapté aux besoins socio-économiques du pays. C'est ainsi qu'ils ont neutralisé les actions éducatives d'alors et essayé d'imposer leur propre modèle basé principalement sur le développement des écoles techniques et agricoles (fermes – écoles) jugé plus pragmatiques et plus adaptées au développement du pays. Cependant, devant l'opposition farouche des Haïtiens très attachés à la culture française, ce projet n'a pas abouti. C'est ce qui explique d'ailleurs la proclamation du français en tant que langue officielle de la République par la constitution de 1918.

L'instabilité politique qu'a connue Haïti depuis son indépendance a eu des conséquences directes sur le système éducatif en général et en particulier sur le système d'enseignement. Nonobstant la tentative de nombreux dirigeants de mettre en place des infrastructures pour améliorer le système d'enseignement, les contraintes sociales d'Haïti dues essentiellement aux divisions politiques et aux guerres civiles ont empêché le développement du système d'enseignement[24].

[23]Cette crise identitaire de la classe intellectuelle haïtienne a éclaté un siècle après l'indépendance est due, entre autres, au constat d'échec du système éducatif et à la remise en question de l'héritage culturel français. Elle a engendré une polémique sur l'orientation de l'éducation avec, d'un côté, un courant culturel qui dénonce l'échec de l'éducation francophone trop classique et qui plaide en faveur de la culture anglo-saxonne, jugée plus pragmatique et progressiste ; et, d'un autre côté, un courant qui associe la culture haïtienne à la culture francophone, jugée plus humaniste et qui rejette toute tentative d'éloignement avec cette filiation.

[24] De 1804 à 1915, malgré le long régime de certains chefs d'Etat comme Boyer, Haïti a connu 34 chefs d'Etat dont cinq gouvernements provisoires. A travers ces gouvernements, de 1843 à 1915, l'enseignement a connu 54 Ministres ou Secrétaires d'Etat de l'Instruction Publique. Ces derniers n'ont pas eu le temps de mener à terme leur projet éducatif.

2.2 Les enjeux des principales réformes éducatives haïtiennes par rapport à l'enseignement apprentissage des langues officielles

La réforme de 1979 communément appelée réforme Bernard - du nom du ministre de l'éducation nationale de l'époque- est jusqu'ici, par sa portée, ses objectifs, ses enjeux sociologiques et didactiques, la plus grande réforme que le système éducatif haïtien ait connue. Elle a été envisagée dans un contexte social particulier : développement de la croissance démographique du pays ; forte demande de scolarisation de la population ; diminution de l'effectif d'enseignants qualifiés qui ont dû fuir la dictature des Duvalier (1957-1986) ; accroissement du nombre d'écoles privées proposant un enseignement de mauvaise qualité.

La réforme éducative était envisagée à plusieurs niveaux :

A. Le système éducatif en général :

- éradication de l'analphabétisme ;
- rénovation de l'enseignement de base ;
- formation de nouveaux professeurs et le recyclage des anciens en vue de l'application du nouveau programme ;
- renforcement de l'encadrement administratif et pédagogique des écoles ;
- réorientation des contenus des programmes ;
- préparation de nouveaux manuels adaptés à la réalité du pays ;
- rénovation des méthodes pédagogiques ;
- amélioration des conditions de vie des enseignants.

B. La structuration de l'enseignement scolaire :

- mise en place de l'école fondamentale – de 3 cycles en 9 ans – en remplacement au système d'enseignement traditionnel (cf. tableaux ci-dessous) ;
- rénovation de l'enseignement secondaire avec la création de lycées techniques et d'écoles professionnelles dans le second degré ;

a) avant la Réforme Bernard

Niveaux	**Nombre d'années**	**Age**
Enfantin	2 ans	4 – 5 ans
Primaire	6 ans	6 – 11 ans
Secondaire	7 ans	12 – 18 ans
Supérieur	4 – 6 ans	19 – 24 ans

Tableau 1. ***Structuration de l'enseignement avant la réforme Bernard***

b) après la réforme Bernard (Ecole fondamentale)

Niveaux	**Nombre d'années**	**Age**	**Objectifs**
1er cycle	4 ans	6 à 9 ans	Alphabétisation dans la langue créole
2ème cycle	2 ans	10 à 11 ans	Orientation et approfondissement des expériences Initiation au français oral et écrit
3ème cycle	3 ans	12 à 24 ans	Approfondissement du français Initiation aux langues vivantes et étrangères Orientation : filière classique et filière technique/professionnelle

Tableau 2. ***Structuration de l'enseignement après la réforme Bernard***

C. Les langues de et dans l'enseignement :

- introduction du créole dans l'enseignement comme langue et objet d'enseignement ;
- utilisation du créole comme langue-outil des premiers apprentissages ;
- enseignement du français oral pendant les deux premières années puis de l'écrit à partir de la troisième année.

D. La pédagogie :

- apprentissage centré sur l'apprenant et non sur les matières ;
- passage de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence (compréhension et production orales et écrites).

La réforme Bernard prétendait rompre ainsi avec l'idée selon laquelle tous les Haïtiens seraient bilingues[25]. Elle a promu un bilinguisme équilibré et fonctionnel créole-français et introduit le créole dans le système éducatif comme langue et objet d'enseignement : « *L'usage du créole en tant que langue parlée par 90% de la population haïtienne est permis dans les écoles comme langue et objet d'enseignement afin de sauvegarder l'unité culturelle de la nation et pour rendre l'éducation accessible à tous* ». Loi du 18 décembre 1979.

Cette décision a fait l'objet de nombreuses critiques à la fois chez des parents d'élèves et chez des enseignants, persuadés que l'utilisation du créole constitue un blocage à la réussite des jeunes dans la société, l'apprentissage et l'utilisation du français étant considéré comme un moyen de promotion sociale.

La cohabitation créole - français est souvent rendue difficile par la perception et les attitudes de nombreux intellectuels haïtiens à l'égard de chacune de ces langues dont les causes trouvent en grande partie leurs origines dans les structures et les classes sociales du pays. Beaucoup d'entre eux ont, publiquement, fait état de leur désaccord tout en reconnaissant au créole son rôle dans la culture nationale, en témoigne cet extrait d'un article du journaliste haïtien Aubelin Jolicoeur publié dans le quotidien *Le Nouvelliste* du 16-18 juin 1982 : *« Le créole a des possibilités insoupçonnées de devenir une langue culture (…). Mais le français demeure un facteur de promotion sociale. La réforme telle que je la vois maintenant est une sorte de despotisme au détriment de l'intelligence. La raison me prescrit d'être contre cette réforme ».*

[25] Selon l'esprit de la réforme, il ne s'agit pas de rejeter le français mais de valoriser et d'utiliser le créole dans le système éducatif et dans différents domaines de la vie nationale.

L'autre innovation apportée par cette réforme est la prise en compte de la réalité socioculturelle des élèves et de leur langue maternelle pour l'enseignement du français : « *L'amélioration du système éducatif constitue un préalable indispensable au développement. Mais elle ne peut se faire sans prendre en compte la réalité sociale et culturelle de la société concernée et des idées que cette société a d'elle-même dans sa globalité. En vue de la relation étroite entre le développement de plusieurs aspects de l'intelligence et le développement du langage, il est important que l'enseignement s'appuie directement sur les expériences vécues par l'enfant. Il est donc essentiel qu'il se fasse dans une langue que l'enfant comprend en l'occurrence le créole…* ». Curriculum de l'école fondamentale. Programme pédagogique opérationnel, p. 1.

Le français sera désormais considéré comme une langue seconde et par conséquent devra être, selon les principes de cette réforme, enseigné comme tel : enseignement oral au cours des deux premières années de l'école fondamentale, introduction de l'écrit en deuxième année, avec parallèlement, l'utilisation de la langue maternelle des apprenants en vue de favoriser l'apprentissage.

Ainsi, a t-on assisté à l'édition de nouveaux manuels[26] et à de légers changements dans les pratiques didactiques eu égard au nouveau curriculum, au programme fondamental détaillé mis à la disposition des établissements scolaires, et surtout à l'encadrement fourni par l'Institut Pédagogique National, instance qui a joué un rôle majeur dans la conception et la mise en œuvre des activités de la réforme éducative.

Qu'en est-il de l'état actuel du système éducatif haïtien ? La politique d'éducation qui est en cours actuellement dans le pays s'inspire du décret-loi de 1982 concernant l'application de la réforme de l'enseignement. Et, le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) lancé en 1997, quinze ans après la réforme Bernard, semble ne pas avoir eu des incidences directes sur le système d'enseignement en Haïti. Elaboré dans le contexte d'un pays meurtri par des conflits d'intérêts politiques et par une crise économique et structurelle, il se caractérise avant tout par sa portée sociale. Selon les nouveaux réformateurs, il s'agissait de créer un nouveau cadre d'application de la réforme Bernard en tenant compte du climat social et de la dynamique de la mondialisation. L'un des objectifs du PNEF était de s'aligner aux recommandations des

[26] Nouveaux certes mais pas toujours efficaces.

organismes internationaux comme l'UNESCO qui appuyait d'autres réformes éducatives entreprises dans des pays en voie de développement tout en promouvant l'accès à l'éducation pour tous. C'est le cas notamment des Seychelles dont la réforme éducative a été lancée en 1984[27].

Le PNEF peut se résumer autour de quatre grands axes :

a) la continuité de la réforme de 1979 ;

b) la généralisation de l'instruction de base (la scolarisation universelle) en partenariat avec les écoles et les organismes privés ;

c) l'éducation civique comme vecteur d'intégration sociale et de démocratie ;

d) l'intégration de l'école haïtienne dans la modernité.

Du point de vue social, malgré les différents dispositifs du PNEF, force est de constater que l'Etat haïtien n'arrive pas accompagner la croissance du système ni à répondre au besoin de scolarisation de la population. On assiste à une prolifération des « écoles borlettes » à l'initiative d'entrepreneurs peu soucieux de la chose éducative, avec des enseignants non préparés à la tâche et dans des conditions inadéquates. Dans le secondaire par exemple, entre 1990 et 1995 le nombre d'enseignants non qualifiés est passé de 38% à 48% (L.-A. Joint 2004 : 185). La privatisation de l'enseignement s'est accélérée d'autant que 17 % seulement des écoles sont gérées par l'Etat[28]. Ce dernier semble de moins en moins jouer son rôle de fédérateur auprès des nombreux acteurs impliqués dans l'enseignement et la formation dans le pays (organismes religieux, particuliers, société civile, Organisation non gouvernementale, Organisation internationale, etc.).

[27] Ces 2 pays créolophones (Haïti, les Seychelles) poursuivaient les mêmes objectifs en ce qui a trait à la réforme de leur système éducatif. Ils ont accordé une place considérable à la dimension linguistique par l'introduction des créoles dans l'enseignement (Cf. Chaudenson, R. & Vernet, P., 1983). Cependant, les résultats sont loin d'être similaires. Contrairement au système éducatif haïtien, le système éducatif seychellois est beaucoup plus structuré et offre un enseignement de meilleure qualité. La gestion du plurilinguisme est faite de manière beaucoup plus opérationnelle, même si la place du créole s'est progressivement amoindrie depuis 1997 ; après, il sera utilisé qu'au premier cycle.

[28] L.-A. Joint, ibidem.

Du point de vue structurel, la mise en place de l'école fondamentale devait être accompagnée de la création de filières techniques et professionnelles. Or, on constate qu'après la quatrième année fondamentale, l'élève n'a d'autre choix que de poursuivre le cursus général de l'école traditionnelle dans la perspective des examens du baccalauréat.

Du point de vue des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues, en dépit du fait que, en Haïti, le français soit reconnu langue seconde, on constate qu'une adaptation réelle des supports d'apprentissage et l'ajustement des programmes officiels tardent à voir le jour. Cela témoignerait de la difficulté du système à se débarrasser d'un modèle franco-français de méthodologie d'enseignement qui ne correspond nullement au contexte d'acquisition de la langue. Comme l'observe Chaudenson (2006, 2007), dans la plupart des cas, il s'agit, pour les maisons d'édition, d'*haïtianiser* le décor, les noms et les personnages des manuels avec ou sans habillage scientifique. L'analyse de quelques manuels utilisés dans bon nombre d'école du pays révèle des incohérences méthodologiques (Cothière, 2007) : certaines approches se réclament de celles dites communicatives alors qu'elles s'apparentent à une approche traditionnelle superficiellement révisée ; d'autres affichent des objectifs notionnels fonctionnels d'apprentissage qu'on retrouve dans des manuels de français langue étrangère ; et certains autres ne répondent à aucun qualificatif tant la méthodologie est disparate et insaisissable. L'élément commun à toutes ces approches, c'est l'absence de référence au créole implicitement voire explicitement. Cette nette démarcation qui est faite entre l'enseignement du créole et du français révèlent, dans la plupart des cas, une certaine mise en garde contre les risques de confusion, de perturbation et de transferts négatifs (ou interférences) que peuvent entraîner chez l'élève la rencontre de deux systèmes linguistiques distincts. Cet aspect est développé dans le chapitre « proximité L1-L2 et transférabilité ».

2.3 Spécificités du cadre et des mécanismes d'appropriation du français à l'école

Le français demeure la langue dominante du système éducatif haïtien. C'est la langue de transmission des savoirs et d'appropriation des connaissances et aussi la langue des manuels scolaires. Son principal lieu d'acquisition est l'école mais son emploi peut varier

d'une ville à l'autre, d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre. C'est ce que révèlent, par exemple, les données figurant dans le tableau ci-dessous issues de deux types d'écoles différentes[29]:

	Petit séminaire collège Saint Martial		Collège d'Education Moderne de Marbial	
	CREOLE	**FRANCAIS**	**CREOLE**	**FRANCAIS**
Salle de classe	20 à 30%	70 à 80%	40 à 50%	50 à 60%
Cour de récréation	40 à 50%	40 à 50%	90 à98%	10 à 20%
Direction/Bibliothèque	10 à 20%	80 à 90%	80 à 90%	20 % à 20%

Tableau 3. ***Proportion d'usage du créole et du français dans deux institutions scolaires différentes***
Source : Exentus (2008)

Ces données vont dans le sens de l'analyse que nous avons livrée dans le chapitre précédent sur la fragmentation et la hiérarchisation de l'école haïtienne en lien avec la problématique linguistique.

L'institution scolaire joue un rôle non négligeable dans le processus d'appropriation du français. Nous avons constaté l'existence d'une relation entre le type d'école (privée, publique, nationale) et l'utilisation du français. Cette relation est très marquée dans le milieu urbain où la pression sociale est très forte et s'atténue considérablement en milieu rural.

La salle de classe est, dans la plupart des cas, le seul ou le principal environnement francophone de l'enfant. Et l'input, le français de référence, est fourni d'une part par les manuels scolaires et d'autre part par le parler des enseignants qui jouissent d'un statut de compétence et d'autorité. Mais on observe que le lecte de la majorité des enseignants est

[29] Le petit séminaire collège Saint Martial fait partie de la catégorie des écoles congréganistes bien positionnée sur l'échelle socio-scolaire tandis que le collège d'éducation moderne Marbial est relégué à une classe inférieure en termes de moyens, de qualité d'enseignement et de résultats.

souvent marqué par des fluctuations et des traces d'insécurité linguistique et d'alternance codique.

Une étude menée par Gilles (2000) présente le taux d'utilisation du créole et du français par les enseignants dans les matières non linguistiques à tous les niveaux des deux premiers cycles de l'Ecole fondamentale. Plus de 50% des enseignants affirment qu'ils utilisent les deux langues dans les matières non linguistiques (cf. tableau ci-dessous).

Langues d'enseignement des matières non linguistiques	Niveaux de classe		
	1e et 2e années	3e et 4e années	5e et 6e années
Créole	33,9	22,6	23,4
Français	7,6	10,2	7,2
Créole et français	58,5	67,3	69,5
Total	100 (236)	100 (226)	100 (167)

Tableau 4. ***Langues utilisées dans l'enseignement des matières non linguistiques par niveau de classe***
Source Alain Gilles (2000)[30]

Ces informations convergent avec le résultat de nos propres observations des écoles où nous avons collecté nos données. De manière générale, les enseignants passent du français au créole quand il s'agit d'expliquer les leçons aux élèves, ou encore traduisent les pages des manuels et les consignes d'exercices de la L2 vers la L1. Cette pratique didactique est surtout constatée dans les écoles dites défavorisées où les enfants sont très peu en contact avec le français. Elle révèle aussi une faiblesse méthodologique dans la transmission du savoir scolaire, la pédagogie étant centrée sur la langue et non sur les stratégies d'apprentissage.

[30] Cité dans Joint (2005)

Nous avons observé également une prédominance de l'écrit sur l'oral. Quant aux interactions, elles s'organisent généralement sous la forme de questions-réponses laissant peu de place à l'expression libre, à la spontanéité. Les activités de communication se résument en la réalisation de tâches formelles de reproduction de formules exactes et des inventaires des notions inculquées.

L'analyse des productions en français des élèves issues du système scolaire porte à valider un déficit de maîtrise de la langue seconde, en témoignent celles d'étudiants en première année universitaire qui situent les compétence de production orale et écrite en dessous de la moyenne (Govain, R. & Mimy, H., 2006)[31]. Ces jeunes s'expriment le plus souvent avec des formules stéréotypées et parfois hors contexte.

Situation des apprenants

Nous nous situons à présent du côté de l'apprenant pris dans ce système et dont la réalité est souvent occultée. Le petit haïtien, avant sa scolarisation, n'est pas toujours exposé au français. Le français est, certes, présent, dans les médias, dans l'administration, mais il n'est pas toujours pratiqué dans la famille. Incompris de la majorité des élèves en début de scolarisation, et non maîtrisé par beaucoup d'enseignants, le français peut constituer, de ce fait, un obstacle majeur à l'acquisition des connaissances à tous les niveaux.

Ces pratiques mettent également en exergue la *bifocalisation* (Bange 1992) qui caractérise l'appropriation des connaissances par l'écolier haïtien. Ce dernier apprend à structurer ses connaissances alors que les apprentissages se font dans une langue qui est encore à apprendre. Dans ce type de contexte d'appropriation de la L2, cette bifocalisation (code et contenu) est souvent résolue au profit du code et au détriment des contenus de savoirs. Cela conduit à une mise à l'écart des savoirs que possède l'enfant

[31] Nous avons eu l'occasion de nous en rendre compte pour avoir participé en tant que chargée de cours (1997-1999) au programme de mise à niveau en français proposé par la faculté de linguistique appliquée pour les autres institutions de l'Université de l'Etat d'Haïti, notamment, la faculté de médecine et de pharmacie, l'école des infirmières, la faculté des sciences, la faculté d'agronomie et lors de nos missions d'enseignement en 2010 et 2011 en tant que doctorante.

(Noyau 1998). Et vu qu'il ne maîtrise pas le français, langue dans laquelle il lui est demandé de s'exprimer, un double blocage se fait : blocage cognitif, langagier.

Nous nous sommes informée sur l'idée que se font les élèves du français en particulier. Les attitudes et les représentations sur la langue par rapport à son apprentissage tournent autour de l'expression « le français est une langue difficile ». Cette attitude vis-à-vis du français s'expliquerait par la rigidité même des apprentissages. Lors nos observations de terrain, nous avons constaté que dans certaines classes, les élèves ne disposent pas de manuels scolaires. Souvent, les enseignants recourent à des dictées de notions grammaticales que les élèves mémorisent par la suite. Cette pratique semble être à l'origine du sentiment d'insécurité linguistique que nous avons identifié lors de nos entretiens avec certains groupes d'élèves. La mémorisation des règles grammaticales se substitue aux activités communicatives et constitue une solution compensatoire pour l'apprenant. On peut comprendre que l'organisation et la qualité de l'enseignement n'est pas sans incidence le processus d'acquisition de la L2 et la dynamique communicative.

En outre, le français et le créole étant deux langues parentes, l'élève haïtien doit développer des stratégies cognitives lui permettant d'une part de distinguer les deux codes et, d'autre part, de passer d'un espace linguistique à l'autre.

2.4 Caractéristiques des méthodologies d'enseignement apprentissage en usage dans le système scolaire

Les pratiques didactiques relatives à l'enseignement apprentissage du français s'inscrivent dans une grande diversité, en dépit des grandes orientations et du cadre établi par la réforme de 1979. Depuis la fermeture de l'Institut Pédagogique National (IPN) en 1995, instance du Ministère de l'éducation nationale qui a joué un rôle majeur dans la formation et dans la conception d'outils didactiques, on observe un accroissement et une disparité des structures (souvent illégitimes) impliquées dans la formation, l'encadrement pédagogique, la conception d'outils didactiques.

La réforme Bernard préconise, comme méthodologie d'apprentissage du français, un enseignement basé sur l'approche communicative. Rappelons ici que cette approche

consiste à faire développer les habiletés langagières des apprenants dans une deuxième langue (L2)[32] – à travers quatre compétences de base : compréhension orale (CO), production orale (PO), compréhension écrite (CE), production écrite (PE). L'apprentissage est centré, d'une part, sur l'apprenant et, d'autre part, sur le sens et la communication, et non sur les structures grammaticales. Les supports utilisés sont sélectionnés en fonction du statut de l'apprenant (enfant, adulte), de son environnement social et culturel. Quant aux exercices proposés, ce ne sont point des exercices structuraux, mais des jeux de rôle, des simulations ; des exercices de repérage (identification, catégorisation), de recomposition (de texte, de dialogue ou de grille à remplir), de narration, de description (d'images, de graphiques…), de contraction, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication avec tout ce que cela implique comme adaptation des formes langagières à la situation de communication et comme adéquation à l'intention de communication.

Au vu de ces principes, on peut admettre que le programme pédagogique opérationnel de l'École fondamentale[33], document essentiel de la réforme Bernard - même s'il mérite d'être rénové à bien des égards - établit le cadre d'un enseignement basé sur l'approche communicative. Ceci est d'ailleurs clairement spécifié dans l'avant-propos du document (p. 15) :

> « *[…] Le programme de français oral, qui s'étend de la première à la 6ème année, vise à développer chez l'élève les connaissances et les habilités qui lui permettront de communiquer ses intentions dans diverses situations de la vie quotidienne. Sans être novatrice, l'approche proposée, qui n'est en fait qu'une adaptation de la méthodologie communicative aux spécificités de notre milieu éducatif, part de l'hypothèse d'une acquisition globale, dynamique et non mécanique, séquentielle de la langue seconde. Ainsi pourront mettre mises à contribution les stratégies naturelles d'apprentissage à partir desquelles l'écoute*

[32] La deuxième langue, la L2 peut désigner la langue seconde (LS) ou la langue étrangère (LE). La langue seconde est la langue à laquelle un individu est exposé et qu'il apprend à maîtriser; il l'acquiert dans la plupart des cas en mileu scolaire et/ou familial. La langue étrangère quant à elle est apprise en milieu institutionnel ou en interaction avec les locuteurs d'une communauté linguistique étrangère à l'individu; son appropriation relève d'une démarche volontaire motivée par des facteurs personnels ou sociaux.

[33] Programme préparé par le Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (1987-1988).

et la production s'interpellent. C'est dans cette perspective que la méthodologie structuraliste a été écartée. En effet, il nous a semblé important de partir du vécu de l'enfant, de ses besoins et intérêts pour l'amener à produire. L'acquisition des structures se fait, par conséquent, par le biais d'activités diverses où la répétition elle-même devient jeu, devinette, jeu de rôle, etc, et non psittacisme, phrases apprises par cœur. L'écrit français ne commence qu'en deuxième année. Pour chacune des années qu'il couvre, le programme définit une liste d'objectifs d'apprentissage, qui détermine la nature de la compétence ou de la capacité visée. Ces objectifs se rapportent à des domaines aussi divers que la compréhension de textes écrits, les techniques de l'expression écrite, la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire […] ».

La plupart des méthodologies appliquées sur le terrain se réclament de l'approche communicative. Cependant, l'analyse de nombreux manuels scolaires porte à invalider ce postulat. En effet, on peut identifier, dans certains cas, la prégnance de l'approche traditionnelle marquée, entre autres, par une forte centration sur l'écrit (grammaire, orthographe) avec des contenus et des descriptions grammaticales sans « méthodologie» effective (Cothière 2007) ; dans d'autres cas, un habillage tant soit peu réussi de méthodes de français langue étrangère venues d'ailleurs et qui ne répondent pas aux objectifs de communication annoncés.

L'élément commun à toutes ces approches, c'est l'absence de référence au créole implicitement voire explicitement. Cette nette démarcation qui est faite entre l'enseignement du créole et du français révèle, dans la plupart des cas, une certaine mise en garde contre les risques de confusion, de perturbation et de transferts négatifs (ou interférences)[34] que peuvent entraîner chez l'élève la rencontre de deux systèmes linguistiques distinctes. Nous faisons le point sur cette question dans le chapitre suivant.

[34] Ces notions renvoient à la théorie du transfert en analyse contrastive selon laquelle les individus tendent à transférer dans une L2 (langue étrangère ou seconde), les caractéristiques formelles et sémantiques de leur L1 (langue première). Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre : c'est le transfert positif ; ce qui est différent donne lieu à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage : c'est le transfert négatif ou interférence.

Cette analyse de la situation des langues en Haïti nous a permis de mettre en lumière la nouvelle configuration linguistique de ce territoire marqué d'un côté par la présence de l'anglais et de l'espagnol et de l'autre par une évolution croissante du créole dans différents domaines de la vie nationale. Notre examen du système éducatif haïtien renseigne sur la situation de l'école haïtienne, lieu principal d'acquisition du français et sur la difficulté pour l'Etat à prendre en change l'éducation et l'enseignement à l'échelle nationale. Les failles du système ne sont pas sans incidences sur l'appropriation du français par les élèves évoluant dans ce contexte. La disparité des pratiques didactiques, méthodologiques, l'absence d'encadrement, les différences constatées d'un établissement scolaire à l'autre sur la base de critères sociaux (écoles défavorisées/favorisées), attestent en effet d'un ensemble disfonctionnement du système. On a montré également que l'acquisition du français à l'école est conditionnée principalement par des facteurs sociaux et didactiques puisque l'input, les pratiques didactiques et méthodologiques peuvent varier considérablement en fonction du type d'école (congréganistes, nationales, privées). En réalisant nos enquêtes de la capitale haïtienne, nous avons pu identifier ces variables et nous en avons tenu compte dans nos analyses. Nous avons cherché à savoir s'il y a un lien direct ou particulier entre le cadre d'acquisition (et incidemment celui du système éducatif) et la capacité des élèves à produire un récit cohérent en L2. Nous en rendons compte dans la dernière partie de notre travail. Celle qui suit présente le cadre théorique et méthodologique de nos investigations.

PARTIE II

CADRE D'ANALYSE
ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

« Une image vaut mille mots »

Xun Zi, penseur chinois confucianiste (III^{e} siècle av. J.-C).

Notre recherche a pour but de déterminer la façon dont les enfants évoluant dans le contexte scolaire haïtien mettent en mots des structures événementielles complexes (en L1 et en L2) à un stade spécifique de leur acquisition du français (9-10 ans / 4^{e} AF et 11-12 ans / 6^{e} AF). A partir d'une tâche narrative de construction de récit, nous étudions la structuration de leurs productions en L1 et en L2 par rapport au genre narratif lui-même. Nous nous focalisons sur les marqueurs référentiels utilisés en français pour introduire, maintenir et réintroduire les protagonistes du récit. Après avoir procédé à une brève présentation de l'état de la recherche en acquisition des langues première seconde et étrangère et les applications en didactique (chapitre 3), nous renseignons sur le cadre théorique auquel nous nous sommes assignée pour réaliser cette étude: les caractéristiques du récit et ses différentes perspectives d'analyse (chapitre 4) ; l'acquisition de la compétence narrative en L1 et en L2 (chapitre 5) ; la référenciation dans la construction du discours au regard de nombreux travaux réalisés dans le domaine la référence à l'espace, au temps, aux entités, avec un intérêt particulier pour le statut de l'information dans la référence aux entités (chapitre 6). Nous nous référons principalement aux travaux d'Adam (1985) et de Fayol (2000), d'Hickmann (1997, 1998, 2012), d'Hendricks (2000), de Klein & Von Stutterheim (1989, 2005) pour élaborer notre cadre d'analyse. Nous tentons à chaque fois d'illustrer certaines structures avec des exemples en français et en créole haïtien. Le dernier axe de cette partie est consacré à la présentation de la méthodologie que nous avons adoptée pour conduire cette recherche (chapitre 7).

Chapitre 3

Acquisition des langues première, seconde et étrangère : état de la recherche et perspectives didactiques

Dans ce chapitre, nous faisons une brève présentation de l'état de la recherche en acquisition des langues. Nous commençons par les différentes désignations auxquelles on recourt pour caractériser une langue en fonction de sa situation et de son statut dans un contexte donné. Une façon pour nous d'indiquer les notions que nous nous sommes appropriée dans cette étude. Nous évoquons au passage quelques théories cognitivistes sur l'acquisition du langage avant de nous intéresser aux facteurs qui différencient l'acquisition de la langue par l'enfant et l'adulte. Pour finir, nous passons en revue les principaux modèles développés au cours de ces dernières décennies, notamment l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs, l'interlangue et qui ont influencé la didactique des langues secondes et étrangères.

3.1 Les désignations des langues et leur contexte d'appropriation

La langue maternelle désigne, de manière générale, la langue à laquelle l'enfant est exposée dès sa naissance et qu'il s'est approprié à travers ses interactions avec son environnement. C'est la première langue acquise qu'on appelle aussi L1. Nous préférons la notion de langue première (L1) à celle de langue maternelle (LM) pour désigner le créole haïtien considérant qu'elle rend mieux compte de l'acquisition initiale de la langue dans sa dimension cognitive et linguistique.

La langue étrangère est la deuxième langue (troisième, etc …) apprise en contexte scolaire ou dans des institutions spécialisées. Elle n'est ni parlée sur le territoire national

ni reconnue comme étant la langue officielle. C'est le cas de l'allemand en France, de l'anglais et de l'espagnol en Haïti.

La langue seconde est langue acquise dans un environnement sociale où on la parle. Elle jouit souvent d'un statut de langue officielle avec ou au détriment des langues locales. C'est une langue exogène qui a une fonction sociale très importante dans le pays ou le territoire en question. C'est souvent la langue de transmission des savoirs scolaires et la langue de l'administration. Le statut de langue seconde est attribué notamment au français dans de nombreux pays de l'Afrique francophone et en Haïti.

Précisons que la L2, deuxième langue apprise par un individu (ou en cours d'acquisition) peut désigner tantôt la langue étrangère ou la langue seconde. C'est surtout le mode d'exposition et la situation de la langue dans l'environnement de l'apprenant qui marquent la différence.

L'appropriation des L2 fait intervenir les notions de langues source (LS) et cible (LC). La première fait référence la langue déjà parlée par l'individu, la seconde, celle à acquérir en milieu guidé ou non guidé.

L'*acquisition non guidée* renvoie au processus naturel de l'appropriation linguistique. L'apprenant acquiert la langue à travers des situations de communication réelle sans efforts intentionnels et sans être guidé structurellement. Il doit d'un côté mobiliser ses connaissances linguistiques, souvent restreintes et, de l'autre, faire face à des données hétérogènes, dispersées et variées qu'il doit identifier et intégrer dans propre système linguistique.

Dans l'*acquisition guidée*, on intervient directement et délibérément sur le processus d'appropriation afin d'influencer l'acquisition de la langue. L'enseignement y joue un rôle capital. Les données de la langue sont sélectionnées et préparées pour l'apprenant par les méthodes, les programmes d'enseignement, des institutions et selon une progression étudiée et définie à l'avance.

3.2 Facteurs cognitifs dans l'acquisition de la L1 et la L2

La plupart des théories cognitivistes relatives au développement langagier font état d'une relation de dépendance causale entre le langage et la cognition. Dans la littérature disponible, nous avons relevé trois grandes tendances.

La première soutient que c'est le développement cognitif, dans une étape déterminée de son évolution, qui est à même d'initier le développement langagier (Sinclair-de-Zwart, 1967 ; Bloom, 1973, 1997). Les compétences cognitives se constituent ainsi peu à peu et indépendamment du langage ; c'est la maturité cognitive du sujet, son expérience et la richesse de ses interactions avec l'environnement qui conditionnent le développement de son langage.

Le second courant de pensée défend la priorité et la primauté du langage sur le développement cognitif (Whorf, 1964). Dans cette perspective, la nature des productions linguistiques va jouer un rôle critique dans la formation des grandes catégories cognitives. C'est à travers cette théorie - dont Whorf est le principal tenant – que s'est développée la thèse radicale selon laquelle chaque langue impose à ces utilisateurs une vision particulière du monde.

La troisième tendance dans laquelle nous nous situons, fait état de la réciprocité des facteurs cognitifs et langagiers avec toutefois l'hypothèse que certains pré-requis cognitifs sont indispensables dans l'émergence de la fonction langagière (Nelson 1974)[35].

Ainsi, l'enfant acquiert progressivement et préalablement des catégories cognitives qui favoriseront son développement langagier. Et une fois le système linguistique développé, il contribue à son tour à faire évoluer le système cognitif.

L'acquisition d'une L2 par un adulte[36], contrairement à l'enfant, n'est pas conditionnée essentiellement par des facteurs cognitifs puisqu'il est déjà mature

[35] D'après la théorie de Nelson, la capacité de l'enfant à « référer à … », l'un des principaux pré-requis cognitifs, se développe dans la relation qui s'établit entre le référent (le concept) et son contexte.

[36] Le terme adulte peut désigner tout individu mature cognitivement. C'est le cas pour des jeunes adolescents apprenants une L2 (langue seconde ou étrangère). Leur acquisition de la langue ne dépend pas essentiellement de facteurs cognitifs puisqu'ils ont déjà acquis leur L1.

cognitivement. Il peut s'appuyer dès le début de l'acquisition sur un ensemble de connaissances et de catégories sémantiques et cognitives qu'il a déjà développées dans sa L1 comme la causalité, la modalité etc. Il peut ainsi opérer un transfert conceptuel de sa L1 vers la L2.

Dans le cas de l'organisation de l'information dans le discours par exemple, les difficultés auxquelles est confronté l'adulte résultent principalement de la méconnaissance des formes linguistiques spécifiques de la LC alors que chez l'enfant elles sont liées aux stades de leur développement cognitif.

Plusieurs études comparatistes sur la L1 et la L2 ont mis en évidence le développement cognitif et linguistique conjoint chez l'enfant et essentiellement linguistique chez l'adulte en faisant ressortir les ressemblances et les différences entre ces deux types d'acquisition. Celles d'Hendricks (1998a, 2002), Hendricks & Hickmann (1998) sur la cohésion discursive notamment montrent que la différenciation entre information nouvelle et ancienne est acquise tardivement chez l'enfant contrairement à l'adulte qui, dès le début de l'acquisition de la L2, arrivent à gérer les contraintes discursives et pragmatiques dans ses productions. Les études de Benazzo sur l'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2 tendent vers ces mêmes résultats : les adultes débutants produisent des narrations structurées depuis le début où la causalité est implicitement active (2004 : 49).

Par rapport à la compétence native en L2, certains chercheurs affirment que la période optimale pour qu'un apprenant de la L2 puisse atteindre le même niveau de compétence qu'un locuteur d'une L1 dans tous les domaines de la langue (phonologie, morphologie, syntaxe) se situe entre 2 à 12 ans (Scovel, 1988, Long 1990). Passée cette période, l'acquisition de la langue nécessitera plus d'efforts conscients qu'auparavant et passera par des mécanismes différents de ceux de l'acquisition de la L1.

Cette question se situe dans le prolongement de l'hypothèse de la période critique introduite par Lenneberg (1967) sur le développement du langage. A partir d'une étude menée sur les enfants loups, Lenneberg stipule que le développement du langage se fait avant la puberté, précisément entre 2 à 12 ans (la période critique).

Il nous semble évident que plus l'acquisition de la L2 se fait de façon précoce, plus le potentiel d'acquisition de compétence native est élevé. Toutefois, nous pensons qu'il n'existe pas de déterminisme absolu dans la relation âge et compétence native en L2. D'autres facteurs déterminent le niveau de compétence ultime en L2, comme le développement cognitif de l'individu, son degré d'exposition à la langue.

Par rapport aux groupes d'âge retenu pour notre étude (9-10 ans et 11-12 ans) la question ne se pose pas en termes de degré de compétence native en L2 mais par rapport à leur capacité à conceptualiser et à formuler des événements complexes en français L2. A leur niveau, si on se réfère aux différentes études qui ont été menées sur le sujet, ils sont, à priori, matures cognitivement pour construire un récit en établissant un cadre spatio-temporel et un lien de causalité entre événements et à marquer l'information nouvelle et ancienne dans la référence aux entités. La question se pose surtout en termes de charge cognitive que cela représente pour les enfants, apprenant du français L2, de construire un récit à partir d'une suite d'images. Rappelons que dans la plupart des cas, ces élèves ne sont pas suffisamment exposés à la langue. Ils sont aussi confrontés à la rigidité des pratiques d'enseignement où l'oral occupe une faible place. En outre, ils utilisent le français - langue en cours d'acquisition - pour s'approprier des connaissances scolaires.

Nous supposons que les récits des enfants en français porteront les marques du créole haïtien. Nous rendons compte du rôle de la langue cible dans le processus d'acquisition de la L2 à partir des différents modèles qui se sont développés dans les recherches en acquisition des langues.

3.3 Quelques modèles d'approche de la L2 en acquisition et en didactique des langues

Les études dernières en acquisition des L2 renseignent sur un ensemble de sujets parmi lesquels[37] :

- L'acquisition des premiers éléments de la langue cible (LC)
- Le processus acquisitionnel (évolution ou stabilisation)
- Les éléments déterminant la dynamique des lectes d'apprenants
- Les erreurs commises lors de l'appropriation de la langue cible
- Les facteurs qui interviennent dans le processus d'appropriation (âge, langues en présence, cognition, environnement…) et leur poids respectifs.
- Le rôle de la langue source (LS) dans l'acquisition de L2/LE
- La mobilisation des connaissances (grammaticales, lexicales et pragmatiques) préalablement acquises lors de l'appropriation d'une L2/LE

L'analyse contrastive

Au milieu du 20ème siècle, le processus d'acquisition de la langue a été abordé principalement sous l'angle l'analyse contrastive, courant très en vogue à l'époque. Ce principe partait d'un recensement des ressemblances et des divergences entre les langues pour ensuite postuler que des différences inter-linguistiques sont des sources de difficultés pour les apprenants de la L2. Les similitudes favorisent l'acquisition (transfert positif), les différences la rendent difficile (transfert négatif). Dans cette perspective, la L1 joue un rôle primordial puisqu'elle conditionne l'acquisition de la L2.

La thèse du transfert a fortement été débattue au sein de l'analyse contrastive et a longtemps été appliquée à la didactique des langues. Lado (1957), stipule que les erreurs commises en L2 par des apprenants reflétaient l'influence de la L1 ; ou du moins, la structure grammaticale de la L1 tend à être transférée à la L2. Dans cette même veine, Odlin (1989), suite à de vastes recherches sur le transfert, explique que des facteurs de typologie linguistique et le degré de différence entre L1 et L2 sont déterminants dans la conduite de transfert. Par contre, Dulay et Burt (1983) ont nié de façon radicale toute possibilité de transfert entre la L1 et la L2. Leur conception dénommée « l'hypothèse L2

[37] Véronique (1992) de même que Kail et *al*. (2008) proposent un bilan détaillé à ce sujet respectivement dans la revue *AILE* N° 1, pp. 5-36 et *Apprentissage des langues*, CNRS Éditions

= L1 » est proche du LAD de Chomsky. Une autre conception, celle de Kellerman (1979) laisse entendre que toutes les formes de transfert prévisibles ne se produisent pas. D'après lui, il y a des contraintes qui déterminent la transférabilité (« transferability ») et c'est le sujet et non la structure de la langue qui détermine ces contraintes en fonction d'une psychotypologie.

L'analyse d'erreurs

Si l'analyse contrastive a permis de considérer la L1 dans la planification de l'enseignement, elle a montré ses limites par rapport notamment au comportement linguistiques des apprenants. En effet, les erreurs prévues ne sont pas systématiquement attestées dans les productions des apprenants (Cothière, 2007). Comme l'explique Klein (1989 : 41) : *« Les similarités et les différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelle sont deux choses différentes* ». En outre, on peut retrouver les mêmes erreurs en L2 chez des apprenants de langues sources différentes mais également chez des natifs de ces langues en question. Ces éléments et aussi la non prise en compte de la variabilité des contexte d'enseignement a favorisé une remise en question de l'analyse contrastive basée essentiellement sur le principe de l'interférence.

Une nouvelle approche s'est donc développée à la faveur des limites du modèle contrastiviste : celle de l'analyse d'erreurs initiée par Corder (1967, 1971, 1980)[38]. Une plus grande place sera désormais accordée à l'apprenant à partir de l'analyse des erreurs qu'il commet au cours de l'acquisition de la L2. L'erreur est considérée comme le signe que l'apprenant découvre une langue et ses règles et les applique. D'après Corder, les erreurs commises sont des indices d'un processus actif d'acquisition, compte tenu du caractère systématique de leur production. Il soutient que l'apprenant d'une langue seconde développe, plus ou moins systématiquement, deux grammaires différentes : l'une implicite et fonctionnelle dans les productions spontanées (acquisition naturelle), l'autre explicite et efficace dans la réflexion sur la langue et les productions non spontanées (apprentissage guidé).

[38] Cité dans Gaonac'h (1991).

L'interlangue

Selinker (1967) a introduit le concept d'interlangue pour rendre compte du système linguistique intermédiaire développé par l'apprenant dans le processus d'acquisition de la L2. C'est une langue qui se forme chez un apprenant d'une L2 à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Les erreurs ne sont pas arbitraires. Elles informent sur la langue intermédiaire de l'apprenant. Il s'agit donc d'un continuum qui va de la langue première à la langue cible et l'apprenant s'y déplace à mesure des compétences qu'il développe.

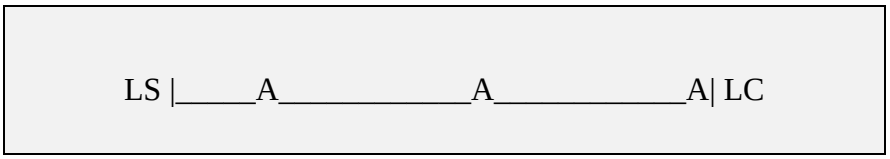


Figure 2. ***Le développement de l'interlangue***

L'interlangue appelée aussi dialecte idiosyncrasique, compétence transitoire (Corder, 1971), système intermédiaire (Porquier, 1974) ou encore lecte d'apprenant (Klein, 1989) est donc en perpétuelle évolution.

D'après Selinker (1972 : 229), l'interlangue résulte de 5 processus principaux:

1) transfert linguistique : apport de la langue première à la langue seconde.

2) transfert d'apprentissage : la manière d'apprendre.

3) stratégies d'apprentissage : attention focalisée sur la structure.

4) stratégies de communication : dû à la situation de communication.

5) surgénéralisation de matériaux de langue seconde : quand les items employés ne comportent pas de contrastes évidents pour l'apprenant.

Les deux plus importants sont le transfert linguistique et la surgénéralisation.

Il peut arriver qu'il y ait interruption du développement des compétences en L2. Ce phénomène connu sous le nom de *fossilisation* prend place lorsqu'une règle est

internalisée de manière quasi-définitive ou encore lorsque les données auxquelles est exposé l'apprenant ne font plus d'effet sur le système interne qu'il a développé.

Les travaux sur l'interlangue s'inscrivent dans le prolongement de ceux de Corder avec, à la différence de ce dernier, une mise en avant des facteurs psycholinguistiques qui conditionnent la mise en place de ce système.

Plusieurs études portant sur l'analyse de l'interlangue de divers apprenants ont permis d'identifier des stades et des séquences d'acquisition de la L2 par des adultes en milieu naturel (Véronique, 1995) ou de jeunes en milieu institutionnel (Bartning & Schlyter, 1997).

En didactique, ces travaux contribuent à faire changer la vision de nombreux enseignants sur l'erreur puisqu'il est démontré que cette dernière ne constitue pas une preuve de non apprentissage mais la preuve d'un processus interne de l'acquisition.

Chapitre 4

Le récit : caractéristiques et perspectives d'analyse

La production d'un récit mobilise la capacité d'expression d'un sujet et dépend d'un ensemble de facteurs notamment linguistique, cognitif, pragmatique, socioculturel et qui varient en fonction de l'âge du sujet, de la langue (L1 ou L2), de la tâche narrative, du contexte de production. Nous présentons ici les caractéristiques du récit et l'analysons en fonction de ces différents facteurs.

Vers une définition du récit

Parmi les différentes acceptions du récit, celle de Labov (1972) s'inscrit dans un cadre très général : la récapitulation d'une expérience passée par des propositions temporellement ordonnées. Il oppose la notion de « récit minimal » à celle de « récit élaboré » pour rendre compte du degré de développement et/ou de complexité de la mise en mots de l'expérience.

Adam (1992) précise que le récit ne consiste pas en une énumération de successions d'actes. Pour lui, le récit suppose une « mise en intrigue », nécessaire à sa construction. Il suppose également le passage d'un plan événementiel à un plan configurationnel.

Toutes les descriptions du récit font intervenir au moins les trois éléments suivants :

a) le récit est une représentation subjective

b) d'un (ou de plusieurs) événement(s) temporellement ordonné(s)

c) destinée à un co-narrateur (appelé aussi auditeur, interlocuteur ou narrataire selon les auteurs et leur perspective d'analyse).

4.1 Perspective conceptuelle et linguistique

Dans la littérature disponible, il se dégage trois grandes approches du récit.

L'approche sémiotique rend explicable des objets et pratiques culturels. Le récit est appréhendé comme lieu de représentation de discours sociaux, reflet de l'inconscient collectif et des rapports qu'entretiennent les individus entre eux (Greimas 1966; Barthes 1966). Dans certains milieux africains par exemple, le récit permettrait de résoudre des problèmes sociaux par les valeurs et la morale qu'il véhicule.

L'approche empirique s'inscrit dans la tradition expérimentale. Le récit est étudié comme un objet et son analyse est soumis à un protocole quasi-expérimental avec des méthodes sophistiquées de recueil de données. Cette approche transversale a contribué à l'évolution des études sur le récit. Les travaux de Bartlett (1964) s'inscrivent dans cette perspective.

Et enfin, l'approche linguistique - dans laquelle nous nous situons- qui met en évidence les procédures langagières utilisées par le narrateur pour structurer la surface textuelle (Bock et Levelt, 1994 ; Fayol, 1985 ; 2002) ; Slobin, 1977, 1996 ; Von Stutterheim, 2002, 2013). C'est dans cette même perspective que se situent les travaux en acquisition/apprentissage de cette structure narrative dont la plupart font souvent état des implications de la variété inter-langues (Hickmann 2003, 2005, 2012 ; Hickmann & Hendricks 2005, 2008 ; Noyau 1998b ; 2002 ; 2008).

Les études s'inscrivant dans ces différentes approches réfèrent souvent à la dimension conceptuelle du récit. Il s'agit de *« la représentation cognitive pré-linguistique des états et des événements du monde réel ou fictif ainsi que les relations temporelles ou causales qu'ils entretiennent et qui font intervenir des objets, lieux et personnages »* (Fayol, 2000 :190)[39].

Quelque soient les termes utilisés pour traduire les séquences événementielles que constituent les traits prototypiques du récit - *schéma narratif*, *modèle mental* (Johnson-

39 Fayol oppose à la dimension conceptuelle du récit la dimension rhétorique qui concerne la structure linguistique des textes narratifs.

Laird, 1983) ou encore *modèle de situation* (Van Dijk et Kintsch, 1983) - la plupart des théories proposées font état de son caractère fortement stéréotypé et potentiellement universel.

C'est ainsi que Shank et Abelson (1977) postulent l'existence d'une trame mentale dans la production de récits où les actions s'organisent en fonction de buts poursuivis par des agents, des entités, lesquels développent ces actions pour déjouer les obstacles qui s'opposent à l'atteinte de ces buts.

Adam (1985, 1992) montrent que tout récit comporte un cadre dans lequel se trouvent précisés des lieux (un espace), des moments (un temps) et des personnages (des entités). Il présente au début un état initial, généralement un état d'équilibre où l'on présente le(s) personnage(s) principal (principaux) dans un environnement stable au départ ; vient ensuite un élément perturbateur qui entraîne le départ de l'action puisqu'un déséquilibre est créé au sein de l'environnement immédiat de ce personnage ; il s'ensuit une ou de(s) action(s) produites en réponse à un détonateur ; et enfin la conclusion qui vient terminer l'histoire en ramenant, généralement, un état d'équilibre ou en présentant l'état final. Ce modèle auquel nous nous référons pour analyser la structure des récits que nous avons collectés est schématisé dans le tableau suivant :

<table>
<tr><td rowspan="2">A - AVANT
Etat initial
Equilibre
1</td><td colspan="3">B- PENDANT
Transformation (agie ou subie)
Processus dynamique</td><td rowspan="2">C – APRES
Etat final
Equilibre
5</td></tr>
<tr><td>2
Provocation
(détonateur)
(déclencheur)</td><td>3
Action</td><td>4
Sanction
(conséquence)</td></tr>
</table>

Tableau 5. Modèle quinaire de la superstructure narrative (Adam, 1985)

4.2 Perspective cognitive

Le schéma canonique du récit renvoie à une forme d'organisation implicite au niveau des structures mentales qui est à distinguer du mode d'organisation des énoncés du récit connu sous le nom de superstructure narrative ou celui de *grammaire d'histoire* (Applebee, 1978 ; Berman et Slobin, 1994). Il s'agit d'un processus de mise en forme du récit dans sa dimension rhétorique qui ne consiste pas seulement à énoncer des personnages, des lieux, des objets et des événements. En outre, pour une culture donnée, il semble exister une ou plusieurs formes canoniques d'organisation des énoncés et pas seulement des contenus qu'ils évoquent (Fayol, 2000 :191)

Nous faisons ressortir dans le tableau suivant les trois grandes étapes de la structuration du récit : une première étape qui est purement conceptuelle et non linguistique, une seconde qui renvoie à un processus de schématisation du narré, et enfin l'étape linguistique qui mobilise les différentes ressources langagières du locuteur pour la mise en forme du discours.

Structuration mentale	Représentation mentale de séquences d'événements sous-tendant les narrations Trame / modèle mentale/ modèle de situation / schéma narratif	Processus universel indépendante des contenus et de la langue
Structuration narrative	Forme canonique d'organisation des énoncés du récit Macrostructure textuelle/ Superstructure narrative / grammaire d'histoire	Variable en fonction des cultures, des langues, et des contraintes pragmatiques liées à l'efficacité de la communication
Structuration linguistique	Mode d'introduction et de renvoi aux référents et leur mise en relation	Variable en fonction de la langue, de son niveau d'acquisition et, dans le cas de la L2, du lecte de l'apprenant

Tableau 6. ***Synthèse des trois grandes étapes de la structuration d'un récit***

Selon Berman (1988), la capacité narrative implique une connaissance des formes grammaticales et verbales qui permettent de décrire les événements ; une connaissance de la structure narrative et de l'utilisation des outils linguistiques dans l'élaboration d'un récit ; une consolidation éventuelle d'un style personnel et la capacité à sélectionner les options particulières du discours dans une situation narrative donnée.

Outre le degré de connaissance de la L2 et de la L1, cette tâche narrative à laquelle les enfants ont été soumis s'accompagne en effet d'un ensemble de contraintes cognitives. Pour construire son récit, l'enfant doit :

a) Analyser les différentes images de la planche narrative ;

b) Repérer, sélectionner et extraire un ensemble d'informations du support soumis ;

c) Etablir des relations d'interdépendance entre les différents événements présentés ;

d) Déceler l'ordre chronologique du déroulement ;

e) Introduire et assurer la permanence des personnages quand cela est nécessaire ;

f) Encoder le contenu sémantique;

g) Mettre en forme les différents éléments de manière à produire un récit cohérent.

4.3 Perspective socioculturelle

Les travaux en ethnologie de la communication font ressortir le caractère fortement situé des différentes pratiques discursives au sein d'une communauté socioculturelle définie (Goffman, 1981; Gumperz, 1989; Kerbrat-Orecchioni, 1991).

Les analyses d'Adam (1978, 1987, 1991, 1992) sur la macrostructure narrative confortent l'hypothèse d'une structuration canonique du récit variable d'une communauté à l'autre.

Kerbrat-Orecchioni (1991) soutient qu'un ensemble de phénomènes verbaux et non verbaux seraient socio-culturellement déterminés. Elle fait remarquer que certaines sociétés sont plus volubiles que d'autres.

Goffman (1981) dans une recherche sociolinguistique étudiait les présuppositions sociales (définies comme hypothèses ou attentes préalables) dans l'usage du langage parlé. Il repère dans la communauté les «présuppositions informationnelles» qui sont des informations censées partager les membres compétents d'une même classe d'âge (et que tout locuteur présuppose connues) et les « normes sociales » qui les lient en tant qu'interactants (la politesse et le tact par exemple sont des contraintes pesant sur la conduite). Il insiste donc sur la nécessité de prendre en considération les normes d'interprétation culturellement déterminées.

Ces études confortent l'hypothèse d'un modèle socioculturel du récit. Nous nous sommes posée la question pour le cas de la communauté créolophone, à savoir, si les récits produits en L1 ou même en L2 par les locuteurs haïtiens font ressortir des aspects spécifiques de la culture locale, des rites narratifs particuliers ou du moins si les récits varient en fonction des habitudes narratives de la communauté qui seraient liées à la langue/culture.

Il est un fait qu'en acquérant leur langue maternelle, le créole haïtien, les enfants acquièrent des valeurs symboliques et culturelles propres à la communauté à laquelle ils appartiennent. Ils conceptualisent les événements du monde en fonction de leur entourage socioculturel. Ces habitus culturels et linguistiques en matière de narration apparaissent-ils dans les récits produits en français L2 ?

Les contes haïtiens sont souvent introduits par *cric … crac*. Il s'agit d'une manière d'amorcer le récit en instaurant une forme de dialogue avec son auditoire. Le conteur dit *cric ?* et ses narrataires disent *crac !*. Cette habitude narrative relève de l'oralité. En interpellant son auditoire, le narrateur s'assure de leur attention et se met par la même occasion en position verticale.

Une autre habitude consiste en une auto-proclamation du narrateur en tant que témoin de l'histoire qu'il raconte. Il le signale à la fin du récit avec cette formule consacrée *: se pandan m t ap pase la, yo ban m yon ti kout pye epi m vin tonbe la a* / alors que je passais par-là, on m'a renvoyé avec un petit de pied et j'ai atterri ici pour vous raconter cette histoire.

Au fil de l'analyse des récits collectés, nous nous sommes évertuée à chercher une manière de raconter « à l'haïtienne » en français L2 qui se manifesterait d'une part par l'utilisation d'un ensemble de référents culturels propres à l'environnement haïtien et d'autre part, par un type d'organisation (sémantique) particulière de la macrostructure textuelle qui serait liée à la L1.

Nous reviendrons sur cet aspect au chapitre 8 consacré à l'analyse de la compétence narrative des écoliers haïtiens.

Chapitre 5

Acquisition de la compétence narrative

Pour construire un récit, le locuteur doit mobiliser un ensemble de compétences spécifiques assignées à la réalisation de cette tâche. Noyau (1986) définit la compétence narrative comme la capacité d'un individu à gérer les contraintes suivantes :

- découper l'événement global en plusieurs sous-événements ;
- relier les événements de manière chronologique et logique ;
- sélectionner une ou plusieurs information(s) à mentionner ;
- assurer la permanence de l'identité des personnages.

Aussi, la capacité narrative combine la connaissance des formes grammaticales et verbales qui permettent de décrire les événements ; la connaissance de la structure narrative et de l'utilisation des outils linguistiques dans l'élaboration d'un récit (en accord avec les normes du récit d'une culture/langue donnée) ; la consolidation éventuelle d'un style personnel et la capacité à sélectionner les options particulières du discours dans une situation donnée.

La capacité des enfants à produire des histoires cohérentes (organisation des énoncés suivant un enchainement causal incluant des buts et des actions planifiées) a fait l'objet de nombreuses études en développement du langage et en acquisition de la L2.

5.1 Par rapport à la L1

Applebee (1978) montre que les productions des enfants jeunes ne rapportent pas de suites chronologico-causales avant 5 ans. A cet âge, la réaction et les buts des

personnages sont quasiment absents et bien avant, et les enfants se contentent de juxtaposer des suites de faits sans relation.

Les études de Sperry et Sperry (1996) abondent relativement dans le même sens. Ils précisent que l'intégration progressive des événements dans une ou plusieurs chaînes chronologico-causales se fait à partir de 5 ans et même avant.

On pourrait croire que les enfants de 6 ans sont plus enclins à produire des récits cohérents qui ne consistent pas en une simple juxtaposition de faits isolés. Mais ce n'est pas toujours le cas, en témoignent les données rapportées par Fayol (1991) et Klecan-Aker et Swank (1987) qui révèlent que les productions recueillies à 6-8 ans sont souvent d'un niveau d'organisation équivalent à celui des enfants de 5 ans.

Nous présentons dans les tableaux ci-dessous la synthèse de nos lectures des travaux sur le développement de la capacité discursive chez l'enfant Fayol 2002[40], 1985 ; Kail, M et Hickmann, 1992[41], 1998; 2000).

Mode d'enchaînement entre les propositions	
A 3 - 4 ans	o Ajouts d'événements o Enumération des différents états de choses et non une cohérence entre les entités
A 5 ans	o Début du développement des liens entre les événements
A 7 ans	o Plus de coordinateurs temporels de séquentialité (introduit surtout au début de l'histoire) o Rareté de la simultanéité
A 10-11 ans	o Beaucoup de connecteurs temporels encodant la relation de simultanéité et de séquentialité o Beaucoup de subordonnateurs temporels

Tableau 7. ***Le développement de la capacité discursive chez l'enfant : le mode d'enchaînement entre les propositions***

[40] L'acquisition du langage, 2000. Le langage en développement au-delà de 3 ans. PUF

[41] On French children's ability to introduce referents in discourse as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective, *First Language, 17*, 103-130

Le statut de l'information **Emplois des pronoms déictiques et anaphoriques**	
3 – 5 ans	o Quasi-absence de relation entre les pronoms et les noms auxquels ils réfèrent
5 – ans	o Utilisation des pronoms en référence au sujet principal de l'histoire
8 – 12 ans	o Maîtrise de la stratégie dite anaphorique complète

Tableau 7. ***Le développement de la capacité discursive chez l'enfant : le statut de l'information***

Le développement des chaînes événementielles	
Avant 5 ans	o Absence de suites chrono-causales finalisées o Juxtaposition de suites de faits o Réaction et buts des personnages quasi-absents o Récits sous forme de scripts
5 ans et plus	o Acquisition et mise en œuvre des chaines chrono-causales o Chaines disponibles dès 5 ans et même avant
6 – 10 ans	o Intégration progressive des événements dans une ou plusieurs chaines chrono-causales

Tableau 8. ***Le développement des chaînes événementielles chez l'enfant***

S'il est attesté que l'acquisition et la mise en œuvre des chaînes chrono-causales se font assez tôt, plus précisément autour de cinq ans, nous pensons que les différences individuelles sont telles que l'on ne peut les considérer que par rapport à des paliers strictement définis.

On suppose que pour des enfants d'une même tranche d'âge, cette acquisition peut se faire de façon précoce ou tardive selon notamment leur degré d'exposition au texte narratif, leur aptitude ou non à intégrer les relations chrono-causales qui caractérisent les récits, le type de stimuli (le nombre d'images constituant l'histoire, le nombre de référents et des relations qu'ils entretiennent entre eux, …), la complexité du schéma narratif.

Il semblerait que la superstructure narrative ne peut s'acquérir que par exposition à un corpus de récits présentant les mêmes régularités.

Mandler (1978) a montré que les enfants, comme les adultes, s'appuient sur une représentation cognitive du schéma narratif pour corriger des anomalies structurelles de récits par rapport à la structure canonique de base lors de différentes tâches de compréhension et de production.

La lecture et l'audition répétées et prolongées de textes narratifs induisent chez ces enfants l'acquisition des régularités caractéristiques de la superstructure narrative, comme l'ont montré Varnhagen et coll. (1994) dans une étude menée auprès des enfants de 1ère et de 2ème années primaires (CP à CE1).

Cette hypothèse peut augurer d'un retard du développement de la superstructure narrative chez les enfants qui ne bénéficient pas d'une telle exposition. Les études de Cain (1996) confirment que les enfants ayant une compréhension faible sont aussi ceux dont les productions narratives s'écartent le plus du schéma canonique du récit et qu'ils ont été moins que les autres en contact avec des récits écrits, que ceux-ci leur aient été lus ou qu'ils les aient lus eux-mêmes. Fitzgerald & Spiegel (1993) qui ont conçu un programme d'entraînement pour la découverte et l'utilisation de la superstructure narrative en production montrent que les enfants instruits ont manifesté une amélioration significative des performances en production mais aussi en compréhension ; ce qui confirme l'existence des corrélations observées par Cain (1996).

Partant de ce postulat, nous avons élaboré deux questionnaires - l'un destiné à nos sujets, l'autre, à leurs enseignants- afin de recueillir des informations concernant le mode d'exposition des enfants au texte narratif. Cette investigation a pour but de caractériser l'input narratif - dans les deux langues - mais aussi de déterminer les causes d'éventuels déficits en ce qui concerne l'organisation macro-structurelle du récit.

5.2 Par rapport à la L2

Un grand nombre d'études en acquisition de la L2 se sont attachées à comprendre, de manière générale, comment les moyens linguistiques se mettent en place chez les apprenants d'une deuxième langue.

Les travaux de Véronique (1995) sur les récits d'adultes migrants arabophones – dans le cadre du projet ESF (European Science Foundation) - ont montré l'existence d'un ensemble de principes régissant les lectes d'apprenant et qui évoluent durant le processus d'acquisition. Les résultats de ces travaux convergent avec ceux de Klein & Perdue (1997) qui rassemblent également des descriptions de travailleurs immigrés dans les plusieurs pays européens de différentes langues sources[42]. L'ordre d'acquisition suivant a été identifié dans l'appropriation des langues cibles concernées par la recherche[43] : une phase nominale, une phase à verbe non fléchi, une phase à verbe fléchi.

Les recherches de Barting (1997), Barting & Schlyter (2003, 2004, 2012) font apparaître également des régularités dans le développement de la L2. Ils portent sur la structuration de l'énoncé, le développement du système mode aspect temps, la prédication à l'aide de *c'est*, la forme et la place de la négation, le développement du syntagme nominal, la subordination. Six stades d'acquisition[44] ont été identifiés : stade initial, stade post-initial, stade intermédiaire, stade avancé bas, stade avancé moyen, stade avancé supérieur. Véronique (2009) présente de manière détaillée les caractéristiques de chacun de ces stades.

Qu'en est-il de l'acquisition de la compétence narrative ? Au-delà de l'acquisition globale de la L2, existe-t-il un ordre d'acquisition spécifique à la compétence narrative ?

[42] Le pendjabi, l'espagnol, l'italien, le finnois, le turc, l'arabe, l'espagnol.

[43] L'anglais, le français, l'allemand, le suédois, le néerlandais.

[44] Les séquences de développement sont à distinguer des stades ou itinéraires d'acquisition. Les premières concernent les phénomènes isolés comme l'ordre des mots, la négation. Les secondes renvoient à un ensemble de traits grammaticaux qui apparaissent à peu près simultanément dans l'interlangue des apprenants.

Des investigations menées sur les productions de récits à partir de différents supports (films, histoires en images…) attestent d'une mise en place progressive des moyens linguistiques utilisés dans les conduites narratives.

Garat (1996)[45] fait remarquer que dans les premières étapes de l'acquisition de la L2, les apprenants disposent plus facilement de moyens pour décrire ou pour produire un récit plus proche de la description que de la narration. Il a identifié une évolution dans la compétence narrative qui passe de la présentation de séquences isolées ou faiblement liées sur le plan temporo-causal à des organisations plus structurées et plus globales des différents épisodes du récit.

Les résultats de ces observations vont dans le sens de Noyau (1986) et Noyau & Paprocka (2000) qui font remarquer que le début de l'acquisition est marqué par l'omission d'événements faisant partie de la trame et qu'au fur et à mesure que cette compétence se met en place, le découpage en micro-procès se fait de manière plus complète et plus affinée.

D'autres études attestent d'une progression dans l'expression des relations temporelles du récit par des apprenants de la L2 (Giacalone-Ramat, 1992 ; Noyau, 1998). Elle se manifesterait suivant cet ordre : présent > participe passé (passé composé) > imparfait > futur > conditionnel > subjonctif.

Aux stades initiaux, la copule est fréquemment absente et les distinctions temporelles sont grammaticalisées avant les aspectuelles (Noyau, 1986, 1998). La succession temporelle des événements est exprimée grâce au principe de l'ordre naturel (l'ordre de mention des événements respecte leur ordre chronologique) et marquée par « après » en cas d'ambiguïté potentielle entre succession et concomitance (Dietrich *et al.* 1995 ; Noyau, 1986)[46].

Les relations temporelles s'acquièrent donc avant les relations causales. Après, l'apprenant construit progressivement les enchainements causaux qui concernent d'abord les circonstances externes qui causent les actions relatées et ensuite l'intentionnalité des protagonistes (Hankock 1997 ; Benazzo 2004).

[45] Cité dans Clerc (1998)

[46] Cité dans Benazzo 2004.

Il a été relevé également une grande utilisation de « c'est » dans les premières étapes de l'acquisition et cela en tant qu'élément de prédication qui permet d'introduire des unités lexicales, c'est-à-dire référents du discours, sans avoir recours à des règles morphosyntaxiques complexes (Hickmann, Roland & Liang 1996 ; Demagny & Paprocka 2004).

Ainsi, de manière générale, on retrouve aux stades initiaux de l'acquisition de la compétence narrative en L2, les éléments suivants:

- une faible grammaticalisation des formes verbales (L2)
- une quasi-absence de la copule
- une rareté des connecteurs
- un grand emploi de présentatifs (c'est …./ il y a …)
- une juxtaposition des faits
- une quasi-absence de subordination
- une faible reconstruction des composantes épisodiques (état initial, déclencheur, complication, réaction des protagonistes, résolution)
- une absence de circonstances externes aux faits et d'intentionnalité des protagonistes

Précisons toutefois que selon que l'acquisition de la L2 se fasse en milieu naturel ou institutionnel, certains indicateurs sont moins prépondérants. C'est le cas notamment de la grammaticalisation des formes verbales. En milieu naturel les lectes d'apprenants sont dépourvus de morphologie alors qu'en milieu institutionnel les apprenants sont amenés tôt à être attentifs à la forme et produisent des structurations morphologisées. C'est ce que confirme notamment les études de Noyau (1986), de Véronique (1995), de Garat (1996).

Nous avons vu plus haut que la conduite d'un récit mobilise à la fois des matériaux linguistiques dont dispose l'individu mais aussi sa capacité à présenter les événements dans un ordre chronologico-causal et de manière cohérente, sa capacité à faire évoluer des personnages tout au long du récit. Tâche à laquelle réfère la compétence narrative.

Cette dernière émerge dès 5 ans et se met en place progressivement avec le développement du langage. Nous avons vu qu'entre 4 à 8 ans les enfants passent de la juxtaposition de faits plus ou moins liés à l'intégration d'événements dans une chaine chrono-causale. Entre 8 et 10 ans, les chaines se complexifient, notamment par l'amplification de l'arrière-plan, même si, comme le rappelle Fayol (2000), il existe des différences interindividuelles importantes.

Nous supposons donc que les informateurs de notre étude, âgés de 9/10 ans et de 11/12 ans seront plus compétents pour conduire un récit complet et cohérent en créole haïtien L1 qu'en L2, bien que la compétence narrative ne se limite pas uniquement à la compétence linguistique. La disponibilité des moyens linguistiques en créole haïtien rendrait en effet la construction du récit beaucoup plus facile en L1. Le français étant encore en cours d'acquisition, les élèves seront, de ce fait, soumis à plus de contraintes linguistiques avec une plus grande charge cognitive.

Nous présentons dans le chapitre suivant les moyens linguistiques mobilisés dans la construction du récit. Nous nous intéressons aux différents domaines de la référenciation (espace, temps, entité) en nous focalisant sur les moyens utilisés par les élèves pour introduire et maintenir les protagonistes de l'histoire des Oisillons tout au long du récit.

Chapitre 6

La référenciation dans les discours narratifs

Pour raconter une histoire, tout locuteur doit introduire, mettre en relation et faire évoluer des acteurs dans un cadre spatial et temporel dynamique. Ce qui confère à l'acte de raconter une double dimension : linguistique et textuelle, d'une part, pragmatique et sociale, d'autre part (Véronique, 1994). La manière de situer l'évènement dans l'espace, de définir les intervalles temporels où s'inscrivent les évènements narrés et de situer les entités concernées relèvent du domaine de la référenciation. Il s'agit donc d'un processus linguistique qui dépend du contexte linguistique ou extralinguistique. Pour que la communication soit efficace, il faut que la référence soit comprise de la même manière par les interlocuteurs qui doivent, chacun, prendre en compte les connaissances supposées de l'autre et recourir règles linguistiques formelles[47]. Nous rendons compte très brièvement des trois grands domaines assignées à la référenciation (l'espace, le temps, les entités). Nous faisons le point également sur le statut de l'information dans les récits (nouvelle/ ancienne).

6.1 La référence à l'espace

Plusieurs études ont montré que les propriétés des langues source et cible n'ont pas d'impact direct sur les périodes initiales de l'acquisition de la L2 dans le domaine de la référenciation spatiale (Becker & Caroll, 1993,1997). En effet, le même ordre d'acquisition des éléments spatiaux est observé chez des sujets en L1 et en L2. Néanmoins, des différences dans l'expression des relations spatiales ainsi que dans le

[47] Par exemple, dans le syntagme nominal le chat, l'article défini signale que l'entité est déjà connue des deux interlocuteurs - contrairement à l'emploi de l'indéfini (un chat). Dans un récit, différents procédés référentiels peuvent être utilisés pour introduire, maintenir, reprende une entité : noms nus, déterminants indéfinis, déterminants définis, possessifs, démonstratifs, pronoms anaphoriques, pronoms déictiques…

rythme de leur développement sont identifiées (Bowerman et Levinson, 2000 ; Bernamn et Slobin, 1994 ; Slobin, 1991, 1996 ; Hendriks, 1998). Ces différences sont associées à la spécificité des langues en question, laquelle aurait, selon certains chercheurs, un impact sur l'organisation cognitive de l'espace dès l'émergence du langage (Bowerman 1994).

Talmy (1975, 1983, 1985)[48] propose un schéma universel de base pour l'étude de la référenciation spatiale. Il se base sur trois principaux éléments : a) un procès, statique ou dynamique ; b) une figure, entité mis en mouvement et/ou localisé ; et c) un fond, entité à laquelle la figure est reliée (implicitement ou explicitement) dans l'espace. Il pose que toutes les langues différencient au moins trois types de relation entre la figure et le fond ; c'est le cas en effet du français et du créole haïtien :

- La localisation statique (la figure reste dans l'espace)

a. L'oiseau est sur la branche
Zwazo a ∅ sou branch bwa a.

- La localisation générale dynamique (déplacement de la figure à l'intérieur des bornes définies par le fond)

b. L'oiseau vole dans le ciel.
Zwazo a ap vole nan syel la.

- Changement de localisation (déplacement de la figure avec un franchissement de frontières)

c. L'oiseau quitte l'arbre.
Zwazo a pati kite pye bwa a.

L'empaquetage des éléments spatiaux dans l'expression des mouvements est le même dans ces deux langues. Et du point de vue de la répartition de l'information spatiale (au moyen du prédicat), le français et le créole haïtien appartiennent à l'une des trois groupes de langues décrites par Talmy : celles dont le lexème verbal exprime à la

[48] Cité dans Hendriks (1998).

fois le mouvement, l'orientation du mouvement et la trajectoire (comme *monter, partir*). C'est le cas d'ailleurs de toutes les langues romanes, contrairement aux langues germaniques comme l'anglais et l'allemand où la racine verbale marque le mouvement et la manière et/ou la causalité avec des satellites qui indique la trajectoire et la direction du mouvement (go up)[49].

Il existe toutefois des différences entre le créole haïtien et le français au niveau structurel. Dans le cas de la localisation statique, la relation est exprimée en français par un verbe d'état ; en créole haïtien, elle est exprimée par la copule zéro (Ø), comme c'est le cas dans l'exemple *a*.

Dans le cas du changement de localisation - exemple *c*- la relation entre le fond et la figure est exprimée en français par un prédicat simple, un verbe de mouvement (*quitter*) ; en créole haïtien il est très souvent exprimé par un prédicat complexe, une construction verbale sérielle, comme c'est le cas plus haut avec *pati kite*.

6.2 La référence au temps

Un ensemble de facteurs tels l'âge, la situation discursive, la langue semblent avoir un impact sur le développement de la référence temporelle chez l'enfant et en L2. Berman et Slobin (1994), Hickmann (1996) montrent par exemple que le cours de l'acquisition des marques aspecto-temporelles dépend des propriétés des langues en question. Fayol (2000 :104) pour sa part précise que l'emploi des marqueurs temporels dans les chaînes événementielles complexes est confirmé à l'âge de 7 ans.

Par rapport au récit, des itinéraires d'acquisition du système de la temporalité en milieux guidé et non guidé ont été identifiés chez des apprenants de L2 (Véronique, 1995 ; Bartning, 1997 ; Klein & Perdue, 1997 ; Noyau, 1998 ; Bartning & Schlyter, 2004). Ils portent sur trois grandes étapes : 1) quasi-absence de verbes ; 2) apparition de quelques formes verbales exprimant le passé ; 3) opposition passé/présent avec une mise en relief des énoncés de la trame par rapport aux énoncés d'arrière-plan.

[49] Talmy fait état d'un troisième groupe de langues, celles dont la racine verbale exprime à la fois le mouvement et la figure. C'est le cas des langues nord-Hokan.

Les temps verbaux constituent des éléments centraux de la référenciation temporelle. Cette dernière peut être portée également par le procès dans son déroulement[50].

Le système verbal du français est différent à bien des aspects de celui du créole haïtien. Le marquage du temps, de l'aspect, du mode (TMA) se fait, en français, par flexion du verbe (conjugaison par ajout de désinences) alors qu'en créole haïtien il se fait par ajout de marqueurs (TMA) antéposés à une même base verbale.

a.	Le chien	tire	la queue	du chat	*Présent*
	Chen an	**ap** rale	ke	chat la	
b.	Le chien	a tire	la queue	du chat	*Passé*
	Chen an	**te** rale	ke	chat la	
c.	Le chien	va tirer	la queue	du chat	*Futur*
	Chen an	**pral** rale	ke	chat la	

Outre les temps verbaux et le lexique des procès, il existe un nombre important de moyens lexicaux de la référence temporelle qui se manifestent dans tout récit. Noyau (cité dans Florigny 2010) propose un classement en catégories lexico-sémantiques et par classe sémantique. Elle distingue les adverbes temporels de position (avant, après…), de durée (longtemps, toujours…), de quantité, de fréquence (souvent, à nouveau…) ; des expressions nominales ou propositionnelles suivant le même classement sémantique de position (avant la nuit, ce jour-là…), de durée (tous les soirs, la semaine prochaine…), de quantité (de nombreuses fois, en quelques occasions…). Elle ajoute à sa classification les structures hypotactiques de relation temporelle, les structures causales, les structures

[50] Le procès fait partie intégrante du système de référenciation temporelle. Il s'agit de la représentation sémantique des événements, des actions, des états des activités et leur degré de spécification. Ce qui renvoie aux notions de granularité temporelle définie ainsi par Noyau & Paprocka, 2000 : « La granularité temporelle est le degré auquel une situation dynamique (macro-procès) occupant un intervalle temporel donné est subdivisée (segmentée) en micro-procès occupant des portions de cet intervalle et constituant dans le macro-procès. Exemple : entrer vs tourner le bouton + passer la porte + refermer derrière soi ». La granularité relève donc du domaine conceptuel (cognition des situations) et linguistique.

gérondives participiales, infinitives exprimant les relations temporelles selon les langues étudiées.

6.3 La référence aux entités

Les actants ou protagonistes désignent les différents personnages qui interagissent et évoluent au fil du récit (Adam, 1985). A travers les différents épisodes de l'histoire, les entités sont introduites (première mention du référent), maintenues (reprise du même référent dans l'énoncé suivant - phénomène d'anaphore) ou réintroduites (mention d'un référent déjà introduit précédemment dans un autre épisode - autre phénomène d'anaphore).

Il existe différents moyens grammaticaux en français et en créole haïtien pour faire référence aux protagonistes d'un récit : noms propres, noms nus, noms accompagnés de déterminants indéfinis, les déterminants définis, possessifs, démonstratifs et de pronoms déictiques et anaphoriques. Certaines tournures du français parlé comme la dislocation[51] constituent également un procédé référentiel. On retrouve néanmoins quelques différences structurelles entre les deux langues dans la détermination nominale.

Le déterminant défini

Au contraire du français, en créole haïtien, le déterminant défini se place après le nom et ne porte pas la marque de genre. Il détermine et singularise le nom auquel il se rapporte à partir de plusieurs formes distinctes et ce, en fonction de la finale du nom ou du GN : ***la*** après une consonne orale ou une semi-consonne (y, w), ***a*** après une voyelle orale, ***lan*** ou ***nan*** après une consonne nasale, ***an*** après une voyelle nasale. Le pluriel est exprimé dans tous les cas au moyen de '**yo**' postposé également au nom.

a.	Le chien	tire	la queue	du chat
	Chen **an**	rale	ke	chat **la**

[51]Cette tournure se compose d'un déictique et d'un nom coréférentiel. Exemple : la maman oiseau, elle est partie chercher à manger pour ses enfants. La dislocation peut être portée à gauche (comme dans ce cas) ou à droite.

b.	**Les** oiseaux	restent	dans	**le** nid
	Ti zwazo **yo**	rete	nan	nich **lan**

Le déterminant démonstratif

En français comme en créole haïtien, il permet de désigner expressément un être ou un objet soit déjà évoqué (valeur anaphorique), soit localisé dans un environnement précis (valeur déictique). En français, il se place devant le nom ou le groupe nominal et varie en genre et en nombre tandis qu'en créole haïtien, il se place après. En CH, il s'exprime par une séquence de deux éléments successifs *sa a* - la variante *sila a* est relevée dans le nord d'Haïti-[52] ; le second élément correspond au déterminant défini. Le pluriel s'exprime également par le morphème 'yo' (ces) en remplacement au défini singulier. Les formes nasalisées ne se rencontrent pas après les morphèmes déictiques, parce qu'aucun d'eux ne comporte de nasale.

c.	**Ce** chien	est	fidèle
	Chen **sa a**	ø	fidèl

d.	**Ces** oiseux	sont	petits
	Zwazo **sa yo**	ø	piti

Le déterminant possessif

En français, il se place avant le nom et varie en genre et en nombre selon la personne qui possède et selon le possédé. En créole haïtien, le déterminant possessif se place après le nom ou le GN. Il est constitué des formes des pronoms personnels (mwen/m- ou- li/l- nou/n- yo) ; les formes pleines sont obligatoires après les consonnes ou semi-consonnes et facultatives après les voyelles. Le pluriel s'obtient par l'ajout de '*yo'* au pronom personnel

[52] Il n'existe pas d'opposition sémantique entre *sa a* et *sila a*, les deux formes constituant des variantes dialectales.

e.	Le chien	tire	sa queue.	
	Chen an	rale	ke **li**	
f.	Ses enfants	sont restés	dans	le nid
Pitit **li yo**		rete	nan	nich la

6.4 Le codage du statut des entités dans le récit

Dans notre étude, nous nous intéressons aux marqueurs utilisés par les enfants pour référer aux protagonistes actifs de l'histoire des Oisillons. Nous entendons par protagonistes actifs, les entités qui se déplacent d'un point à l'autre au fil de l'histoire, à savoir l'oiseau, le chien, le chat.

Le déroulement de l'information dans la référence aux protagonistes correspond à ce que Klein & Von Stutterheim (1989, 2005) appellent « le mouvement référentiel ». Cette évolution du contenu informationnel assure la cohésion du récit.

Rappelons que l'introduction du référent renvoie à la première mention du protagoniste dans le récit et la continuation à sa reprise ou sa réintroduction. Lorsque le protagoniste est remplacé par un autre dans l'énoncé suivant, on parle de changement de référent. Le maintien de la référence peut prendre plusieurs formes linguistiques : répétition d'une même expression, emploi de moyens anaphoriques etc. Le narrateur peut aussi utiliser des moyens implicites comme l'ellipse ou l'anaphore zéro. Quand le narrateur marque une rupture dans la référence au protagoniste pour après le reprendre plus loin dans un autre énoncé, on parle de réintroduction.

Les marqueurs utilisés dans la référence aux protagonistes de l'histoire des Oisillons seront analysés du point de vue des fonctions qu'ils remplissent dans les récits des élèves. Le modèle de la *Quaestio* proposé par Klein & Von Stutterheim (op. cit.), permet d'étudier le statut de l'information par rapport à l'organisation globale du récit. Selon les auteurs, un texte n'est pas une suite d'énoncés arbitraires mais une unité cohérente organisée autour d'une question globale appelée *quaestio*. Cette question générale autour de laquelle s'organise le récit peut être soit explicite (posée directement au narrateur), soit

implicite ; d'où son caractère abstrait. Elle correspond donc à l'interprétation subjective de la tâche à accomplir de la part du locuteur, qui est, en ce qui concerne cette recherche, raconter l'histoire des Oisillons à partir du support en images.

Ce modèle met en exergue l'organisation linéaire des informations sur deux plans : la trame et l'arrière-plan. Les énoncés qui répondent directement à la *quaestio* appartiennent à la trame, tandis que ceux qui n'ont pas de pertinence directe par rapport à celle-ci (descriptions, commentaires …) font partie de l'arrière-plan.

La *quaestio* permet aussi d'étudier l'organisation de l'information relative aux différents domaines référentiels et la façon dont elles sont encodées dans le récit. Elle fonctionne ainsi comme relais entre les intentions communicatives et leur formulation linguistique dans la mesure où elle détermine la sélection des informations, leur statut et leur déroulement d'un énoncé à l'autre (Dimroth, Ch. & Lambert, M., 2008 : 7). En outre, elle définit le topique et le focus dans chaque énoncé de la trame. Le topique inclut un intervalle temporel T et le protagoniste ; le focus spécifie l'action ou l'événement qui a lieu dans cet intervalle temporel.

La planche narrative que nous avons utilisée (Les oisillons) comprend 6 épisodes. Nous présentons ses caractéristiques au chapitre suivant consacrée à la méthodologie de la recherche.

Pour mieux suivre le marquage de l'information nouvelle et ancienne, nous considérons chacun des 6 épisodes de l'histoire :

1 Etat initial Equilibre	2 Provocation (déclencheur)	3 Action	4 Action	5 Sanction	6 Etat final Equilibre
Un oiseau était sur une branche avec ses petits dans un nid.	*Un chat est apparu au bas de l'arbre pendant que l'oiseau s'envolait pour aller chercher à manger pour les oisillons.*	*Le chat se mit à grimper à l'arbre pour aller prendre les oisillons.*	*Un chien arriva, lui tira la queue pour l'empêcher d'accéder au nid.*	*Le chien pourchassa le chat.*	*L'oiseau retrouva ses petits dans le nid et leur donna à manger.*

Tableau 10. ***Les différents épisodes de l'histoire des Oisillons***

Tomlin (1987) définit l'épisode comme une unité sémantique du discours se composant d'un jeu de propositions liées par un même thème. Dans le récit, il permet de

suivre le changement de cadre spatial et temporel ou le déplacement des différents personnages.

Dans cet exemple de récit que nous avons élaboré, les actions des différents épisodes se suivent selon un ordre chronologique. Autrement dit, l'ordre de mention correspond à l'ordre des événements, un moyen de marquer la temporalité. Cette organisation des énoncés de la trame constitue une réponse à la *quaestio* : qu'est-ce qui s'est passé pour P ensuite ? P étant le ou les protagonistes de l'histoire.

Soulignons au passage que dans la construction d'un récit, le principe d'ordre naturel peut être inversé par le recours à des procédés syntaxiques complexes comme la subordination. Cette dernière permet notamment de mettre certains événements en arrière-plan et d'assigner des propriétés à des protagonistes lorsque le marquage par un syntagme nominal défini est insuffisant. Exemple : « Le chien qui voulait protéger les oisillons pourchassa le chat ».

La séparation en épisodes fait mieux apparaître le mouvement référentiel et le statut de l'information dans l'histoire. Chaque épisode est constitué d'un topique incluant un protagoniste principal et un focus, ce que l'on dit de lui. Nous présentons l'évolution de ce mouvement référentiel pour chacun des protagonistes dans les tableaux ci-dessous selon les 6 épisodes mentionnés plus haut:

Protagoniste 1 (P1)

L'oiseau	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Introduction	P1 Un oiseau					
Maintien		P1 L'oiseau				
Réintroduction						P1 L'oiseau
Maintien 2						P1 ∅

Tableau 11. ***Modèle de déplacement de la référence à l'oiseau à travers les différents épisodes de l'histoire des Oisillons***

L'oiseau, le premier protagoniste de l'histoire est introduit dans l'épisode 1 par un déterminant indéfini. Il est maintenu en 2 et son statut comme information ancienne se fait par un marqueur défini. Dans l'épisode 6, il est réintroduit et maintenu successivement aux moyens de défini (l'oiseau retrouva ses petits dans leur nid) et d'anaphore zéro (et ∅ leur donna à manger).

Protagoniste 2 (P2)

Le chat	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Introduction		P2 Un chat				
Maintien			P2 Le chat …	P2, P2 … lui tira… …l'empêcher	P2 Le chat …	
Réintroduction						

Tableau 12. ***Modèle de déploiement de la référence au chat à travers les différents épisodes de l'histoire des Oisillons***

Le deuxième épisode est marqué par l'introduction d'un nouveau protagoniste, le chat. Il est maintenu en 3 en tant que protagoniste sujet ; et en 4 en tant que protagoniste objet, le chien étant le sujet (double occurrence par pronominalisation). Il est réintroduit en 5 avec l'aide d'un déterminant défini.

Protagoniste 3 (P3)

Le chien	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Introduction				P3 Un chien...		
Maintien				P3 ∅ tira…	P3 Le chien…	
Réintroduction						

Tableau 13. ***Modèle de déploiement de la référence au chat à travers les différents épisodes de l'histoire des Oisillons***

Selon l'ordre chronologique et l'ordre de d'apparition des protagonistes de la planche narrative, le chien est introduit pour la première fois dans l'épisode 4 et y et maintenu au moyen de l'anaphore zéro. Son maintien se fait également dans l'épisode 5 avec un marquage comme information ancienne. Dans ces deux épisodes, il joue le rôle de protagoniste sujet.

L'utilisation des marqueurs définis/indéfinis, des pronoms anaphoriques participent de la cohésion du récit. Ils permettent de mieux suivre le mouvement référentiel dans l'organisation de l'information relative au statut et au déplacement des protagonistes de l'histoire.

Le statut nouveau- ancien est obligatoirement marqué aussi bien en français qu'en créole haïtien. Ces deux langues font usage de déterminants pour faire la distinction entre information nouvelle et ancienne, contrairement à d'autres systèmes linguistiques, le polonais par exemple qui code le statut des entités par le positionnement dans l'ordre topique-focus (Lambert & Lenart 2004).

Le créole haïtien et le français font usage des déterminants pour faire la distinction entre information nouvelle ou ancienne.

Chapitre 7

Méthodologie de recueil des données, hypothèses et grille d'analyse

Nos données ont été collectées pendant plusieurs mois en Haïti dans plusieurs écoles de catégories différentes. Nous présentons ici : le choix du support, la tâche, la consigne, le protocole d'enquête, le profil des sujets, le cadre de réalisation de la collecte des récits, le corpus, nos hypothèses, notre grille d'analyse.

7.1 Le support utilisé pour la collecte des données

Dans les études portant sur les productions narratives, on recourt généralement à deux types de tâches guidées pour la collecte des données : production libre (corpus ouvert) ou production à partir de supports iconographiques (corpus ciblé). Ces derniers peuvent être des affiches ou des suites d'images.

Dans notre étude, nous avons opté pour un récit sur images, les affiches étant davantage utilisées pour les tâches descriptives. En effet, les affiches mettent en évidence les domaines de l'espace et des entités certes mais la référence temporelle et le domaine du procès sont relégués au second plan. Le récit en images a l'avantage de mettre en exergue tous les domaines référentiels impliqués dans la narration à savoir, le temps, l'espace, les entités et le procès (les adverbes temporels jouent un rôle majeur dans le texte narratif ; ils ancrent les intervalles temporels T1, T2, … résultant du découpage de T, alors qu'ils sont considérés comme étant de deuxième catégorie dans un texte descriptif). Le récit permet également d'observer comment à des stades précis d'acquisition les apprenants manient les notions de temps, d'espace et d'entités et par quels moyens ils les expriment.

Les productions narratives ont été recueillies à partir de la séquence d'images, « Les oisillons » (Hickman 2003), très utilisée comme stimulus dans les études portant sur la référenciation en général.

Cette séquence comprend six images et est ainsi constituée :

1. On voit un nid dans un arbre. Dans le nid, se trouvent trois oisillons et une maman oiseau.
2. Un chat apparaît en bas de l'arbre, pendant que la maman oiseau s'envole.
3. Le chat s'assied tout en regardant le nid.
4. Le chat grimpe à l'arbre. Pendant ce temps, un chien apparaît en bas de l'arbre.
5. Le chat s'est agrippé au nid, le chien lui tire la queue pendant que la maman oiseau revient avec un ver dans le bec.
6. Le chien poursuit le chat, pendant que la maman oiseau nourrit les oisillons.

Cette histoire a été conçue de manière à introduire des propriétés particulières permettant l'analyse de la référence aux entités, à l'espace, au temps. Elle fait intervenir des déplacements de la part des personnages. Ce qui favorise du même coup l'expression de prédicats dynamiques qui impliquent ou non des changements de localisation. Ces prédicats ont l'avantage de regrouper diverses informations pertinentes à la deixis (arrivée en scène et sorties), à la manière (activités de voler, grimper, courir), à la direction (monter) - à la causativité (activité de faire partir). L'histoire montre également deux référents inanimés qui constituent des points de référence pour l'ancrage spatial, disponible dès le début et servant à localiser des personnages au centre de la trame narrative (l'arbre et le nid).

7.2 La consigne et le protocole d'enquête

Chaque sujet a été amené à produire un récit en créole haïtien et un récit en français, à partir de la planche narrative les Oisillons. Un arrêt de deux jours a été observé entre les deux productions de chaque enfant en L1 et en L2.

La consigne pour réaliser la tâche a été ainsi formulée : « Voici une histoire en images. Regarde bien ces images puis, raconte l'histoire à ton camarade qui ne voit pas les dessins ».

Pour faciliter la production et délimiter le cadre narratif, nous avons conçu et tenu le protocole suivant :

- Montrer la planche narrative à l'élève ;
- Bander les yeux de l'enfant à qui son camarade raconte l'histoire (ceci c'est pour éviter la prédominance de la dimension mimo-gestuelle sur la dimension discursive, sachant que les 2 sont étroitement liées) ; l'enfant qui a les yeux bandés ne sert de cobaye puisqu'il ne raconte pas l'histoire à son tour ;
- Insister sur le fait que l'objectif est de raconter une histoire et non de décrire des images pour ainsi éviter des réponses du type : dans le dessin 1 [description du premier dessin], puis dans le dessin 2 [description du deuxième dessin] et ainsi de suite ;
- Préciser également qu'il ne s'agit pas d'un examen mais d'un jeu pour susciter en eux l'envie de raconter l'histoire librement et avec plaisir ;
- Ne pas intervenir verbalement mais encourager l'élève, dès le début et tout au cours de la tâche, par des gestes d'acquiescement, de manière à poursuivre leurs récits sans lui fournir des matériaux linguistiques susceptibles d'influencer la construction de son discours.
- Constituer deux sous-groupes d'enfants par classe afin d'inverser l'ordre de passation de collecte des récits (L1/L2 – L2/L1) et ce, en observant un arrêt de deux jours entre les deux productions par enfant. Plus précisément, pour un groupe de 10 élèves d'une même classe, 5 ont raconté l'histoire la première fois en créole, les 5 autres la première fois en français.

7.3 Caractéristiques du cadre de réalisation de la recherche

Les enfants testés sont issus de milieux socio-scolaires différents (écoles congréganistes, école nationales, écoles privés). Il s'agit de cadres plus ou moins différents d'appropriation du français. La diversité de l'environnement scolaire est une donnée importante pour notre étude, compte tenu du fait que le français s'acquiert en Haïti principalement à l'école. D'où le choix de ces types d'école qui composent l'ensemble du système scolaire haïtien.

Les établissements sont tous situés dans la capitale, Port-au-Prince. Au départ, nous avons souhaité collecter nos données en milieu rural également. Malheureusement, nous n'avons eu ni les moyens, ni le temps nécessaire pour les réaliser.

Nous présentons dans le tableau suivant chacune des écoles où les enfants ont été testés. Dans notre analyse, les écoles seront indiquées par les abréviations que nous leur avons associées.

Ecoles	**Abréviation**	**Type d'école**	**Caractéristiques**
Collège Cousseillant Pierre Roger	CCPR	Privé	Ecole défavorisée, fréquentée majoritairement par des enfants de milieu très modestes
Collège Marie-Anne	CMA	Privé - congréganiste	Ecole cotée, jouissant d'une bonne réputation, fréquentée majoritairement par des enfants issus de la classe moyenne
Collège Roger Anglade	CRA	Privé	Ecole renommée, plutôt cotée, fréquentée par des enfants plus ou moins issus de la classe moyenne
Ecole République des Etats-Unis	EREU	Nationale	Ecole défavorisée, fréquentée principalement par des enfants de parents pauvres.

Tableau 5. ***Caractéristiques des écoles où les récits ont été collectés***

Nous avons conduit personnellement toutes les enquêtes. Deux étudiants de la Faculté de Linguistique Appliquée nous ont aidée pour une partie des transcriptions. Cette tâche n'a pas été facile puisque dans certaines écoles, les bruits étaient très importants par moment. Ce qui fait qu'on a mis de côté une vingtaine de récits dont l'enregistrement étaient de très mauvaise qualité, voire inaudibles.

Nous n'avons eu aucune difficulté à accéder aux établissements scolaires. Les responsables que nous avons sollicités formellement (courrier en annexe), nous ont tous répondu favorablement. Quant aux enseignants, ils ont été très coopératifs et très intéressés à notre démarche.

Nous avons passé en moyenne une semaine dans chaque école avec le planning de passage suivant :

Ecoles	**Classe**	**Jour 1 et 2**		**Jour 2 et 4**
CCPR	4e AF	L1		L2
	4e AF'	L2		L1
	6e AF	L1		L2
	6e AF'	L2		L1
CMA	4e AF	L2		L1
	4e AF'	L1		L2
	6e AF	L2		L1
	6e AF'	L1		L2
CRA	4e AF	L1		L2
	4e AF'	L2		L1
	6e AF	L2		L1
	6e AF'	L1		L2
EREU	4e AF	L1		L2
	4e AF'	L2		L1
	6e AF	L2		L1
	6e AF'	L1		L2

Pause de 2 jours

Tableau 15. ***Ordre d'enregistrement des récits par école par niveau et par langue***

Pour ne pas déranger le travail des classes, il a été convenu avec les enseignants que les élèves passent nous voir à tour de rôle à l'endroit que nous avons appelé « la zone d'entretien ». Il s'agit d'un coin discret que nous nous sommes aménagée dans chacune des écoles pour le bon déroulement de l'entretien. Nous avons choisi deux à trois

cobayes par classe, ceux à qui on doit raconter l'histoire. Les élèves se sont ainsi succédés dans la zone d'entretien pour produire leurs récits, pendant les heures de cours.

7.4 Le corpus

L'échantillon d'analyse est constitué de 160 récits d'enfants de 4ème et 6ème année fondamentale (4e AF, 6e AF). Pour chaque école, nous avons retenu 20 récits par niveau scolaire, soit 10 en français et 10 en créole.

	Créole	**Français**	4 écoles 80 élèves
4e AF (10X4)	40 récits	40 récits	(80 en 4e AF)
6e AF (10X4)	40 récits	40 récits	(80 en 6e AF)
	160 récits		

Tableau 16. ***Taille et constitution du corpus***

Les récits sont numérotés selon l'ordre de passage des élèves en entretien. Chaque numéro est associé à l'abréviation de l'école et au niveau de scolarisation. Par exemple, [EREU 6e – 2] renvoie à la production de la 2ème élève ayant produit le récit, en classe de 6ème à l'Ecole de la République des Nations Unies. La langue est précisée à chaque fois. Les noms des enfants avec leurs récits sont présentés en annexe.

La convention de transcription utilisée est la suivante :

/	intonation montante
\	intonation descendante
_	pause courte
__	pause moyenne
___	pause longue
<hum>	incise du deuxième locuteur
nnn	séquence inaudible
::	allongement vocalique

[fonetik]	séquence transcrite phonétiquement
…	mots issus d'autres langues (L1, L2, L3 etc)
…	calques, mots transformés issus d'autres langues

7.5 Les sujets

Les études qui se consacrent à la construction discursive en L1 et celles qui comparent cette construction en L1 et en L2 montrent que la capacité de produire une unité discursive commence vers 7-8 ans et se confirme vers 10 ans (Hickmann, Fayol & Kail). En effet, à cet âge, les enfants sont en capacité de produire un récit cohérent suivant un enchaînement causal incluant des buts et des actions planifiés. Nous avons donc choisi pour notre premier palier d'analyse de collecter nos données auprès d'enfants âgés de 9 ans en moyenne, et de les comparer avec celles produites par des enfants de 11ans. Ces tranches d'âge correspondent respectivement aux niveaux scolaires : 4ème AF (CE2) et 6ème AF (CM2).

Pour chaque enfant, nous avons relevé leur nom, leur date et lieu de naissance, leur âge au moment de l'entretien.

Les enfants n'évoluent pas tous dans le même environnement linguistique. Certains sont beaucoup plus exposés au français que d'autres (école, famille, lecture…). Ces éléments ont été recueillis à partir d'un questionnaire que nous leur avons administré (en annexe).

Les questions ont porté sur : leur identité, les langues parlées et dans quels types de situation, le mode d'exposition au français (radio, télévision, communications diverses) et suivant quelle fréquence, le degré d'exposition au texte narratif à l'oral et à l'écrit, en français et en créole (école, famille …), la pratique de la narration (entre pairs, en classe, en famille), leurs appréciations du français et du créole.

Notre étude ne s'inscrivant pas dans une perspective sociolinguistique, nous n'avons pas jugé nécessaire de présenter ici les résultats détaillés de ces entretiens. Seulement, les données recueillies nous ont permis d'avoir une meilleure connaissance de leur situation et de leur profil linguistique. Elles nous ont permis également de mieux caractériser l'input et déterminer le type d'exposition au texte narratif.

7.6 Hypothèses de recherche et grille d'analyse des récits

Nous avons privilégié une démarche empirique pour notre travail en mettant en avant les éléments de notre corpus. Notre réflexion s'est construite à partir d'observables et non à partir d'un ensemble d'idées reçues sur les questions retenues pour cette recherche. Les hypothèses formulées ici sont issues de notre analyse de la situation des langues dans l'espace scolaire haïtien mais aussi des premières observations notre corpus en ce qui a trait à la construction du récit et aux moyens d'expression de la référence par des élèves de niveau scolaire différent. Nous les présentons dans le tableau suivant en justifiant à chaque fois leur fondement.

	Hypothèses de recherche	**Justifications**
1.	Les compétences linguistiques et narratives des enfants varient en fonction du type d'école.	Cette hypothèse part du constat général de la situation des langues dans le système éducatif haïtien. Nous avons observé une grande différence entre les écoles représentées en ce qui a trait aux compétences acquises en L2. Cette variation est due à la situation sociale des établissements scolaires (allant du moins au plus favorisés). Dans les écoles congréganistes par exemple, les enfants sont mieux exposés au français et la qualité de l'input est meilleure.
2.	Les récits des élèves de 6^{e} AF sont plus structurés et plus développés que ceux des 4^{e} AF.	Le niveau scolaire et l'âge des élèves sont des facteurs déterminants dans le développement de leur capacité linguistique. Ils permettent d'envisager l'acquisition sur un continuum.
3.	Les récits produits en L1 sont plus structurés et plus complets que ceux produits en L2.	Les éléments linguistiques de construction de récits sont, à leur âge, normalement maîtrisés. Contrairement au créole, le français est en cours d'acquisition. Les enfants seront donc plus aptes à produire un récit plus structuré et plus complet en L1 qu'en L2.

4.	Les élèves de 4e AF ont plus de difficultés à présenter des événements complexes et à raconter l'histoire des *Oisillons* selon la superstructure narrative.	Les élèves plus âgés (6eAF) sont sensés avoir un degré d'abstraction et de conceptualisation plus élevé. Les enfants plus jeunes (4eAF) seront donc plus enclins à décrire les images qu'à présenter et associer des événements complexes.
5.	Les élèves de 6eAF utilisent une plus grande variété de marqueurs référentiels et une meilleure utilisation.	En 6eAF les élèves sont à un stade plus avancé de l'acquisition de la L2. Ils devraient user d'une plus grande panoplie de moyens de référence.
6.	Les marqueurs d'introduction de la référence sont plus maîtrisés que ceux de maintien et de réintroduction.	L'introduction des référents se fait généralement par l'utilisation de déterminants indéfinis à l'intérieur du syntagme nominal, la reprise et le maintien, souvent par des formes pronominales.
7.	Les élèves peu compétents linguistiquement et narrativement auront plus de difficultés à recourir à des formes pronominalisées dans le maintien de la référence aux entités.	Il semblerait que les formes pronominales s'acquièrent après les formes lexicalisées. Les élèves auraient donc plus de difficultés à employer des pronoms personnels pour maintenir la référence dans leurs récits.
8.	Les récits produits en L2 reflètent l'influence de la L1.	Du fait de la proximité du créole avec le français, on peut s'attendre à de nombreux cas d'interférence de la L1 vers la L2.
9.	Les récits produits en créole et en français portent les marques de la culture locale en matière de narration.	En acquérant le créole haïtien (L1), les enfants acquièrent des valeurs symboliques et culturelles propres à la communauté à laquelle ils appartiennent. Ils conceptualisent les événements du monde en fonction de leur entourage socioculturel. Ces habitus culturels et linguistiques en matière de narration pourraient apparaître dans les récits

		produits en français L2.

Tableau 7. ***Hypothèses et justifications de la recherche***

Grille d'analyse des récits

Nous avons conçu la grille d'analyse suivante pour mieux étudier les récits collectés. Nos questions de recherche s'inscrivent dans plusieurs perspectives : narrative, linguistique, acquisitionnelle, pragmatique, cognitive, socioculturelle. Nous les répartissons dans le tableau ci-dessous.

Perspectives	**Questions de recherche**
Narrative	Les récits sont-ils construits sur le modèle du schéma narratif organisé en séquences finalisées : buts, plan, actions, obstacles, résultats ? Les principes d'organisation du récit sont-ils similaires en L1 et en L2 ? Quel est le degré d'acquisition de la superstructure narrative ? Il y a-t-il des omissions d'épisodes ? Quel est le mode d'introduction et clôture du récit ?
Linguistique	Comment les enfants présentent-ils l'information nouvelle à leur interlocuteur lorsque celle-ci n'est pas partagée ? Quels sont les marques dominantes ? Comment se présentent-elles en L1 et en L2 ? Varient-elles en fonctions de l'âge, du contexte scolaire ?

Acquisitionnelle	La compétence narrative est-elle acquise en L1 et en L2 pour les deux niveaux ? Du point de vue linguistique, qu'est-ce qui est acquis en L1 qui n'est pas acquis en L2 ? Il y a-t-il des erreurs récurrentes ? Que révèlent-elles ?
Cognitive	Identifie t-on une forme d'organisation cognitive plus ou moins stéréotypée avec un état initial, un élément perturbateur, une succession d'actions et un état final? Cette organisation varie t-elle en fonction de la L1 et de la L2 ? L'expresion des catégories (temps, espace, entités) sont-elles les mêmes en L1 et en L2 ? Qu'en est-il des pauses, du temps d'attaque vocal ?
Pragmatique	La consigne a-t-elle été comprise ? La production respecte t-elle le thème global ? S'agit-il bien d'un récit ? Rapporte t-on des actions ?
Socioculturelle	Identifie t-on un crypte socioculturel dans les récits produits en L1 et en L2 ? Quels sont les comportements interactionnels des sujets ?

Tableau 18. ***Grille d'analyse des récits***

PARTIE III

ANALYSES DES DONNÉES

Le cœur obsédant, qui ne correspond
Pas à mon langage et mes coutumes
Et sur lequel mordent, comme un crampon
Des sentiments d'emprunts et de coutumes
D'Europe, sentez-vous cette souffrance
Et ce désespoir à nul autre égal
D'apprivoiser avec des mots de France
Ce cœur qui m'est venu du Sénégal ?

Léon Laleau, Poète, romancier, essayiste et homme politique haïtien (1892 – 1979)
Trahison, poème tiré de *Musique nègre*. Port-au-Prince, Imprimerie de l'Etat, 1931.

Cette partie de notre travail est consacrée à l'analyse des récits collectés dans quatre écoles de la capitale haïtienne. Il s'agit du Collège Cousseillant Pierre Roger (CCPR), du Collège Marie-Anne (CMA), du Collège Roger Anglade (CRA) et de l'École de la République des Etats-Unis (EREU). Rappelons que ces écoles sont positionnées différemment sur les échelles sociale et scolaire, allant - suivant l'appellation la plus répandue en Haïti- de plus ou moins défavorisées (faible rendement scolaire) à favorisées (bon ou très bon rendement scolaire). Rappelons également la tâche à laquelle ont été assignés les élèves des deux niveaux retenus (4^{e}AF/ 9-10 ans et 6^{e}AF/11-12 ans) : raconter l'histoire des Oisillons à partir d'un support en image. Avec notre protocole d'enquête, nous avons fait en sorte que les élèves recourent le moins possible au contexte situationnel de l'histoire, à des informations supposées partagées de leur interlocuteur. Nous avons en effet insisté sur le fait que la personne à qui l'histoire va être racontée ne la connait et ne voit pas les images constituant la planche narrative. Nous avons vu précédemment que le récit est une forme stéréotypée (superstructure narrative) qui présente des actions, des événements, dans un cadre spatio-temporel avec des entités qui interagissent en fonction des buts à atteindre. Il se caractérise ainsi par une cohérence macro et micro-structurelle. Nous avons étudié ces deux dimensions pour chacune des productions recueillies. Dans un premier temps, nous avons analysé la capacité des enfants interrogés à produire un récit complet et cohérent en L2 au regard des critères définitoires du récit (chapitre 8). Dans un deuxième temps, les moyens linguistiques qu'ils mobilisent pour référer aux différents protagonistes de l'histoire des Oisillons et marquer le statut de l'information (nouvelle/ancienne) dans leur récit (chapitre 9). Nous avons tenté de vérifier si les marques dominantes varient en fonction de l'âge, du niveau d'acquisition de la L2, du contexte socio-scolaire.

Chapitre 8

La compétente narrative des écoliers haïtiens en français L2

Pour étudier la compétence narrative des écoliers haïtiens en français, nous avons comparé les récits produits en créole haïtien et avec ceux produits en français. Nous rappelons que chaque élève avait pour tâche de raconter la même histoire en L1 et en L2 (voir le dispositif d'enquête). Nous nous sommes inspirée des critères de la classification de Cain (1996) par rapport au degré d'élaboration des récits. Nous avons pu ainsi vérifier si les récits produits en L1 sont plus élaborés que ceux produits en L2. Nous avons choisi de nous focaliser sur la capacité narrative en français, langue en cours d'acquisition. Nous avons jugé intéressant d'ajouter à cette classification deux autres critères pour l'analyse des récits produits en L2 : leur mode d'ouverture et de clôture ainsi que le degré d'expression des différents épisodes de l'histoire des Oisillons. Le mode d'ouverture et de clôture des récits est un indicateur intéressant qui permet de mesurer le degré d'appropriation de la planche narrative par les enfants, sachant que, par exemple, certains présentatifs peuvent être associés à une description (il y a …) et d'autres à une narration (il était une fois…). Quant à l'expression des épisodes, elle permet de vérifier si toutes les séquences de l'histoire des Oisillons sont représentées (état initial, élément perturbateur, succession d'actions, sanction, état final). En préambule, nous présentons le résultat de nos observations en ce qui a trait à la dimension culturelle des récits produits en L2 d'une part et, d'autre part, aux phénomènes d'étayage auquel on a dû faire face.

Une manière de raconter à l'haïtienne ?

Au fil de l'analyse des récits collectés, nous nous sommes évertuée à chercher une manière de raconter « à l'haïtienne » en français L2 qui se manifesterait d'une part par l'utilisation d'un ensemble de référents culturels propres à l'environnement haïtien et,

d'autre part, par un type d'organisation (sémantique) particulière de la macrostructure textuelle qui serait liée à la L1.

Dans notre corpus, nous n'avons relevé aucune occurrence des référents culturels précédemment évoqués (voir *5.3*). Cela s'expliquerait par le caractère restrictif et contraignant de l'exercice, d'un côté et, de l'autre, par la configuration du cadre narratif. Chaque enfant raconte l'histoire des Oisillons à un autre enfant et non à un groupe. Dans ce contexte, la verticalité ou la hiérarchie narrateur-narrataire est quasi-inexistante. Certes, l'enfant détient la parole, il est en position de savoir, mais un savoir construit en réponse à une injonction : raconter une histoire non choisie et inconnue à partir d'un support visuel.

En guise de référents culturels, nous avons relevé dans l'un des récits d'un enfant de 10 ans, une idée bien ancrée dans la culture haïtienne qui fait même office de maxime: les chiens et les chats sont des ennemis jurés.

[CRA 4e- 1] Il était une fois __
Il y … avait un petit … oiseau qui était … sur un arbre.
Et il vole de temps en temps sur l'arbre
Et il y avait un petit … un petit chat /
Et il y avait un petit chat qui est à côté de l'arbre
Le chat grimpe l'arbre pour monter sur la branche
Où le petit [zwazo] était
Et puis le chien voit le petit [zwazo] _
Il va la … la … l'avaler /
Il va l'avaler
Et voici le petit chat qui … qui était en train de grimper l'arbre
Et puis le chien l'a vu
Tu sais les chiens et les chats ne sont pas très à l'aise ensemble
Et puis le chien a vu le chat
Et puis elle il est le chien ne l'attrape pas /
Parce que si le chien l'attrape

Le chien va le tuer _

Parce que les chiens et les chats ne sont pas … [zalèz]

Quand elle … quand elle … quand : le chien et le chat sont ensemble

Elles ne sont pas à l'aise

Le chien a envie de … battre avec le chat

Mais le chat a peur … le chien

Le chat se mit à courir

Phénomènes d'étayage

Pour beaucoup d'enfants, la compétence narrative n'est pas acquise en L2. Dans certains cas, nous avons dû intervenir au moment de l'enquête pour tenter de réguler la production, lorsqu'ils étaient en grande difficulté. Nous avons plus ou moins énoncé la *Quaestio,* autrement dit insister sur la réponse qu'on attendait d'eux, leur expliquer la tâche narrative, en témoigne la séquence suivante :

[EREU 4e – 8] c'est une oiseau... c'est c'est une poule

c'est une oiseau

c'est une chatte

c'est une … c'est une chatte

c'est une chatte

c'est une * chen *

c'est une oiseau

c'est une * chat ak chen *

< cheri m pa di w pou di m ki bèt sa yo ye

Son w istwa oke w ap rakonte istwa a

rakonte kisa k pase kisa ou wè _ki sa k vini kisa k fèt aprè oke

on recommence en français c'est une histoire que tu racontes >

Traduction : *ma chérie je ne te demande pas de me citer les animaux que tu vois c'est une histoire que tu racontes ok tu racontes ce qui s'est passé ce que tu vois ce qui est arrivé avant après*

* se te * …

ce n'est pas * yon poul *

n'est pas * yon * oiseau

n'est pas * yon * chien

n'est pas * yon * chat

n'est pas * yon chat ak chen*

n'est pas * yon * oiseau

n'est pas * yon * chien

< oke cheri >

Difficultés de la tâche

Il n'a pas toujours été aisé de repérer tous les épisodes des récits produits par certains enfants. Nous avons en effet relevé beaucoup d'enchâssements, d'omissions, de déplacements de séquences constituant l'histoire, en témoignent les exemples suivants :

[CRA 4e – 1] Là c'est un …

< n'oublie pas qu'elle ne voit pas hein >[53]

< tu lui racontes l'histoire >

[53] Ces signes indiquent un changement de locuteur. Ici, il s'agit de l'enquêteur, nous en l'occurrence.

< c'est une histoire >
Là c'est un tourterelle qui …pond des œufs
C'est un tourterelle _ sur une niche
et là …
< elle voit pas ma chérie tu lui raconte hein/ >
et là elle va chercher la nourriture pour donner aux enfants
là_ voici un chi:en __
un chien qui va monter sur …
un chien qui va monter pour … prendre ___
pour manger les enfants
et là … et là il monte
et là la … la maman est venue
et là les chiens s'en vont

[EREU 6e -1] talè wi
ça c'est un oiseau qui fait son niche
et … pendant qu'il __
sa se pitit ki landan/
il fait son niche
et pendant qu'il se déplace voici un * chen*
il …eh il veut ….manger ses enfants
et voici ici encore
et pendant il veut monter le * pyebwa*
et puis il y avait un autre *chen * qui … le vit
et il … pendant qu'il monte le * pyebwa * et l'autre * chen* même
il le vit monte le * pyebwa* et il le ** ral**
et puis le voici * li rale l epi se pandan manman an * la maman de ses enfants vient et il voit le * chen *
et il … court et il court
li … il et il court
il va dans sa niche pour … pour trouver ses enfants
et voici les chiens

le * chen * qui a vu l'autre
et il court * dèyè l *

Certains événements ont été omis ou partiellement exprimés dans bon nombre de productions. Cette réduction de la trame narrative semble relever d'une incapacité à lier les événements et les entités entre eux suivant un ordre chrono-causales tout en les situant dans le temps.

L'épisode 1 du récit suivant par exemple consiste en une énumération des différentes entités de cette séquence et le temps, la localisation et les actions ne sont pas marquées.

[CPR 6e -1] L'oiseau… *le pyebwa*
Et… des petits poussins__
Et ça *youn* qui vole
Et un chat regarde …anlè
Et un chat qui regarde les petits
La il y a un chat qui monte
Pou l ka pran des poussins
Ça c'est un chen qui *modle ke d'un chat__*
Le… oiseau vole
Et il quitte les poussins

8.1 Vers une classification des récits produits en créole haïtien L1 et français L2

Pour rendre compte du niveau d'intégration et d'expression de la superstructure narrative des Oisillons, nous classons les productions de nos sujets en trois catégories : non-histoires, histoires intermédiaires, histoires complètes, à l'instar de Cain (1996)[54] qui a comparé les performances narratives d'enfants de 6-7 ans.

[54] Cité dans Fayol (2000).

Nous avons engagé la même démarche en créole haïtien pour pouvoir vérifier l'une des hypothèses que nous avons formulées en amont, à savoir les productions en L1 sont plus complètes et plus élaborées que celles de la L2.

1) Non-histoire (NH)

Dans cette catégorie, la superstructure narrative est absente. Il s'agit plutôt d'une description avec juxtaposition de suites de faits. Il se caractérise aussi par l'omission de séquences narratives d'une part et par l'absence de relation entre les épisodes du récit d'autre part. C'est le cas pour les deux récits suivants :

[CCPR 4e - 9] l'oiseau est * kanpe * sur le *pyebwa*___
chat regarde : les oiseaux __chat__
chien regarde les fleurs___
chien regarde : chien regarde le chat :
le chien_ le chien * kenbe la chat *
le *chen* court *dèyè* le chat

2) histoire intermédiaire (HI)

Dans ce cas, on identifie des traces de la superstructure narrative qui n'est pas totalement acquise. Il y a aussi une mise en relation plus ou moins partielle des chaînes événementielles du récit.

[CMA 4e -8] un oiseau qui pose sur son nid
et puis le chien arrive
elle s'envole
puis le chat … le chat regarde le nid monte sur le nid
et puis le chien arrive attrape sa queue
puis l'oiseau vient
l'oiseau avait pris un petit vermisseau
puis le chien courra sur le chat

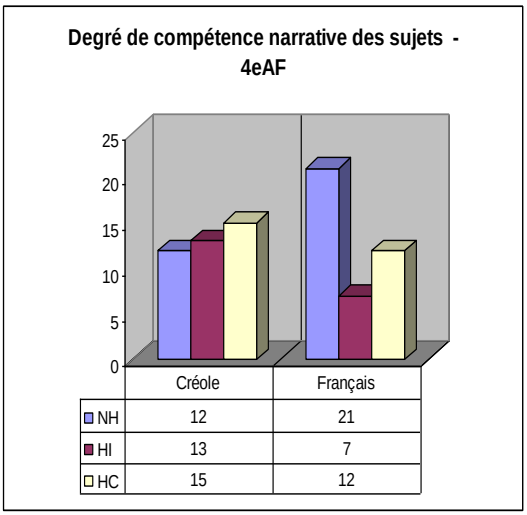
3) histoire complète (HC)

La superstructure narrative est bien acquise pour cette catégorie. L'histoire est racontée de façon adéquate avec une ouverture et une clôture. Tous les événements sont représentés et les suites chronologico-causales finalisées.

[EREU 6e -2] il était une fois un petit * zwazo * qui vivait dans un dans un forêt
il y avait trois petits oiseaux
il y avait...
un jour un jour un petit chat … un * chen* a essayé de monter sur le bois et de prendre les trois petits oiseaux pour les manger
il y a … un autre * chen * avait apparaît
il a … il a prend le queue de l'autre il l'a fait tomber par terre
et le petit oiseau vient apporter de la nourriture pour les trois petits pour les trois poussins
et là ….cette histoire se termine

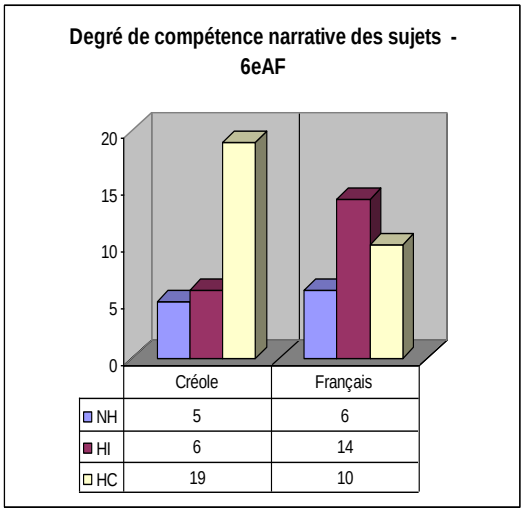
De manière globale, nous constatons que la compétence narrative des élèves en L1 est supérieure à celle de la L2.

En 4ème année, 30% d'élèves racontent l'histoire de manière complète en L1 contre 31% en L2.



Graphique 1.*Catégorie des récits produits en L1 et en L2 – 4e AF*

En 6ème année, la différence est plus considérable avec un pourcentage est de 63% en L1 contre 33% en L2.



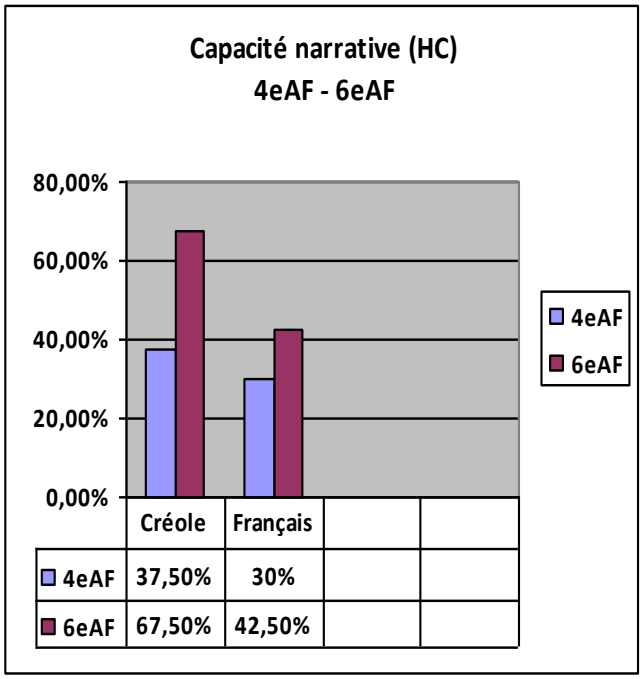
Graphique 2.*Catégorie des récits produits en L1 et en L2 – 6e AF*

Malgré ce faible écart entre les deux niveaux pour ce qui est de la L2, nous avons répertorié plus de non-histoires en 4ème année qu'en 6ème année: 43% et 52% contre 17% et 20% respectivement en L1 et en L2. Ce qui va dans le sens d'une évolution de la capacité narrative en fonction des groupes d'âge en présence.

Au-delà de l'aspect purement linguistique, ces données, prises dans leur globalité, porteraient à valider l'hypothèse selon laquelle la capacité narrative de nos sujets est plus développée en en 6ème qu'en 4ème année; et plus développée en L1 qu'en L2. En témoigne le pourcentage d'histoires complètes par niveau et par langue présenté ci-dessous.

	CREOLE		**FRANCAIS**	
	4eAF	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**
CCPR	1	1	0	0
CMA	9	9	7	6
CRA	3	8	4	7
EREU	2	9	1	4
40 récits	15	27	12	17
	37,5%	**67,5%**	**30%**	**42,5%**

Tableau 19. ***Histoires complètes par groupe et niveau scolaires***

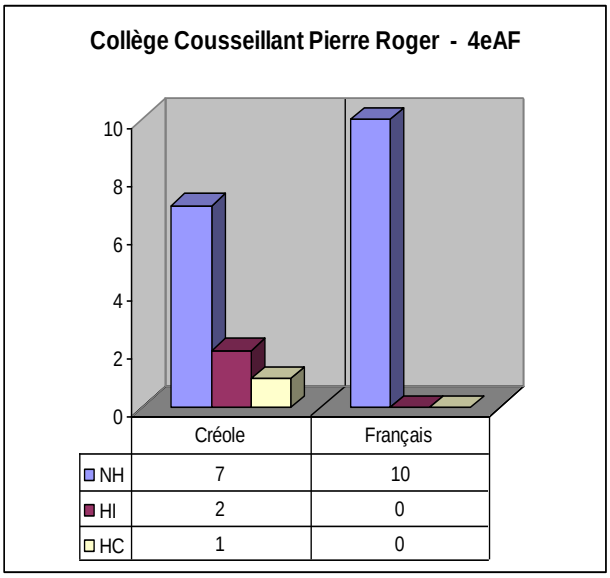


Graphique 3. ***Pourcentage d'histoires complètes en L1 et en L2 pour les deux niveaux***

En considérant chaque école séparément, nous avons identifié une variation importante de ces résultats. Voilà pourquoi nous présentons ci-dessous le degré de compétence narrative des sujets par niveau et par école. Cette démarche s'inscrit dans la perspective socio-scolaire et sociolinguistique de notre étude. Il s'agit pour nous de vérifier s'il y a un lien entre l'environnement socio-scolaire de l'enfant et le développement de sa capacité narrative.

Les récits des élèves de 4ème année en L1 et en L2

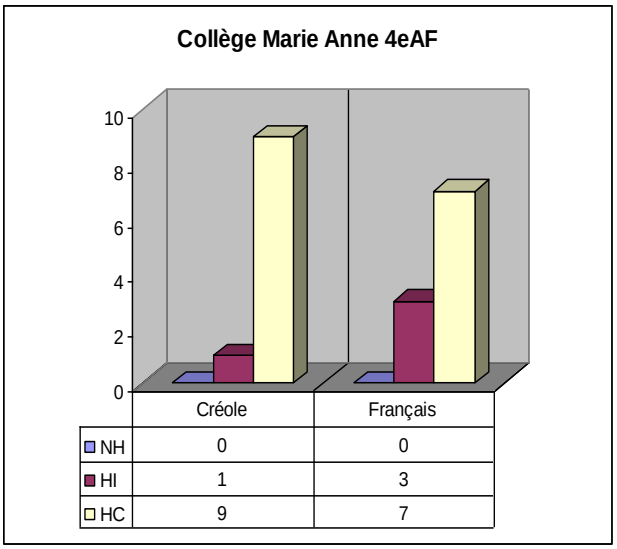
Le groupe Collège Cousseillant Pierre Roger affiche la plus faible performance. Aucun enfant n'a pu produire d'histoire intermédiaire ni d'histoire complète en L2. Il n'y a qu'un enfant qui a pu produire un récit complet en L1, contre 7 pour la catégorie non histoire.



Graphique 4. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF - Collège Cousseillant Pierre Roger***

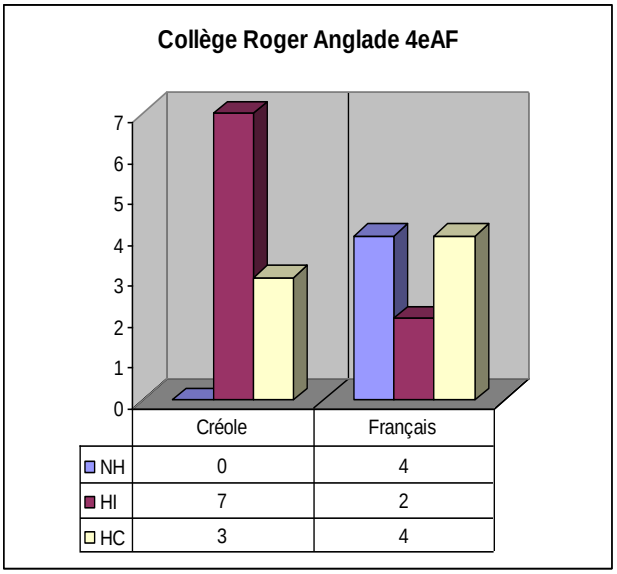
En 4ème année, la capacité narrative des élèves du collège Marie-Anne est plus développée que celle des autres groupes. Comme on peut l'observer dans le tableau ci-

dessous, le pourcentage de non histoire en L1 et en L2 est nul et 7 enfants sur 10 ont pu produire des récits complets en français.



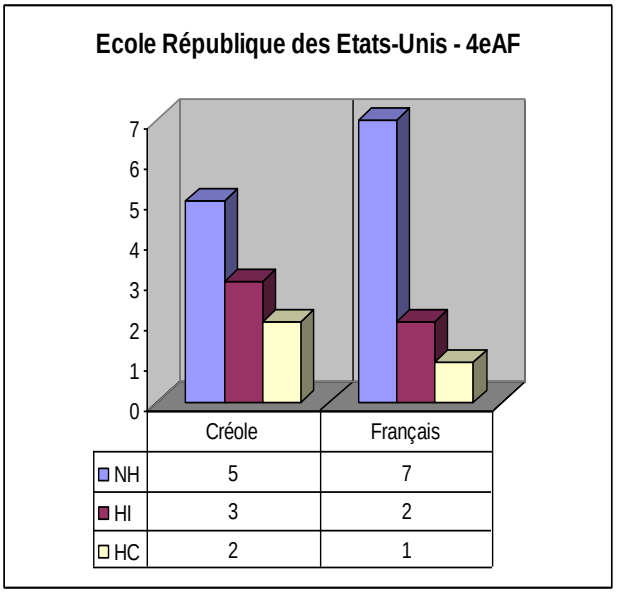
Graphique 5. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF - Collège Marie Anne***

Le collège Roger Anglade affiche un décalage relativement important entre les non histoires en L1 (0%) et en L2 (40%). La capacité narrative semble être bien établie pour l'ensemble du groupe mais certains enfants (4 sur 10) semblent avoir moins de ressources en L2 pour produire des récits finalisés.



Graphique 4. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF - Collège Roger Anglade***

Contrairement aux groupes précédents, la capacité narrative des enfants de cette école est assez peu développée. Pour la majorité des enfants (7 sur 10) nous n'avons pas pu identifier les traces de la superstructure narrative en L2. Il en est de même pour la L1 avec 5 non histoires enregistrées.

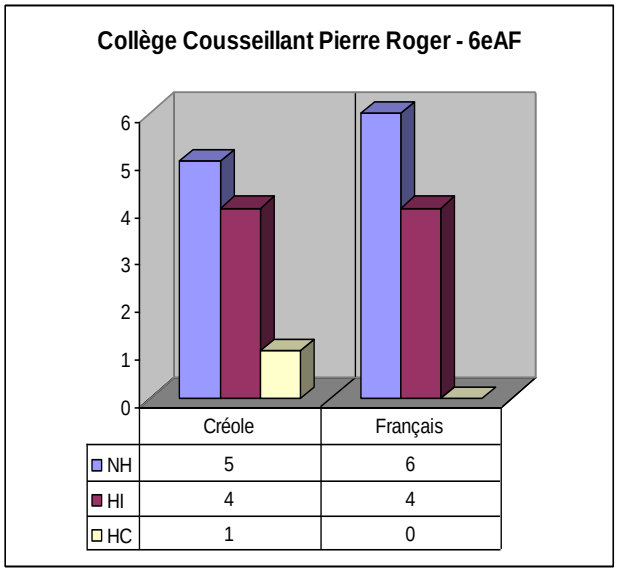


Graphique 6. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 4e AF - École République des États-Unis***

Les récits des élèves en L1 et en L2 en 6ème année

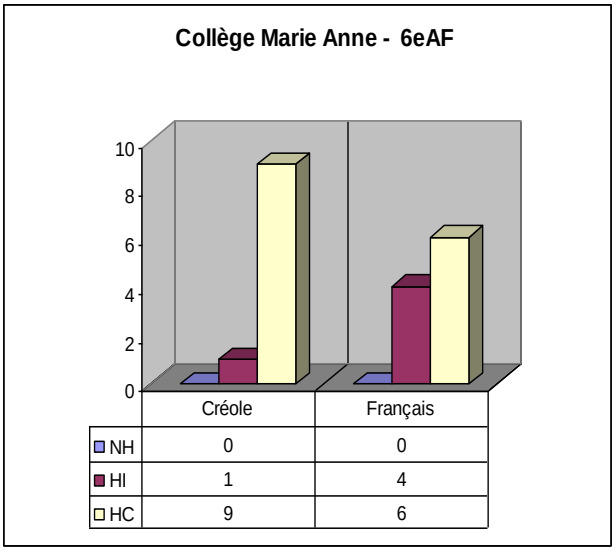
En 6ème année, nous avons constaté, de manière générale, une nette progression de la capacité narrative des sujets des différents groupes scolaires.

Contrairement en 4ème année où aucun élève n'a pu produire de récit cohérent en L2 (10 non histoire sur 10), on constate une légère évolution dans la capacité narrative des enfants du Collège Cousseillant Pierre Roger. Toutefois, aucune histoire complète en L2 n'a été enregistrée.



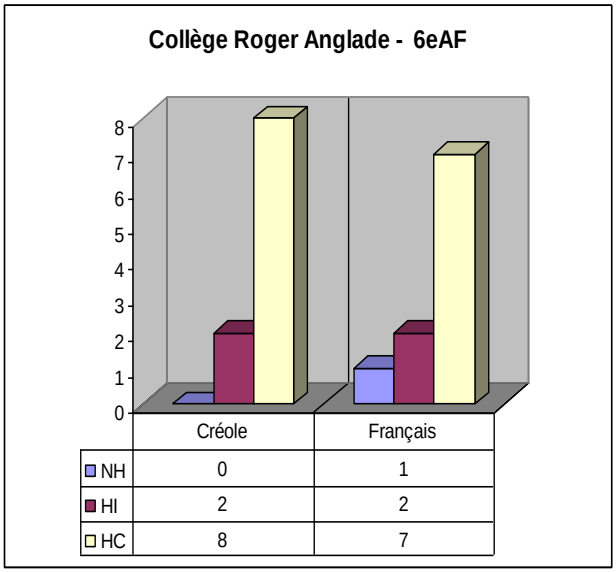
Graphique 7. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF - Collège Cousseillant Pierre Roger***

Au collège Marie-Anne, on retrouve les mêmes performances en 4ème et en 6ème année, à une différence près (7 histoires complètes en 4ème année contre 6 en 6ème année). A ce niveau, il semblerait que l'âge, le niveau scolaire ne sont pas des facteurs déterminants dans la compétence narrative des sujets.



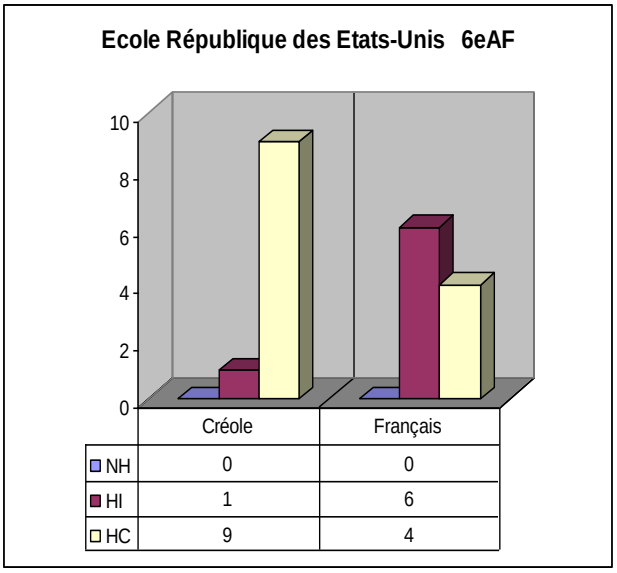
Graphique 8. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF - Collège Marie Anne***

Au niveau du collège Roger Anglade, le pourcentage d'histoire complète dans les deux langues est beaucoup plus élevé qu'en 4ème année : 80% en L1 et 70% en L2 (contre 30 et 40%). Les récits des enfants sont beaucoup plus structurés à ce niveau.



Graphique 9. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF - Collège Roger Anglade***

Parmi les 4 groupes scolaires en présence, l'école République des Etats-Unis affiche la plus importante progression entre les deux niveaux : alors qu'en 4ème année, on avait 5 Non histoires en L1 et 7 en L2, en 6ème année, cette catégorie est vide. La capacité narrative des enfants est largement plus développée, même si l'on compte, en L2, plus d'histoires intermédiaires (6) que d'histoires complètes (4).



Graphique 10. ***Les récits en L1 et en L2 des élèves de 6e AF - École République des États-Unis***

De manière générale, les compétences narratives des élèves de 6ème année sont supérieures à celles des enfants de 4ème année. A l'exception du Collège Marie Anne où l'inverse a été constaté en très faible proportion. Ce qui revient à considérer les facteurs de variabilité et d'exposition au contexte.

La comparaison des récits produits en créole haïtien et en français porte à valider l'hypothèse selon laquelle les récits en créole sont plus structurés et plus complets que ceux produits en français.

8.2 Les formules d'ouverture et de clôture

De manière générale, les enfants se limitent aux images pour produire leur récit. Ils ne rajoutent aucune phrase en périphérie du cadre narratif et ne s'adressent pas à leur interlocuteur. A ce niveau, l'effet pragmatique est donc minorée voire quasi-inexistante.

8.2.1 Formule d'ouverture

Pour amorcer leur récit, les enfants utilisent non pas des phrases annonçant la tâche mais des formules variées comme des présentatifs ou commencent directement par l'état initial[55] :

a. [CRA 4e – 1] c'est un oiseau_ c'est une mère qui a trois poussins

b. [CCPR 4e – 4] un oiseau qui *chita* sou yon nid

c. [EREU 6e – 2] il était une fois un petit *zwazo* qui vivait dans un forêt

d. [CCPR 4e – 10] je vois un oiseau qui est sur un arbre/

Les modes d'ouverture du récit avec les occurrences sont présentés dans les tableaux ci-dessous, pour chaque niveau.

4eAF	Il était une fois	Il y a/ il y avait	C'est / c'était	Je vois/ j'ai vu/ on a vu	⊗
Collège Cousseillant P. Roger	0	1	0	6	3
Collège Marie-Anne	0	6	2	0	2
Collège Roger Anglade	1	3	3	2	1
Ecole République des USA	0	0	3	5	1

Tableau 20. ***Occurrences des formules d'ouverture des récits en 4ème année***

[55] Les ouvertures directes sont représentées par le symbole ⊗.

Les présentatifs *« il y a/ avait … »* et *« c'est/ c'était … »* sont particulièrement employés par les groupes Marie-Anne et Roger Anglade alors que *« je vois/ j'ai vu/ on a vu … »* sont surtout utilisés par les deux autres groupes qui affichent un fort pourcentage de non-histoires plus précisément de description d'images.

Les mêmes types d'ouverture du récit sont constatés en 6ème année. On peut souligner à ce niveau une plus grande occurrence de *il était une fois* ... (4, contre 1 en 4ème année), du présentatif *c'est/c'était ...* (14, contre 8 en 4ème année). *Il y a/avait ...* est beaucoup moins utilisé et les emplois de je vois/j'ai vu/on a vu … se situent dans la même proportion en 4ème et en 6ème année, pareil pour les ouvertures directes.

6eAF	Il était une fois	Il y a/ il y avait	C'est / c'était	Je vois/ j'ai vu/ on a vu	⊗
Collège Marie-Anne	1	1	4	1	3
Collège Roger Anglade	1	1	6	1	1
Ecole République des USA	2	0	2	6	0
Collège Cousseillant P. Roger	0	0	2	4	4

Tableau 21. ***Occurrences des formules d'ouverture des récits en 6ème année***

A) Emplois des présentatifs *Il y a / avait … - c'est / c'était …*

Nous avons classé en 4 catégories les différents emplois de ces présentatifs par les sujets :

- <u>Présentatif + entité</u>

Cette catégorie est marquée par une présentation partielle et réduite du cadre initial. Les enfants ouvrent leur récit par la présentation d'une entité. Dans la majorité des cas, une autre entité (élément perturbateur) est introduite tout de suite après.

e. [CMA 4e- 3] il y avait un oiseau

f. [CCPR 4e- 7] il y avait une femelle oiseau

g. [CRA 4e -7] voici c'est un oiseau

h. [CMA 6e- 3] c'est un oiseau

- Présentatif + entité + localisation

Certains enfants ouvrent leur récit en situant dans l'espace l'une des entités du premier épisode, à savoir l'oiseau.

i. [CRA 4e - 2] il y avait un poussin sur l'arbre

j. [CMA 4e - 4] il y a une poule dans la niche

k. [EREU 4e - 3] c'est un oiseau sur une branche

l. [CMA 6e - 6] il y a un oiseau sur un nid

- Présentatif + entité + action ou état

On présente l'entité non pas par rapport à sa localisation mais par rapport à une action ou un état. Cette formule d'ouverture du récit présente le cadre initial de manière un peu plus élaborée contrairement aux emplois précédents.

m. [CRA 4e - 7] il y avait une poule qui avait trois poussins

n. [CMA 4e - 6] c'est un oiseau qui est en train de penser comment il va nourrir ses enfants

o. [CRA 4e - 10] C'était un petit oiseau qui … qui … qui … réchauffait ses petits enfants

p. [EREU 6e - 1] c'est le oiseau qui fait le niche

B) Emploi de *je vois/ on voit /j'ai vu …*

Nous avons relevé un emploi important de *je vois/ on voit/ j'ai vu ...* dans les récits non finalisés.

q. [CCPR 4e -1] je vois les oiseaux

r. [EREU 4e -4] je vois l'oiseau sur une branche

s. [CRA 4e -5] on a vu :: les trois oisillons et sa mère

t. [CRA 6e -1] j'ai vu que c'est un oiseau

C) Ouverture directe

- Entité + localisation

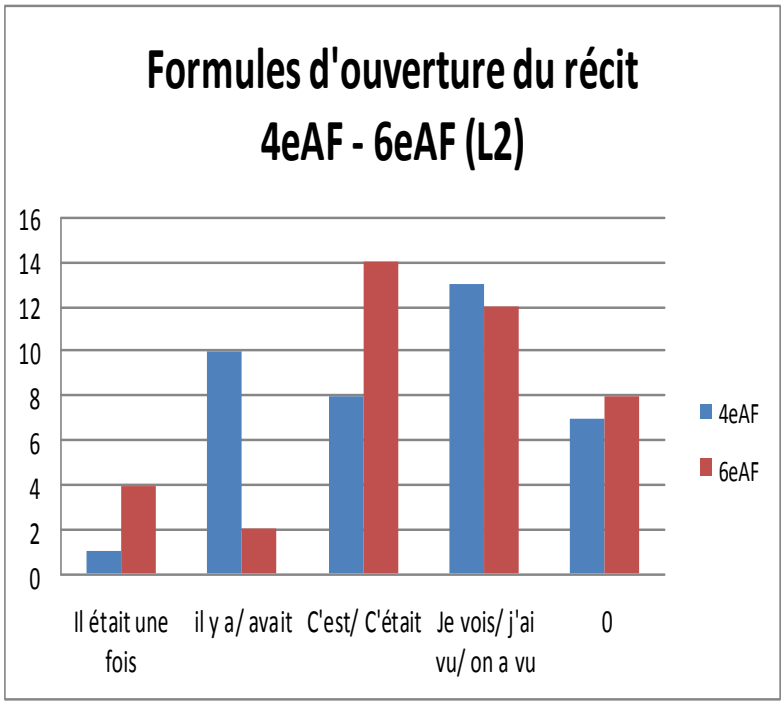
u. [CMA 4e -1] un oiseau qui est sur l'arbre

v. [CPR 6e -4] l'oiseau est sur l'arbre

- Entité + action + localisation

w. [CCPR 4e -9] l'oiseau est *kanpe* sur le *pyebwa*

x. [CRA 4e -6] un oiseau est monté sur l'arbre



Graphique 11. ***Formule d'ouverture du récit en 4ème et 6ème année***

8.2.2 Formule de clôture

Les productions des enfants ne comportent aucune formule de fermeture particulière du conte. Nous nous attendions à une morale, un commentaire, une appréciation. Les enfants se sont contentés de narrer les faits sans rajouter de formule conclusive.

On peut dire que la conclusion se limite au contenu de l'image 6 qui correspond à la situation finale : la maman retrouva ses petits et leur donna à manger. Cette séquence est souvent précédée de *et …, et puis…, et après…* ou de déictiques comme *maintenant…, et là …,* comme on peut l'observer dans les exemples suivants :

a. [CMA 6e- 2] Puis après l'oiseau est venu
elle a vu ses trois petits elle est contente

b. [CRA 4e- 4] Et là la … la maman est venue et les chiens s'en vont

c. [CRA 4e- 5] maintenant la mère est venue apporter la nourriture à ses

petits

Nous pouvons signaler une stratégie de mise en scène de la dernière séquence par un enfant qui fait interagir l'oiseau et ses petits dans un dialogue. Cette stratégie qui s'apparente à la figure de style appelée prosopopée constitue une forme de clôture du récit dans la mesure où les éléments de cette séquence ne sont pas inhérents à l'histoire en question:

d. [CMA 4e - 4] la poule revient et dit
bon vous avez été gentils les petits poussins/
ses poussins ont dit oui maman on t'a obéi on est resté dans la niche

8.3 L'expression des épisodes de l'histoire des Oisillons dans les récits produits en français L2

Cette partie de l'analyse est centrée sur le niveau de représentation des différents épisodes (état initial, élément provocateur, succession d'actions, sanction, état final) dans les récits produits en français. Nous avons séparé les différents épisodes de l'histoire des Oisillons à partir du schéma narratif de base proposé par Adam (1985). Chaque épisode est représenté par une couleur. Le but de la démarche est de vérifier si toutes les phases de l'histoire des Oisillons sont bien représentées dans les récits produits.

A - AVANT	B- PENDANT Transformation (agie ou subie) Processus dynamique				C – APRES
1 Etat initial Equilibre *Un oiseau était sur une branche avec ses petits dans un nid.*	2 Provocation (déclencheur) *Un chat est apparu au bas de l'arbre pendant que l'oiseau s'envolait pour aller chercher à manger pour les oisillons.*	3 Action *Le chat se mit à grimper à l'arbre pour aller prendre les oisillons.*	4 Action *Un chien arriva, lui tira la queue pour l'empêcher d'accéder au nid.*	5 Sanction *Le chien pourchassa le chat.*	6 Etat final Equilibre *L'oiseau retrouva ses petits dans le nid et leur donna à manger.*

8.3.1 L'expression des épisodes par niveau et par école

Les tableaux suivants font apparaître le degré d'expression des 6 épisodes constituant l'histoire des Oisillons par niveau solaire (4ème et 6ème année) et par enfant (numéroté 1 à 10), et ce pour chacune des écoles où ont lieu nos enquêtes. Chaque couleur renvoie à un épisode exprimé, le blanc, à une omission.

⇨ Collège Cousseillant Pierre Roger

Les récits les plus courts ont été enregistrés pour les enfants de l'école Cousseillant Pierre Roger (CCPR). Les séquences sont souvent évoquées de manière incomplète. En 4ème année (âge moyen 10 ans), aucun enfant n'a pu évoquer toutes les phases de l'histoire. L'épisode 6, l'état final, n'a été mentionné par aucun d'entre eux.

CCPR – 4eAF						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Tableau 22. ***Expression des épisodes en 4e AF – Collège Cousseillant Pierre Roger***

En 6ème année, beaucoup plus de séquences sont représentées, même si la grande majorité est exprimée de façon incomplète.

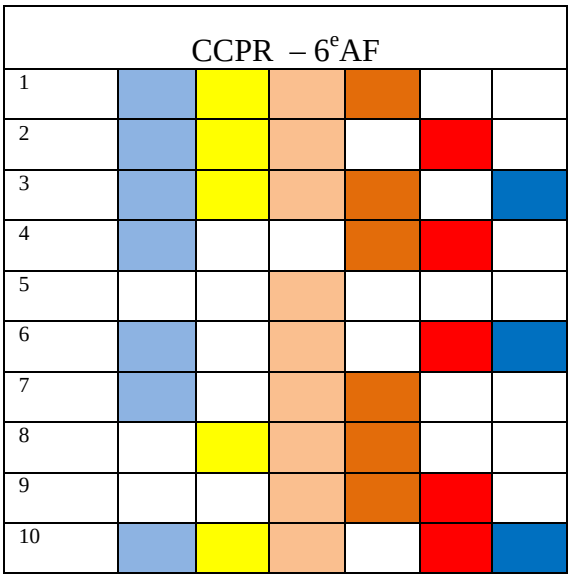


Tableau 23. ***Expression des épisodes en 6e AF – Collège Cousseillant Pierre Roger***

⇨ Collège Marie-Anne

Les récits les plus complets et les plus développés sont enregistrés au niveau du Collège Marie-Anne (CMA) pour les deux niveaux. Les sujets produisent des récits qui correspondent au schéma canonique de base.

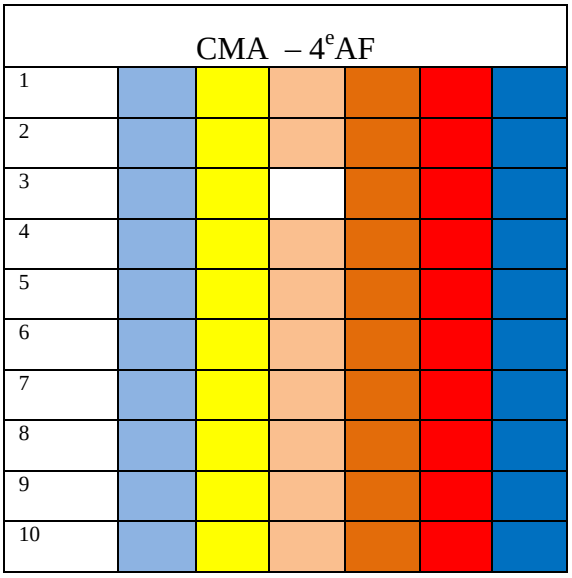


Tableau 24. ***Expression des épisodes en 4e AF – Collège Marie Anne***

Contrairement à nos attentes, les élèves de 6e AF du Collège Marie Anne affichent une performance inférieure à celle des 4e, comme on peut l'observer dans les deux tableaux.

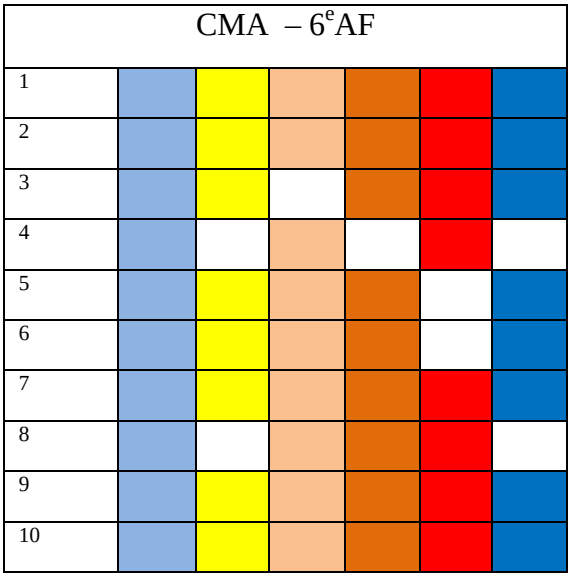


Tableau 25. ***Expression des épisodes en 6e AF – Collège Marie Anne***

⇨ Collège Roger Anglade

Contrairement au groupe précédent, on constate une évolution dans les récits produits de la 4ème année à la 6ème année pour le Collège Roger Anglade.

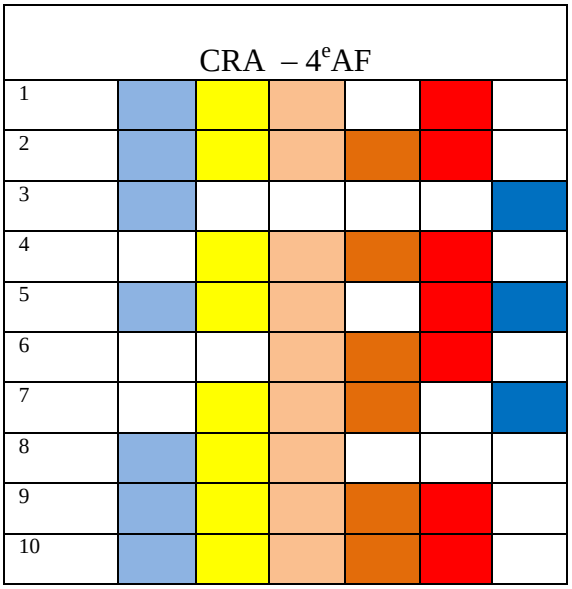


Tableau 26. ***Expression des épisodes en 4e AF – Collège Roger Anglade***

En 6ème année, c'est surtout au niveau des épisodes 1 et 6 que cette progression est plus manifeste.

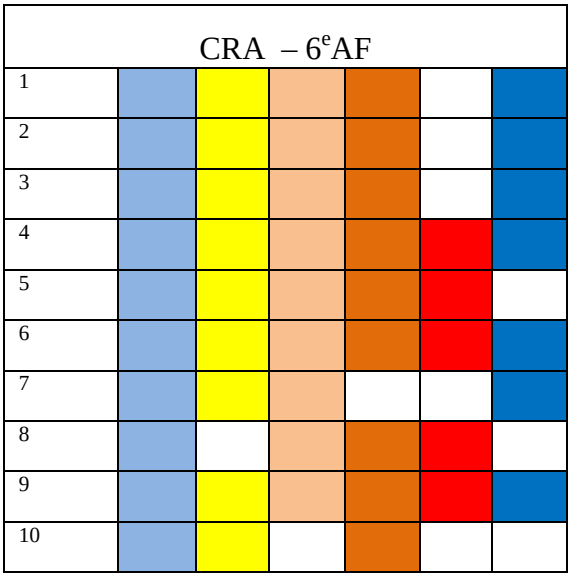


Tableau 27. ***Expression des épisodes en 4e AF – Collège Roger Anglade***

⇨ Ecole République des États-Unis

Nous avons observé une légère évolution également entre les deux niveaux pour les enfants de l'École de la République des Etats-Unis.

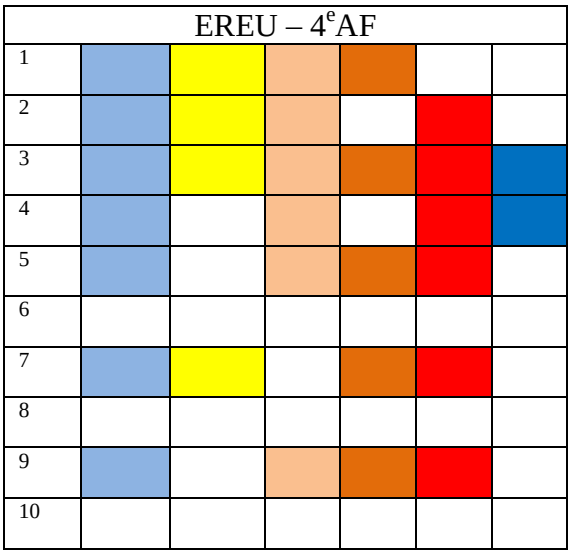


Tableau 28. ***Expression des épisodes en 4e AF – École République des États-Unis***

Toutefois, l'épisode 5 correspondant à la sanction est davantage rapporté par les enfants de 4ème année (6 sur 10 ; contre 2 sur 10 en 6ème année).

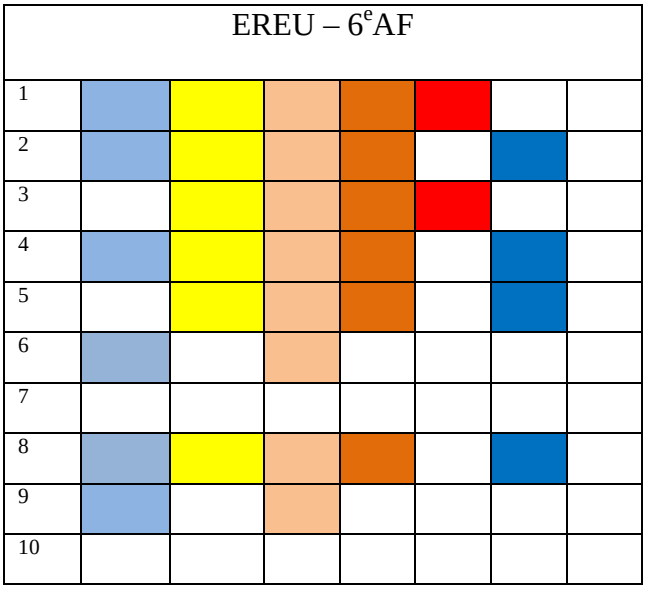


Tableau 29. ***Expression des épisodes en 6e AF – École République des États-Unis***

8.3.2 Synthèse et pourcentage de l'expression des différents épisodes de l'histoire des Oisillons par niveaux et par écoles

	A - AVANT		B- PENDANT Transformation (agie ou subie) Processus dynamique								C – APRES	
	1 Etat initial Equilibre *Un oiseau était sur une branche avec ses petits dans un nid.*		2 Provocation (déclencheur) *Un chat est apparu au bas de l'arbre pendant que l'oiseau s'envolait pour aller chercher à manger pour les oisillons.*		3 Action *Le chat se mit à grimper à l'arbre pour aller prendre les oisillons.*		4 Action *Un chien arriva, lui tira la queue pour l'empêcher d'accéder au nid.*		5 Sanction *Le chien pourchassa le chat.*		6 Etat final Equilibre *L'oiseau retrouva ses petits dans le nid et leur donna à manger.*	
	4e AF	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**
CCPR	6	7	1	5	4	9	4	6	8	5	0	3
CMA	10	10	10	8	9	9	10	9	10	8	10	8

CRA	7	10	8	9	9	9	6	9	7	5	3	7
EREU	7	6	4	6	6	8	5	6	6	2	2	4
Total	**30**	**33**	**23**	**28**	**28**	**35**	**25**	**30**	**31**	**20**	**15**	**22**
	75 %	**82,5 %**	**57,5 %**	**70 %**	**70 %**	**87,5 %**	**62,5 %**	**75 %**	**77,5 %**	**50 %**	**37,5 %**	**55 %**

Tableau 30. ***Comparaison de l'expression des différents épisodes de l'histoire des Oisillons par niveau groupe et niveau scolaires***

Tout compte fait, notre classement des productions recueillies nous a permis de sélectionner les histoires dites complètes et à travers lesquelles on peut facilement identifier la superstructure narrative aussi bien en créole haïtien qu'en français. Ces récits présentent également une certaine cohérence dans l'organisation des chaînes événementielles.

Nous avons relevé beaucoup d'omission d'épisodes dans les récits d'enfants chez qui cette compétence n'est pas encore établie, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus. Ce qui converge avec les résultats de Noyau (1986) et Noyau & Paprocka (2000) qui notent que le début de l'acquisition de la compétence narrative est marqué par l'omission d'événements faisant partie de la trame.

Nous avons trouvé beaucoup d'occurrences de *c'est* dans les récits non finalisés et qui sont davantage proches de la description que de la narration. Toutefois, nous avons constaté un usage important *c'est/ c'était* dans les récits d'enfants chez qui la compétence narrative est bien développée. Dans leur production le présentatif est souvent employé comme formule d'ouverture du récit. On peut y voir une certaine interférence avec le créole haïtien dans la mesure où les contes, les récits sont souvent introduits par *sete* [sete] (c'était), formule qui présente souvent un protagoniste dans un cadre ou une situation initial(e) et qui est employée dans des structures morphosyntaxiques complexes (c'est un oiseau qui est en train de penser comment il va faire pour nourrir ses petits).

La capacité de raconter semble ainsi subordonnée au développement des compétences linguistiques. Les enfants qui ont une faible connaissance du français arrivent difficilement à construire un récit cohérent.

Chapitre 9

La référence aux entités dans les conduites narratives en français L2

Nous examinons dans ce passage la référence aux protagonistes actifs de l'histoire des Oisillons dans les récits des enfants en français L2. Nous entendons par protagonistes actifs, les entités qui se déplacent d'un point à l'autre au fil de l'histoire, à savoir l'oiseau, le chien, le chat. En premier lieu, nous étudions la référenciation au regard de l'évolution de ces entités dans les récits produits (leur déplacement à travers les différents épisodes). En deuxième lieu, les marqueurs utilisés, à mesure du développement du récit, pour présenter l'information nouvelle (introduction des référents pour la première fois) et l'information ancienne (reprise ou maintien des référents). Le but de nos investigations est de déterminer les procédés utilisés en L2. Nous tentons de vérifier également si l'âge et les différences inter-langues influent sur l'organisation de l'information au niveau des récits produits. Nous avons placé dans un tableau les différents marqueurs référentiels identifiés en les associant à chaque fois à l'épisode qui leur correspond. Nous y avons intégré nos premiers commentaires et le nombre d'occurrences par protagoniste et par enfant, comme on peut l'observer dans le tableau en annexe. Ce procédé nous a permis de mieux manipuler nos données et les analyser de manière objective. Nous avons ainsi constitué notre matériau pour l'étude du mouvement référentiel des trois protagonistes actifs. Ce qui représente, au total et pour cette partie de notre travail, une base de données de 24 tableaux[56], soit chacun des 3 entités (oiseau, chien, chat) X 2 niveaux (4^{e} AF, 6^{e} AF) X 4 écoles (CMA, CCPR, CRA, EREU). Nous avons utilisé ce même matériau pour l'analyse des procédés utilisés dans le marquage de l'information (introduction, maintien, reprise) à travers les différents récits produits.

[56] Chaque tableau comporte une série de 1 à 10, un numéro étant attribué à chaque enfant des 4 écoles où ont lieu les enquêtes.

9.1 Le mouvement référentiel dans les récits en français L2

Pour certaines productions, il a été très difficile de relever les marqueurs référentiels et de les associer à un épisode, comme cela a été le cas pour le repérage des épisodes dans le chapitre précédent. Aussi, avons-nous regroupé d'un côté, celles caractérisées par une absence de mouvement référentiel et, de l'autre, celles à travers lesquels on peut suivre facilement le mouvement de la référence pour chacun des protagonistes.

Absence de mouvement référentiel

Cet ensemble est caractérisé par l'absence de mouvement référentiel des protagonistes dans le cadre spatiotemporel de l'histoire des Oisillons. Les personnages n'évoluent aucunement à travers une suite d'actions.

Souvent, ils sont juste cités et la simple occurrence se fait par au moyen de *c'est/ il y a/ je vois + déterminant + entité* en témoigne l'exemple suivant :

a. [EREU 4e AF- 6] je vois un chien qui regarde _
je vois un chat qui branche les oiseaux
je vois un oiseau qui vole
je vois un chien nnn un petit chien
je vois un oiseau
je vois un chien et un chat
un oiseau
un oiseau qui vole
un chien
un niche
un chat
un chat
un niche
un chien _
un chien et un chat

un oiseau

Dans la plupart de ces productions, les marqueurs anaphoriques sont rarement utilisés contrairement aux déictiques (là, ici…) et aux présentatifs (c'est, il y a, voici…) qui sont y très présents, comme dans cet exemple où il est très difficile de suivre le mouvement référentiel du chat qui est confondu avec le chien :

b. [CRA 4e -3] **là c'est un** …
<n'oublie pas qu'elle ne voit pas hein>
<tu lui racontes l'histoire>
<c'est une histoire>
Là c'est un tourterelle qui …pond des œufs
C'est un tourterelle _ sur une niche
et là …
<elle voit pas ma chérie tu lui raconte hein/>
et là elle va chercher la nourriture pour donner aux enfants
là_ voici un chi:en __
un chien qui va monter sur …
un chien qui va monter pour … prendre ___
pour manger les enfants
et là … **et là** il monte
et là la … la maman est venue
et là les chiens s'en vont

Mouvement référentiel

Pour les deux exemples suivants, on peut bien observer le déplacement des trois protagonistes à travers les différents épisodes. Ces productions sont pour la plupart marquées par : un enchaînement entre les actions des différentes épisodes, l'évolution (introduction, maintien, reprise) des protagonistes dans un cadre spatio-temporel. Les couleurs utilisées mettent en relief le parcours de chacun des protagonistes à travers les différentes étapes de l'histoire :

a. [CMA 4e-5] et … sur l'histoire _ il y a **un oiseau** qui pond des œufs
quand **il** a fini de pondre … ses œufs
il est allé chercher de la nourriture pour ses petits enfants
mais voilà **un chat** qui … **un chat** qui **le** regardait qui pondait ses oeufs
le chat a attendu quand **l'oiseau** est parti
il est venu … **il** est venu pour prendre les œufs
il regarde … **il** regarde le nid
et **il** essaie de monter sur l'arbre pour prendre le nid et les œufs
quand **le chien** a vu le chat _ **il** a ra … **il** tire **le chat** par la queue
le chat qui voulait prendre …les petits poussins est tombé par terre
et voilà que **la femelle** était venue avec …sa nourriture
elle a vu que ses trois petits poussins étaient là
et **le** chien a poursuivi **le chat** jusqu'à sa maison

Nous avons relevé quelques cas particuliers de récits qui méritent d'être mentionnés. Le mouvement référentiel y est bien présent mais ils sont marqués par :

- une confusion entre certains protagonistes actifs (chien pris pour chat)

b. [CRA 6e AF- 4] c'était: une cane avec ses petits dans un niche
et puis pendant …que la maman allait chercher à manger aux petits _
il y avait un chat près de l'arbre
il y avait un chat près de l'arbre
et puis le chat avait vu que les petits étaient seuls
le chat a grimpé l'arbre pour aller avaler les petits
et voilà que maintenant apparaisse un chien
le chien a vu que ce que le chat va faire était injuste

le …chat a tiré la queue du chat pour l'empêcher d'avaler les petits oiseaux
et puis le chat a couru derrière le chat
et puis la maman est venue avec …
la maman est venue avec la nourriture pour les petits

- une mésinterprétation des rôles des protagonistes (le chien joue le rôle d'adjuvant et non d'opposant) :

c. [CRA 6e-7] il y avait une petite poule qui avait trois poussins __
un jour il vole pour aller chercher de la nourriture pour donner à ses petits
un chat qui avait … qui voulait manger ses petits
quand le chat a vu qu'il ne peut pas grimper l'arbre
il … fait appel à son ami le chien pour lui aider à monter à monter l'arbre
maintenant la mère vient pour donner … pour nourrir ses petits
maintenant le chien … et: …le chien: …et: dit à le chat *konsa*
voici la mère de ces petits vient
maintenant la poule met ses … met la nourriture de ses … dans la niche
mais le chat et le chien part

- le caractère restreint du récit (absence et/ou fusion d'épisodes)[57]

d. [CMA 6e – 5] chercher un oiseau qui couvait ses petits quitte son nid et ∅[58] va
de la nourriture

[57] Dans ce cas, la fusion ou le non respect des épisodes « prévus » par le dessin n'est pas une difficulté essentielle.

[58] Nous rappelons que ce signe symbolise l'anaphore zéro.

un chat qui passait vit le nid il grimpa et ∅ vena prendre les petits
mais un chien le tira et l'oiseau fut content

Le Mouvement référentiel des différents protagonistes par niveau scolaire et par école

Les pourcentages affichés dans le tableau ci-dessous correspondent à la proportion de récits pour lesquels le mouvement référentiel a pu être identifié et ce, pour chacun des protagonistes.

Nous avons relevé un plus fort pourcentage de mouvement dans la référence au chat. Cela s'expliquerait par la constitution de l'histoire en elle-même. Le chat est présent dans presque tous les épisodes, participe aux différentes actions en tant qu'entité sujet ou objet. Ce qui n'est pas le cas pour l'oiseau, présent qu'au début et à la fin de l'histoire.

Pour chacune des entités, nous avons constaté une évolution, de la 4eAF à la 6eAF, dans le déploiement du mouvement référentiel à travers les différents épisodes du récit en français pour tous les groupes scolaires. Ce qui confirme l'hypothèse d'une plus grande utilisation de marqueurs référentiels en 6e AF qu'en 4eAF.

	CCPR		**CMA**		**CRA**		**EREU**	
	4e AF	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**	**4eAF**	**6eAF**
Oiseau	30 %	50 %	100%	100%	90 %	100%	30 %	50 %
Chien	20%	50%	100%	100%	90%	100%	30%	40%
Chat	60%	80%	100%	100%	100%	100%	50%	80%
Moyenne	36,66%	60%	100%	100%	93,33%	100%	36,66%	56,66%

Tableau 31. Le mouvement référentiel des entités dans les récits en français L2

Les élèves du Collège Marie Anne (CMA) affichent la meilleure performance avec, pour les deux niveaux un score de 100% et pour chacun des protagonistes. Rappelons ici que le Collège Marie Anne est bien située sur l'échelle scolaire et que les élèves, dans l'ensemble, ont une très bonne maîtrise du français. Il est suivi du Collège Roger Anglade (CRA) pour lequel on a relevé qu'un récit en 4ème année où il était très difficile de suivre le mouvement référentiel pour l'oiseau et le chien. Le groupe de l'École de la République des Etats-Unis (EREU), précédé de celui du Collège Cousseillant Pierre Roger (CCPR) est celui qui réalise le score le plus faible. Pour la majorité des enfants de ces deux groupes, la compétence en français L2 est très limitée.

Nous rendons compte des marqueurs utilisés par les élèves des différentes écoles pour introduire, réintroduire et maintenir à chaque fois l'oiseau, le chat et le chien dans leur récit. Nous présentons d'abord les tendances générales (données numériques) pour chaque niveau (4ème AF et 6e AF). Pour l'analyse proprement dite, nous faisons ressortir les différences entre les 4 groupes (CCPR, CMA, CRA, EREU) avec divers exemples. Une brève synthèse sera présentée à la fin et pour chacune des entités-protagonistes analysée, le bilan plus global et détaillé étant présenté à la dernière partie de notre travail. Rappelons que pour chaque groupe d'élèves nous avons 20 récits en français: 10 en 4ème et 10 en 6ème année, ce qui représente un total de 80 récits. Les occurrences relevées sont calculés par niveau et par groupe, soit sur une base de 10 à chaque fois. Les moyennnes, affichées en pourcentages sont calculées pour chaque niveau et correspondent au total des quatre groupes que nous avons ensuite divisé par quatre.

9.2 La référence à l'oiseau

L'oiseau est l'un des trois principaux protagonistes de l'histoire des oisillons. Suivant l'ordre des images constituant la planche narrative, il est est premier personnage à introduire. Dans les productions reccueillies, c'est le seul référent dont la désignation varie considérablement. Nous en rendons compte avant la présentation des données numéques et l'analyse des marqueurs référentiels.

9.2.1 Les différentes désignations utilisées dans la référence à l'oiseau

L'oiseau est la seule entité qui connait une grande variation de désignation dans les récits collectés. Nous les avons classés dans un tableau avec leurs occurrences par niveau et groupe scolaires.

A part de rares cas d'interférences avec le créole haïtien (une *tipoul*[59]), les mots utilisés mettent en avant le mode d'appropriation de la planche narrative par les enfants qui font intervenir leur imagination dans l'identification des personnages.

On peut voir dans certaines formules une influence du créole haïtien. C'est le cas notamment avec la femelle oiseau. Cette expression qui est souvent utilisée pour désigner le sexe de l'animal fait partie du vocabulaire créole haïtien (yon femèl chat : une chatte) tout comme l'expression masculine (yon mal chen : un chien). Le recours à ces expressions est lié au fait que le marquage du genre par ajout d'une particule au nom n'existe pas, au contraire du français (un chat, une chatte).

Il convient de préciser que, ces vocables, utilisés correctement ou pas, n'ont pas d'incidence directe sur la construction du récit en lui-même, ni sur le statut du référent comme entité nouvelle ou ancienne. Ce dernier est déterminé par le type de marqueur qui est associé au référent.

[59] Une petite poule en créole haïtien

	CCPR		CMA		CRA		EREU		Total
	4e	6e	4e	6e	4e	6e	4e	6e	
petit oiseau		1			1	1	1	1	**5**
animal	1								**1**
poule			1			1			**2**
poulet		1							**1**
coq	1								**1**
tipoul		1							**1**
poussin				2					**2**
canard				2					**2**
cane			1					1	**2**
tourterelle					1			1	**2**
hirondelle						1			**1**

Tableau 32. Autres expressions utilisées dans les récits en 4ème et en 6ème année pour faire référence à l'oiseau

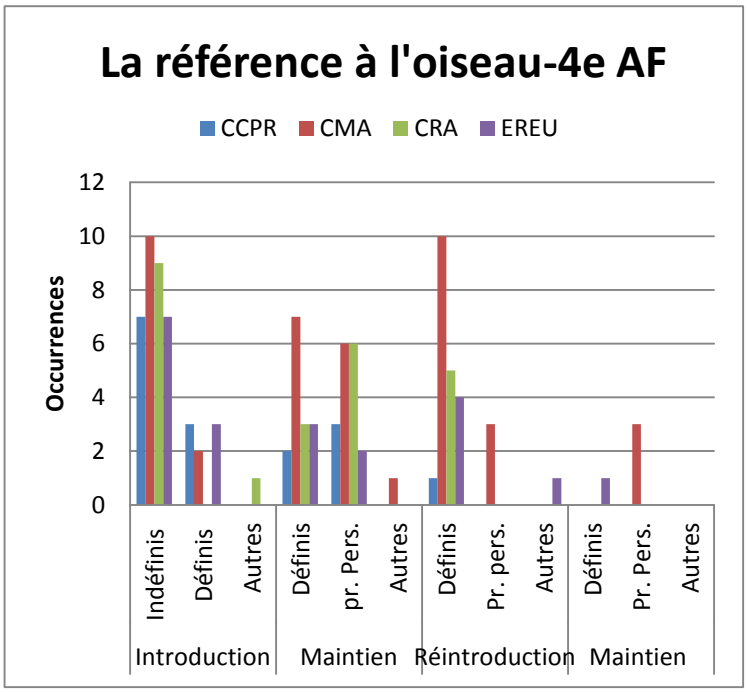
9.2.2 Présentation des données numériques en 4ème et en 6ème année

<u>En 4ème année</u>

Dans l'ensemble, les élèves de 4ème année recourent majoritairement à des indéfinis pour introduire l'oiseau (82,5%). Certains utilisent des définis (20%) ou d'autres marqueurs comme des possessifs (2,5%). Le maintien de la référence se fait surtout au moyen de déterminants définis (35%), de pronoms personnels (45%).

La réintroduction de ce protogoniste se fait principalement avec des définis (50%). Pour le reste, nous avons relevé qu'une réintroduction avec un indéfini[60] et aucun emploi de pronom personnel. Les mêmes procédés ont été utilisés pour maintenir la référence après la réintroduction mais dans une moindre proportion: définis (2,5%), pronoms personnels (7,5%).

[60] Dans le tableau ci-dessous nous l'avons placé dans la catégorie « Autres ».

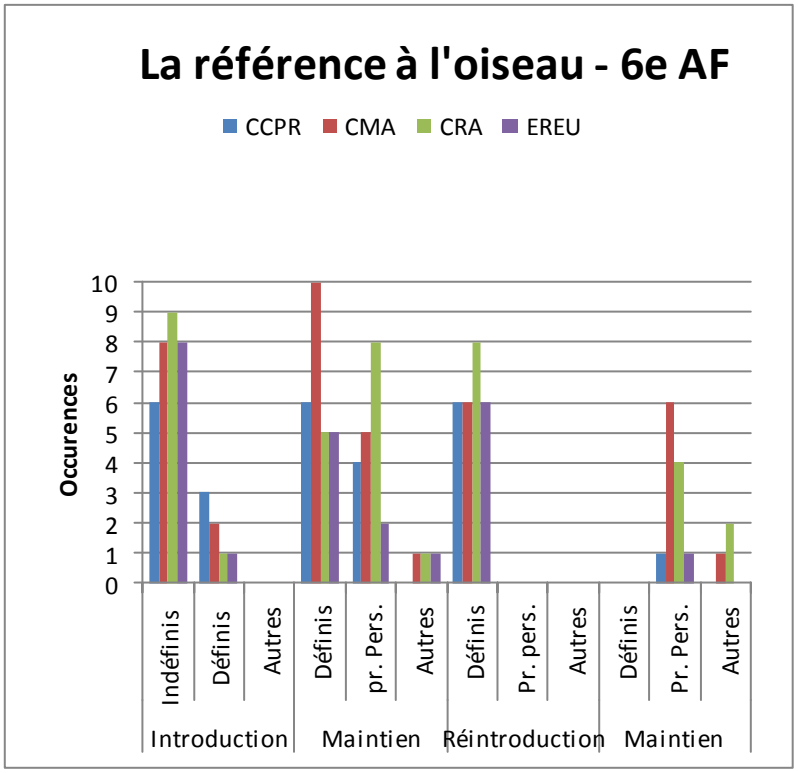


Graphique 12. ***Marqueurs utilisées en 4ème année pour référer à l'oiseau***

<u>En 6ème année</u>

Au niveau de la 6ème année, les mêmes types de marqueurs sont utilisés pour référer à l'oiseau. Ce dernier est introduit principalement par des indéfinis (77,5%), des définis (17,5%). Il est maintenu dans les récits par des définis (52%), des pronoms personnels (47,5%).

Les définis sont les seuls procédés utilisés pour réintroduire l'oiseau (67,5%), suivi, en maintien, de pronoms personnels (30%).



Graphique 13. ***Marqueurs utilisées en 6ème année pour référer à l'oiseau***

9.2.3 Les marqueurs utilisés dans la référence à l'oiseau

A) Introduction

L'usage de déterminants indéfinis pour introduire l'oiseau dans le récit occupe près de 80% du total des moyens référentiels utilisés par les deux niveaux.

Indéfinis	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	7	10	9	7	82,5%
6e AF	6	8	9	8	77,5%

Tableau 33. ***Occurrences d'indéfinis dans l'introduction de l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

Cet emploi est relevé dans toutes les productions recueillies, qu'elles correspondent ou non aux caractéristiques d'un récit (voir classification chapitre 8), qu'elles soient structurées ou non.

a. [CCPR 4e – 4] Un oiseau qui *chita* sou *yon* nid__
un chat __ je vois le oiseau qui vole

b. [CCPR 4e – 6] Un oiseau vole dans le __
elle vole __

c. [EREU 6e – 9] je vois un oiseau dans son nid
l'oiseau vole

Nous avons pu distinguer différents contextes d'apparition du déterminant indéfini comme marqueur d'introduction de l'oiseau. La structure *déterminant indéfini + référent (oiseau)* est utilisée dans les contextes suivants:

- Localisation / situation de l'oiseau dans l'espace

d. [CMA 4e -1] un oiseau qui est sur une branche

e. [EREU 6e – 6] je vois un oiseau qui est dans sa niche sur un arbre

- Statut / condition

f. [CRA 4e – 1] c'est une mère qui a trois poussins

g. [CCPR 6e – 3] c'est un poulet avec ses enfants

- Information en arrière-plan[61]

h. [CMA 4e – 6] c'était un oiseau qui était en train de penser comment il va nourrir ses petits

i. [CMA 6e – 5] un oiseau qui couvait ses petits quitte son nid et va chercher de la nourriture

- Déplacement dans l'espace

j. [CCPR 4e – 5] un oiseau qui monte

k. [EREU 6e – 4] je vois un oiseau qui monte_ qui pose sur le _ sur le niche

- Présentation (avec présentatif et/ou déictique)

l. [EREU 4e – 8] c'est un oiseau __ c'est une poule

m. [CRA 4e – 7] voici c'est un oiseau

L'introduction de l'oiseau comme entité nouvelle dans un contexte de localisation est le cas le plus répandu. Ce contexte est suivi de la présentation de l'oiseau - à l'aide de présentatif ou de déictique- puis de son statut dans le déroulement de l'histoire. Les informations en arrière-plan ne concernent que quelques élèves.

Nous avons été étonnée de constater que certains contextes d'utilisation du déterminant indéfini se manifestent davantage chez certains groupes en particulier. C'est le cas notamment des informations en arrière-plan que l'on retrouve chez des élèves des groupes CMA et CRA dont les récits se caractérisent par une cohérence macro et micro structurelle. Ces mêmes groupes présentent davantage l'oiseau en tant qu'entité nouvelle

[61] Dans ces exemples (*h* et *i*), deux informations ont été rajoutées à la désignation de l'entité oiseau. D'après Klein et Von Stutterheim (1989, 2005), les informations présentées en arrière-plan ne font pas partie intégrante du récit. Par ailleurs, on pourrait les considérer comme une forme d'orientation du récit vu que ce sont les premières phrases produites par les enfants.

en informant sur son statut et sa situation. Au niveau des groupes CCPR et EREU, les données sont inversées. La majorité des élèves de ces groupes sont beaucoup plus enclins à introduire l'oiseau dans une formule de présentation peu élaborée incluant souvent *c'est* ou *je vois*.

Aussi, il semblerait qu'il soit plus facile pour des enfants d'une L2 d'introduire une entité nouvelle en le localisant. Il semblerait également que les informations apportées en arrière-plan dans l'introduction de l'entité nouvelle attestent d'une certaine maîtrise de la L2.

D'autres types d'expressions incluant un indéfini pour introduire l'oiseau apparaissent dans les récits des élèves aussi bien en 4ème qu'en 6ème année. Ces expressions incluent généralement un indéfini et introduisent la relation de parenté entre les oiseaux (*n*, *o*) ou présentent l'oiseau par rapport au genre (*p*).

n. [CRA 6e – 9] c'est une mère qui a ses enfants

o. [CRA 6e – 5] une maman oiseau

p. [CCPR 4e – 7] il y a une femelle oiseau

Avec défini

Les autres moyens d'introduction relevés sont des définis. La moyenne d'emploi affiche une légère diminution de la 4ème à la 6ème année.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	3	2	0	3	20%
6e AF	3	2	1	1	17,5%

Tableau 34. ***Occurrences de définis dans l'introduction de l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

q. [CCPR 4e – 9] l'oiseau est *kanpe* sur le *pyebwa*

r. [EREU 4e – 10] les oiseaux posent sur le *bwa*

Les exemples *q* et *r* sont marqués par des interférences lexicales et sémantiques[62]. Dans le premier cas, le protagoniste est associé à un seul référent à l'aide du déterminant défini singulier ; dans le second cas, au déterminant pluriel qui rajoute une ambigüité au référent qui peut représenter aussi bien l'oiseau que les oisillons.

Autres

A part les indéfinis et les définis, aucun autre marqueur n'est utilisé en 6ème année. En 4ème année, nous avons relevé l'usage d'un possessif pour introduire l'oiseau.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	0	0	1	0	2,5%
6e AF	0	0	0	0	0%

Tableau 35. ***Occurrences de possessifs dans l'introduction de l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

s. [CRA 4e – 6] on a vu les trois petits oisillons et sa mère

Dans cet exemple, on note que l'entité oiseau est présentée par rapport aux oisillons, protagonistes secondaires et non actif dans le récit. L'emploi du possessif définit la relation de l'oiseau avec ses petits, malgré un emploi incorrect de la forme utilisée (*sa* à la place de *leur*). Le possessif tel qu'il est employé ici relègue l'oiseau au deuxième plan par rapport aux oisillons.

B) Maintien

[62] *Kanpe* en créole haïtien se traduit en français par « debout ». *Pyebwa* et *bwa* à renvoient à l'entité « arbre ».

Dans le maintien de la référence à l'oiseau, le nombre et le type de marqueurs utilisés varient sensiblement en fonction des niveaux et des groupes scolaires.

Avec définis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	2	7	3	3	35%
6e AF	6	5	5	5	52,5%

Tableau 36. ***Occurrences de définis dans le maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

a. [CCPR 4e -7] il y a une femelle oiseau
il laisse ses petits dans les *kabann[63]*
mais il vole pour prendre une poule

b. [CRA 4e -1] il y avait _un petit oiseau qui était sur un arbre
et il vole de temps en temps sur l'arbre

c. [CRA 4e – 10] il était une fois un oiseau qui avait trois poussins
l'oiseau est allé chercher _ de la nourriture pour ses enfants

d. [EREU 4e – 7] ici je vois un oiseau qui est sur une branche d'un [nab]
et l'oiseau s'envole

[63] Lit en français. Par ailleurs, on peut voir dans l'expression « une femelle oiseau » une influence du créole haïtien. En effet, on désigne souvent le sexe de l'animal en CH, surtout dans le cas de la femelle par cette expression ou encore par maman (maman poule) qui apparaît plusieurs fois dans les récits des enfants.

Avec pronom personnel

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	3	6	6	3	45%
6e AF	4	5	8	2	47,5%

Tableau 37. ***Occurrences de pronoms personnels dans le maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

Nous avons montré précédement que plusieurs enfants recourent à des expressions à travers lesquelles ils spécifient le genre de l'oiseau. Quelques fois, cette entité est en effet présentée dans sa fonction de mère des Oisillons. En plus des termes maman oiseau, mère, femelle par exemples, nous avons relevé plusieurs usages du pronom personnel *elle* comme marqueur de spécification du genre de l'oiseau dans plusieurs récits. Nous avons relevé les occurrences de *elle* dans plusieurs cas de maintien précédé d'expression avec indéfini. Ces dernières sont de deux types *: indéfini + un + oiseau* (*e*, *f*, *g*) ou encore *indéfini + une + mère, maman ou nom d'oiseau* (*h*, *i*, *j*)

e. [EREU 4e – 3] ça c'est un oiseau qui est avec ses poussins sur l'arbre
elle regarde partout
puis elle vole elle va chercher de la nourriture pour ses enfants

f. [EREU 4e – 1] un oiseau vient dans sa cage il y avait trois petits oiseaux
mais elle avait …elle avait recherché de la nourriture pour ses nnn

g. [CRA 4e – 8] j'ai vu un oiseau sur l'arbre
elle_ elle a vu un chat
elle vole

h. [CRA 6e - 9] c'est une mère qui a ses enfants
elle a un nid pour ses enfants
puis un jour elle est partie

i. [CMA 4e – 4] il y a une poule dans la niche
elle dit à ses poussins bon restez là je vais aller chercher de la nourriture

j. [CRA 6e – 3] c'était une hirondelle qui avait des :: des petits/
maintenant elle est allée chercher de la paille pour :: les réchauffer

Dans tous ces cas, l'entité oiseau est reprise anaphoriquement à l'aide d'un pronom clitique. Certaines fois, des actions sont rajoutés à la trame comme c'est le cas avec « l'oiseau regarde », ou un discours direct, « bon restez là je vais aller chercher la nourriture ».

Un élève du collège Cousseillant Pierre Roger introduit l'oiseau avec l'expression une femelle mais recourt au pronom personnel masculin comme élément de maintien. La distinction masculin *vs* féminin semble ne pas être tout à fait maîtrisée, tout comme le codage de l'information nouvelle *vs* ancienne. En effet, à part l'introduction de l'oiseau avec un marqueur indéfini, on peut constater que cet enfant a du mal à marquer le statut de l'information dans son récit. Les deux autres protagonistes de l'histoire sont introduits avec un déterminant défini (le chat) ou un pronom personnel (il saute). En plus de l'absence de cohérence textuelle et le manque d'enchainement entre les événements, les marqueurs référentiels ne sont pas maitrisés. Ce qui expliquerait l'emploi du pronom personnel masculin dans le maintien de l'oiseau introduit avec « une femelle ».

Cette production est également marquée par de nombreux cas d'interférence avec le créole : « kabann » pour lit, « pyebwa » pour arbre, « dèyè » pour après ou derrière. Il est à noter également ce cas de cas de calque, « ral ». Il s'agit du mot rale [rale] issu du créole haïtien et qui veut dire tiré. L'enfant l'a transformé et l'utilise ici comme un verbe du premier groupe en français, à la troisième personne du singulier (il ral*e*) pour dire il tire le chat par la queue.

k. [CCPR 4e – 7] une femelle oiseau
il laisse ses petits dans les *kabann*
mais il vole pour prendre une poule
il est resté
et le chat est volé sur le *pyebwa*
et il saute par derrière
il **ral** __ le chat dans la queue
et il court *dèyè* le chat

C) Réintroduction

L'oiseau est réintroduit principalement avec des marqueurs définis. Cependant une grande différence s'affiche entre les groupes.

Avec définis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	1	10	5	4	50%
6e AF	6	6	8	6	65%

Tableau 38. ***Occurrences de définis dans la réintroduction de l'oiseau par nivau et groupe scolaires***

a. [CMA 4e - 7] Et l'oiseau est revenu trouver sa nid en apportant quelque chose à ses enfants

b. [CRA 4e - 7] Et l'oiseau emmène à manger à __ ses petits

c. [EREU 6e – 4] Le oiseau apporte la nourriture pour les petits

d. [CRA 6e – 5] Et la mère des *tipoul* arrive

A chacune de ses interventions dans l'histoire des Oisillons, l'oiseau se déplace d'un point à l'autre. Au début, il quitte le nid et à la fin il revient. Tous les verbes exprimant les différentes actions menées par cette entité sont des verbes de mouvement. Les verbes comme apporter, arriver, emmener, revenir, retourner et bien d'autres renvoient à sa dernière trajectoire dans le récit, comme c'est le cas dans les exemples ci-dessus. Nous avons noté un cas où l'oiseau est bien maintenu en situation de mouvement, mais l'élève acccentue le rôle du personnage en lui donnant la parole. Ce discours rapporté est précédé d'une double maintien de la référence à ce personnage. Le premier avec un déterminant défini et le deuxième par une une reprise anaphorique.

e. [CMA 4e – 4] la poule revient et ∅ dit

bon vous avez été gentils les petits poussins/

Autres (indéfini)

Un indéfini a été relevé en 4ème année comme autre marqueur de réintroduction de l'oiseau.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	1	0	0	0	2,5%
6e AF	0	0	0	0	0%

Tableau 39. ***Occurrences d'indéfinis dans la réintroduction de l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

f. [CCPR 4e -10] il y a un oiseau qui vole__

D) Maintien'[64]

[64] Ce signe est utilisé pour marquer la différence entre le maintien de l'introduction et le deuxième (maintien') après la réintroduction

Très peu d'enfants maintiennent la référence à l'oiseau après sa réintroduction.

Avec défini

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	0	0	0	1	2,5%
6e AF	0	0	0	0	0%

Tableau 40. ***Occurrences des définis dans le deuxième maitien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

a. [CMA 4e – 8] L'oiseau avait pris un petit vermisseau

et puis l'oiseau vient

Avec pronom personnel

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	0	3	0	0	7,5%
6e AF	1	6	4	1	30%

Tableau 41. ***Occurrences des pronoms personnels dans le deuxième maintien de la référence à l'oiseau par niveau et groupe scolaires***

On a enregistré plus d'occurrences de pronoms personnels en 6ème année qu'en 4ème année pour ce qui est du deuxième maintien de la référence à l'oiseau.

b. [CMA 4e – 5] et voilà que la femelle était venue avec … sa nourriture

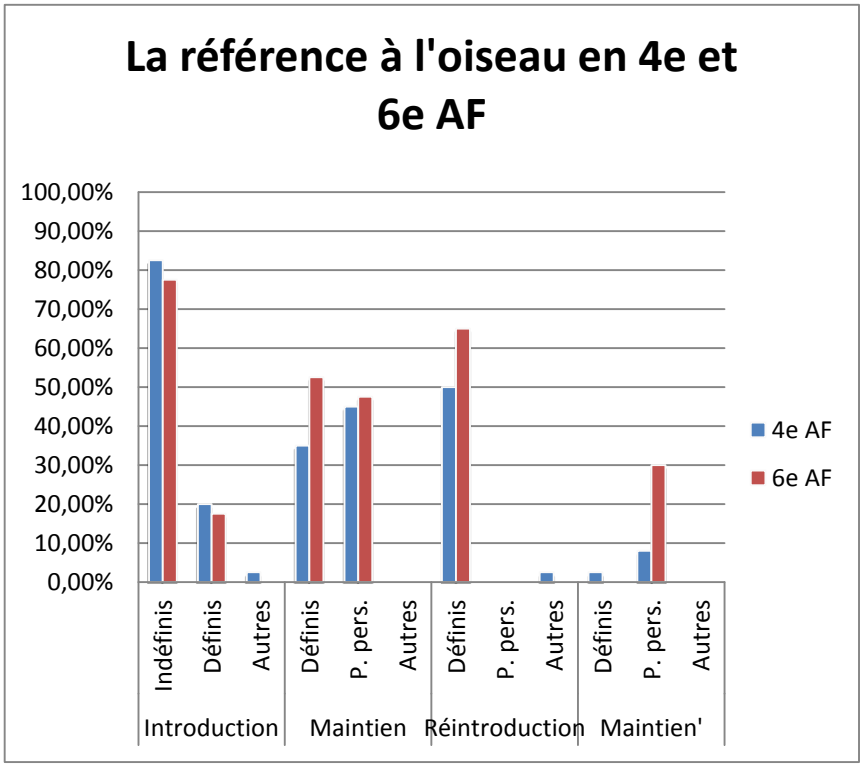
elle a vu que ses trois petits étaient là

c. [CMA 4e -10] quand la mère est retournée
elle a vu que le chien a sauvé ses petits

d. [CRA 6e – 1] et puis quand la mère est venue
elle a tranquilement retrouvé ses enfants

9.2.4 Synthèse du marquage de l'information dans la référence à l'oiseau en 4ème année

Les marqueurs référentiels ont été utilisés par les 4 groupes en présence de manière disproportionnée et plus particulièrement entre les 2 cas de maintien, comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessous. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'oiseau joue un rôle beaucoup plus actif dans les deux premiers épisodes. L'absence des deux derniers épisodes de l'histoire dans bon nombre de récits, comme nous l'avons démontrée dans le chapitre précédent expliquerait également ces résultats.



Graphique 14. ***Pourcentages de marqueurs utilisés en 4ème et en 6ème année dans la référence à l'oiseau***

De notre analyse de la référence à l'oiseau dans les récits des élèves en 4ème et 6ème année, il ressort les considérations suivantes :

- Une plus grande occurrence de marqueurs référentiels en 6ème année qu'en 4ème année.
- Grande variété dans la désignation du référent.
- Marquage du genre de l'entité par plusieurs enfants au moyen de lexèmes et de graphèmes féminins.
- Emploi important d'indéfinis par les deux niveaux scolaires pour introduire l'oiseau comme entité nouvelle.
- Différents contextes d'apparition du déterminant indéfini dans l'introduction de l'oiseau (localisation, mouvement, statut…)
- Liens entre les contextes d'apparition de l'oiseau et le degré de maitrise de la L2 dans le cadre du marquage de l'information nouvelle
- Davantage de maintien de la référence après introduction qu'en réintroduction.
- Premier maintien au moyen de définis et de pronoms personnels.
- Très faible occurences de définis en deuxième maintien mais occurrence croissante de pronoms personnels de la 4ème à la 6ème année.
- Quasi-absence d'autres marqueurs (possessifs, démonstratifs, numéraux noms nus…).
- Confusion de l'oiseau avec le chat dans plusieurs récits.
- Présence d'interférences phonétiques, lexicales et syntaxiques issues du créole haïtien.

9.3 La référence au chat

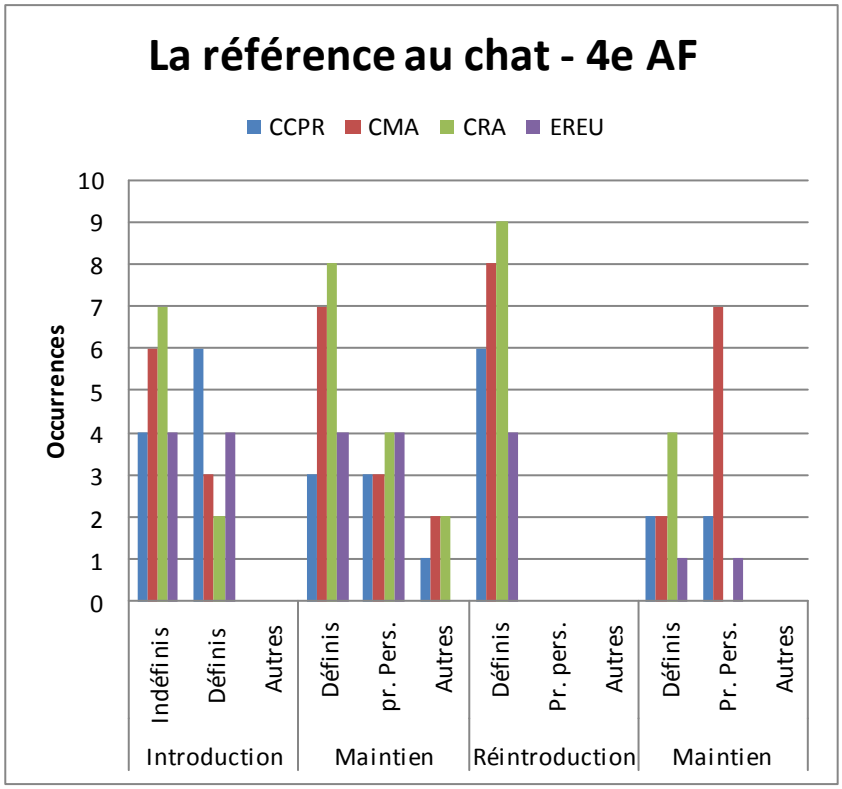
Le chat est présent dans presque tous les épisodes de l'histoire des Oisillons. Il participe aux différentes actions en tant qu'entité sujet ou objet. Cette omniprésence expliquerait la nette augmentation que nous avons enregistrée au niveau des moyens référentiels utilisés pour ce protagoniste comparé au précédent.

9.3.1 Présentation des données numériques relevées en 4ème et en 6ème année

En 4ème année

Le chat est introduit à ce niveau par des indéfinis (52,5%), suivis de loin par des définis (37,5%). Aucun autre procédé d'introduction n'a été employé. Le premier maintien se fait à l'aide de définis (55%), de pronoms personnels (35%) et d'autres moyens (12,5%) comprenant des noms nus, des indéfinis.

La réintroduction du chat en 4ème année se fait essentiellement par des marqueurs définis. On retrouve ces derniers en deuxième maintien (25%), suivis de définis (15%). Contrairement au premier maintien, aucun autre procédé n'y été relevé.

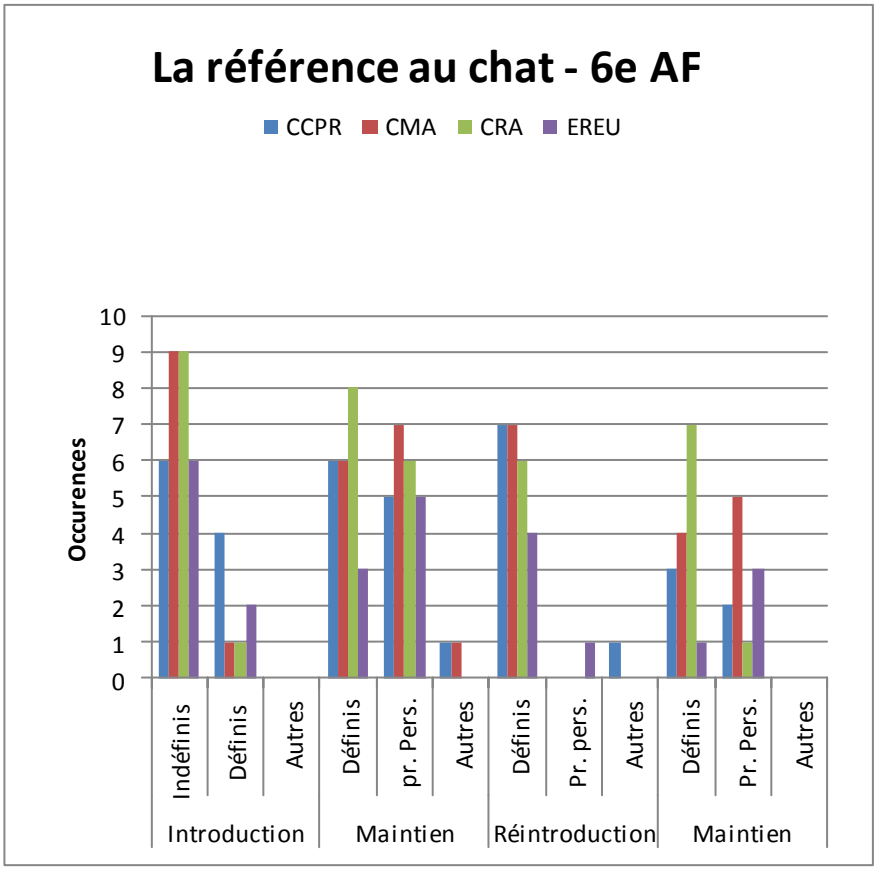


Graphique 15. ***Marqueurs utilisées en 4ème année pour référer au chat***

<u>En 6ème année</u>

A ce niveau, les définis sont utilisés en faible proportion (20%) contrairement aux indéfinis (75%) quand il s'agit d'introduire le chat comme entité nouvelle dans le récit. Aucun autre procédé d'introduction n'a été utilisé. Le maintien de ce protagoniste se fait avec des définis (57,5%), des pronoms personnels (57,5%) et d'autres marqueurs (5%), indéfinis.

En réintroduction, les définis sont en moyenne davantage utilisés (60%) par rapport aux pronoms personnels (2,5%). Nous y avons relevé qu'une utilisation d'indéfini (2,5%). Pour le deuxième maintien, des définis (37,5%) et des pronoms personnels (20%).



Graphique 16. ***Marqueurs utilisées en 6ème année pour référer au chat***

9.3.2 Analyse des marqueurs utilisés dans la référence au chat

A) Introduction

Avec indéfini

Le personnage du chat est généralement introduit dans les récits à l'aide du déterminant indéfini *un*. Nous avons constaté une nette évolution de cet emploi de la 4ème à la 6ème année et ce, pour tous les groupes.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	4	6	7	4	52,5%

6e AF	6	9	9	6	75%

Tableau 42. ***Occurrences d'indéfinis dans l'introduction du chat par niveau et par groupe scolaires***

Les différents protagonistes de l'histoire des Oisillons sont introduits dans de nombreux cas par un indéfini précédé d'un présentatif (voir *8.2*). On relève plusieurs occurrences d'indéfinis associés au chat à sa première présentation dans l'histoire.

Soulignons toutefois que l'association *présentatif + indéfini + nom* se retrouve en plus grande proportion dans l'introduction de l'oiseau, comparé au chat et au chien. Cela serait dû à l'ordre d'apparition des personnages de l'histoire (oiseau – chat – chien) et à l'emploi des présentatifs comme procédé d'ouverture du récit. Précisons également que *c'est* ou *c'était* sont les présentatifs les plus utilisés au début des récits.

Nous avons relevé des cas où l'histoire commence avec la présentation du chat comme premier personnage et au moyen de ce procédé.

a. [CMA 4e - 2] c'était une histoire d'un chat et d'un chien

Dans d'autres récits, le chat est introduit après l'oiseau. Comme dans l'exemple précédant, on énumère d'abord les/des protagonistes et on les fait évoluer après.

b. [CMA 4e – 7] il y avait une fois un oiseau dans son nid
et il y avait aussi un chat

Nous avons trouvé plusieurs désignations correspondant au chat dans les productions recueillies. Certains sont des termes génériques (*c*), d'autres relèvent d'interférences lexicales (*d*) et sémantiques (*e*).

c. [CMA 4 – 3] il y avait une bête qui est apparue

d. [CCPR 6e – 1] un *chat*[65] regarde *anlè*

e. [CMA 6e – 6] il y avait un renard qui vit l'oiseau

On a relevé un emploi de la marque du pluriel pour référer au chat.

f. [CCPR 6e – 5] le nid__j'ai vu des oiseaux_ des *pyebwa* des chiens_ des chats

Avec défini

Les définis occupent une place moins importante dans la première référence au chat dans les récits. En 6ème année, ils sont moins utilisés, ce qui concorde avec les pourcentages affichés dans l'emploi des indéfinis.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	6	3	2	4	37,5%
6e AF	4	1	1	2	20%

Tableau 43. ***Occurrences de définis dans l'introduction du chat par niveau et par groupe scolaires***

Nous espérions trouver deux contextes d'utilisation de définis en ce qui concerne l'introduction du chat dans les récits :a) présentation comme premier personnage de l'histoire, b) présentation comme deuxième personnage. La première situation n'apparait qu'une fois (voir exemple *a*). Dans la majorité des cas, les enfants commencent leur récit avec l'oiseau, changent ce personnage et, introduisent le chat.

g. [CRA 4e – 2] il y avait un poussin sur l'arbre
Le chat veut manger le poussin

[65] L'enfant prononce [ʃat] en créole haïtien

h. [CCPR 6e – 7] une *tipoul* qui pond des œufs
et puis _ la poule est volé
le chat est monté sur le *pyebwa*

L'emploi du défini ici révèle une certaine difficulté à passer d'un personnage à l'autre tout en marquant de statut de l'information comme nouvelle ou ancienne.

Dans d'autres récits ce marquage est totalement absent, les définis étant les seuls déterminants utilisés pour référer aux différents protagonistes.

i. [CRA 6e – 10] l'oiseau pond des œufs
et il _ il vole pour aller chercher des nourritures
le chat vient et veut manger les oiseaux les petits oiseaux
et le chien prend le chat
et l'oiseau retourne avec la nourriture pour ses enfants

A part les indéfinis et les définis, aucun autre marqueur n'est utilisé pour introduire le chat dans les récits produits.

B) Maintien

Les définis et les pronoms personnels sont largement utilisés dans les récits pour maintenir le chat dans les récits.

Avec défini

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	3	7	8	4	55%
6e AF	5	7	6	5	57,5%

Tableau 44. ***Occurrences de définis dans le maintien de la référence au chat par niveau et par groupe scolaires***

On constate que la différence entre les deux niveaux n'est pas vraiment considérable, contrairement au maintien de l'oiseau (*Tableau 35*).

Dans l'histoire des Oisillons, le chat est le seul personnage à se positionner tantôt en sujet, tantôt en objet. Nous avons en effet trouvé ces deux emplois, associés à des définis.

Dans certains récits, nous avons observé une grande difficulté pour les enfants à varier les marqueurs dans le maintien de la référence au chat. Le défini est employé de manière très récurrente comme l'attestent les exemples suivants.

a. [CCPR 6e – 2] après le chat reste surveiller le *toutrèl* s'il reviendrait
et puis le chat prête pour aller voir ses œufs
epi le chat est apparu

b. [CMA 4e – 3] il y avait une bête qui est apparue
la bête est venue près de la niche du oiseau
la bête voulait monter

Un autre récit a retenu notre attention. Le maintien de la référence se fait à l'aide de défini certes, mais l'enfant rajoute une information supplémentaire en arrière-plan. Le référent chat est spécifié au moyen d'un complément du nom, ce qui lui confère un statut.

c. [CMA 4e – 4] le petit chat du voisin surveille les petits poussins parce
qu'il a faim

Avec pronom personnel

Le nombre de pronoms personnels employé dans le maintenir la référence au chat augmente de la 4ème à la 6ème année et pour tous les groupes en présence comme l'indiquent les données de ce tableau.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	3	3	4	4	35%
6e AF	5	7	6	5	57,5%

Tableau 45. ***Occurrences de pronoms personnels dans le maintien de la référence au chat par niveau et par groupe scolaires***

Beaucoup d'élèves des collèges Cousseillant Pierre Roger et République des Etats-Unis font usage de pronoms personnels au début de leur récit. Ce dernier consiste en une énumération de personnages précédés de « je vois ». Cet aspect est développé dans la deuxième partie du chapitre 8. Nous n'avons pas comptabilisé ces pronoms personnels qui apparaissent dans ces formules puisqu'ils ne sont pas des marqueurs référentiels.

L'usage des pronoms personnels à ce niveau se manifeste dans tous les types de production (non histoire, histoire intermédiaire, histoire complète).

On les retrouve en effet dans les récits qui présentent des actions simples avec peu de relations causales. Ils se caractérisent aussi par une quasi-absence de propositions subordonnées.

d. [CRA 4e – 7] puis le chat a vu un nid
il va monter sur l'arbre
il monte sur l'arbre

e. [CCPR 6e – 8] le chat regarde les autres *pitit*
et il est en train de monter sur l'arbre

f. [EREU 6e -8] mais le petit chat regardé dans la niche
il voit des petits tourterelles
elle grimpe le *pyebwa*

Ils figurent également dans les récits comportant des phrases avec des propositions subordonnées où le chat évolue à travers une suite d'actions complexes.

g. [CMA 4e – 10] un chat qui passait par là a vu les poussins
il a grimpé sur l'arbre et a failli prendre les poussins

h. [CMA 6e – 10] maintenant quand le renard a vu que l'oiseau était parti
il est monté sur l'arbre pour les manger

i. [CRA 6e – 7] quand le chat a vu qu'il ne peut pas grimper l'arbre
il _ fait appel à son ami le chien pour lui aider à monter l'arbre

C) Réintroduction

Avec défini

Les définis sont les marqueurs dominants de réintroduction du chat. La moyenne des occurrences relevée en 4ème est la même qu'en 6ème année.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	6	8	9	4	60%
6e AF	7	7	6	4	60%

Tableau 46. ***Occurrences de définis dans la réintroduction du chat par niveau et par groupe scolaires***

Il n'a pas été aisé de séparer les cas de maintien de ceux de réintroduction, le chat étant omniprésent dans toutes les séquences de l'histoire. Dans le cas de l'oiseau, la démarcation maintien *vs* réintroduction s'est faite sans difficulté puisque ce personnage n'est présent qu'au début et à qu'à la fin de l'histoire.

Outre son rôle de sujet (acteur) dans l'histoire des oisillons, le chat est la seule entité à se positionner en objet, contrairement au deux autres protagonistes actifs. Il assure cette fonction par rapport au chien lorsque ce dernier joue le rôle de sujet. Dans les exemples suivants, le maintien de la référence au chat est rompu par l'intervention du chien. Le chat est réintroduit avec des déterminants définis.

a. [CMA 4e – 5] le chien maintenant arrive
Il a pris _ il a tiré le chat par la queue

b. [CRA 6e – 10] le chat vient et veut manger les oiseaux les petits oisillons
le chien prend le chat

c. [CMA 6e – 1] le chien est arrivé
le chien l'a tenu _ dans le queue

Avec pronom personnel

Au regard de la constitution de l'histoire des Oisillons, les pronoms personnels ne devraient pas être utilisés pour réintroduire le chat. Rappelons que la séquence de réintroduction de ce personnage renvoie à l'épisode où « le chien pourchassa le chat », précédé des actions menées par le chien. La réintroduction du chat nécessite donc l'emploi d'un marqueur autre que le pronom personnel pour reprendre cette entité. Nous avons relevé qu'une occurrence d'emploi de pronom personnel dans le récit d'un élève de 6ème année de l'Ecole de la République des Etats-Unis.

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	0	0	0	0	0%
6e AF	0	0	0	1	2,5%

Tableau 47. ***Occurrences de pronoms personnels dans la réintroduction du chat par niveau et par groupe scolaires***

Ce récit est marqué par un ensemble d'interférences lexicales – « sa se pitit ki ladan » : là il y a des enfants ; « chen » : chien ; « pyebwa » : arbre. Il se caractérise également par un manque d'enchainement entre les événements. L'enfant semble avoir du mal à lier les chaines chrono-causales entre elles et de manière aboutie : « pendant qu'il se déplace voici un *chen* », « pendant qu'il veut monter *le pyebwa* et puis il y avait un autre *chen*… ». Toutefois la structure narrative est plutôt perceptible : état initial, élément perturbateur, actions, situation finale.

d. [EREU 6e – 1] *talè wi*[66]
ça c'est un oiseau qui fait son niche
et pendant qu'il __
sa se pitit qui ladan
il fait son niche
et pendant qu'il se déplace voici un *chen*
il __ il veut manger ses enfants
et voici ici encore
et pendant qu'il veut monter le *pyebwa*
et puis il y avait un autre *chen* qui le vit
…

Un seul élève de 6ème année a réintroduit le chat avec un indéfini. Dans sa production, le marquage du statut de l'information ancienne/nouvelle au moyen notamment de déterminant indéfini/défini n'est pas maitrisé.

e. [CCPR 6e – 1] l'oiseau _ le *pyebwa* et des petits poussins
et ça *youn* ki vole
et le chat regarde _ *anlè*
et un chat qui regarde les petits
là il y a un chat qui monte *pou l ka pran* des poussins
ça c'est un *chen qui mode ke* d'un chat

[66] Ce segment ne fait pas partie de l'histoire racontée par cet élève. Il demande un petit instant à l'enquêteur avant de commencer (traduction : un moment).

…

D) Maintien'

Nous avons relevé que des définis et des pronoms personnels dans le maintien de la référence au chat aussi bien en 4ème année qu'en 6ème année. Pour les deux marqueurs, nous avons enregistré une plus grande utilisation en 6ème année. Ceci dit, le pourcentage de maintien après la première introduction du chat est nettement supérieur au second. Les enfants sont davantage sollicités cognitivement à la fin de l'histoire puisqu'ils doivent maintenir ou remettre en scène tous les personnages dans les deux derniers épisodes. La surcharge cognitive expliquerait la baisse de maintien enregistrée à la fin des récits.

Avec définis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	2	2	4	1	22,5%
6e AF	3	4	7	1	37,5%

Tableau 48. ***Occurrences des définis dans le deuxième maintien du chat par niveau et par groupe scolaires***

a. [CRA 4e – 2] et ensuite le chien court derrière le chat
Le chat s'est glissé

b. [CMA 6e – 4] et tout à coup apparaît un chien qui pourchasse le chat
et le chat est parti

Avec pronom personnel

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	2	7	0	1	25%

6e AF	2	5	1	3	27,5%

Tableau 48. ***Occurrences de pronoms personnels dans le deuxième maintien du chat par niveau et par groupe scolaires***

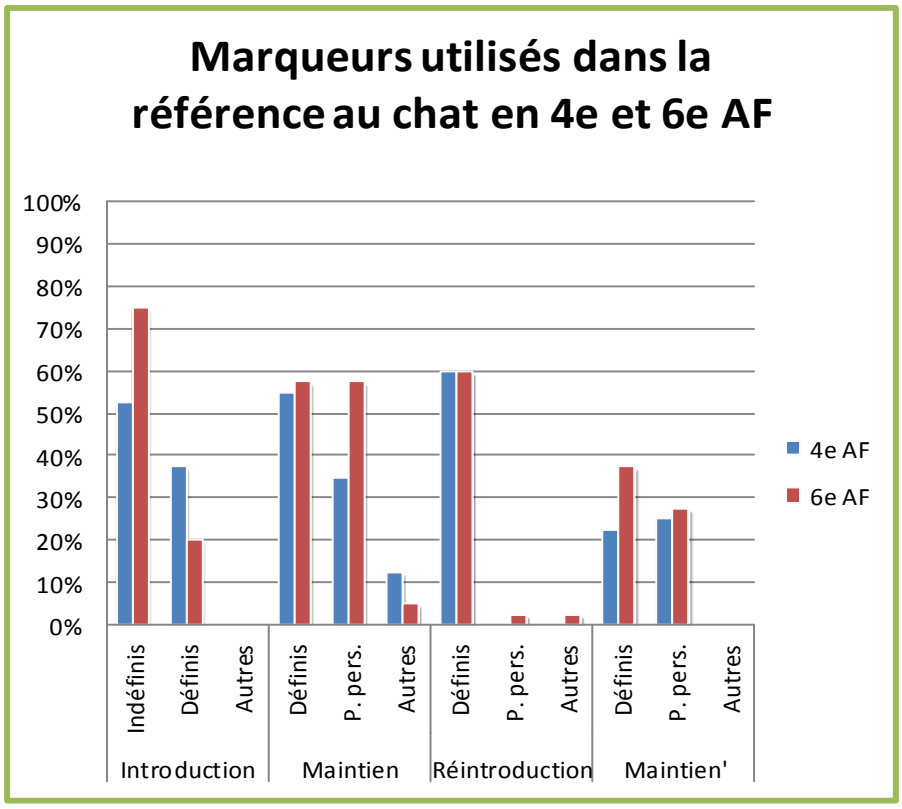
Aucun pronom personnel n'est relevé en deuxième maintien dans les récits des élèves de 4ème année du collège Roger Anglade. Les occurrences au niveau des autres groupes sont relativement variées.

c. [EREU 4e – 5] et le chat part et le chien part derrière lui

d. [CCPR 4e – 2] je vois la chatte tombe et le chien court derrière lui

e. [CMA 6e – 8] ensuite le chat est tombé et le chien lui court après

9.3.3 Synthèses et commentaires



Graphique 17. ***Pourcentage des marqueurs utilisés en 4ème et en 6ème année dans la référence au chat***

- Augmentation des marqueurs référentiels de la 4ème à la 6ème année.
- Plus d'occurrences de marqueurs référentiels associés au chat, comparé aux deux autres protagonistes de l'histoire des Oisillons.
- Peu de variation des marqueurs de référenciation au niveau de certains groupes (emploi de déterminants définis de manière récurrente).
- Difficulté pour certains élèves de passer d'un personnage à l'autre tout en marquant le statut de l'information comme nouvelle ou ancienne.
- Davantage de pronoms personnels comme marqueur de maintien de la référence au chat en 6ème année.
- Davantage d'indéfinis en 6ème année pour introduire le chat.
- Présence d'interférences phonétiques dans la désignation de l'entité chat ([ʃɑt], issu du créole haïtien).
- Présence de pronoms personnels en maintien dans des constructions peu ou très développées (usage indépendant du niveau de maîtrise de la langue).
- Usage des pronoms personnels et de définis en position sujet ou objet pour maintenir la référence au chat.
- Difficulté de maintenir la référence au chat à la fin de l'histoire.
- Aucune occurrence de démonstratifs

9.4 La référence au chien

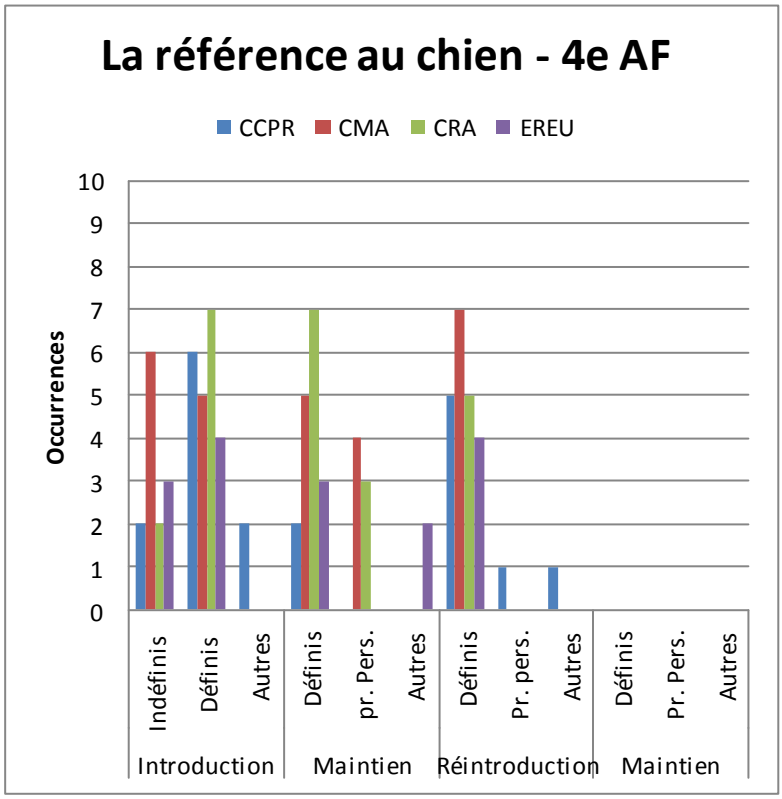
Nous analysons enfin la référence au dernier protagoniste de l'histoire des Oisillons. A l'instar des entités précédemment analysées, les élèves recourent, dans l'ensemble aux mêmes procédés, aux mêmes marqueurs référentiels pour faire progresser ce personnage dans leur récit et marquer par la même occasion, le statut de l'information (nouvelle/ancienne). Rappelons que la référence au chien se fait, selon l'ordre séquentiel du récit, en troisième position précédé de l'oiseau et du chat.

9.4.1 Présentation des données numériques relevées en 4ème et en 6ème année

En 4ème année

Nous avons relevé peu de marqueurs indéfinis dans le récit des élèves de 4ème année en ce qui concerne la mention du chien comme entité nouvelle (32,50%). Les définis sont, à ce niveau, les marqueurs référentiels les plus utilisés (55%). Nous avons placé, dans la catégorie Autres (5%), un pronom personnel et un nom nu. Le maintien de la référence au chien se fait principalement avec des expressions contenant des déterminants définis (43%). Suivent des pronoms personnels (18%) et, comme autres marqueurs inventoriés, des indéfinis (7,5%).

La réintroduction se fait au moyen de définis (53%), suivis de très loin par des pronoms personnels (2,55%) et d'indéfinis (2,55%).

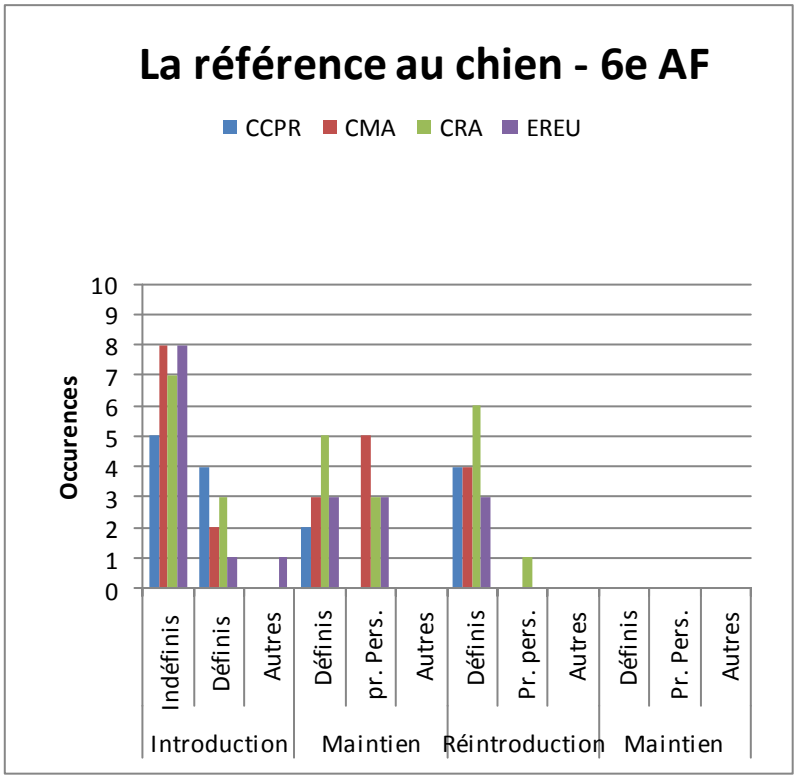


Graphique 18. ***Marqueurs utilisées en 4ème année pour référer au chien***

<u>En 6ème année</u>

Le nombre d'indéfinis enregistrés en 6ème année et en nette progression comparé à la 4ème année et ce, au niveau de chaque groupe (70%). Par conséquent, moins de définis (25%) ont été utilisés par les élèves. La proportion de définis affiche une diminution pour le maintien du chien dans les récits (32,5%). Le recours aux pronoms personnels (27,5%) compenserait cette baisse.

La réintroduction du chien comme entité ancienne se fait essentiellement à l'aide de : définis (43%) et d'un seul emploi de pronoms personnels (2,5%).



Graphique 19. ***Marqueurs utilisées en 6ème année pour référer au chien***

9.4.2 Analyse des marqueurs utilisés dans la référence au chien

A) Introduction

Avec indéfinis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	2	6	2	3	32,5%
6e AF	5	8	7	8	70%

Tableau 50. ***Occurrences d'indéfinis dans de l'introduction du chien par niveau et par groupe scolaires***

Nous avons trouvé un cas d'introduction du chien dès le premier épisode. L'élève ouvre son récit en présentant ce personnage le chat et le chien, alors que, selon l'ordre des images de la planche narrative, c'est l'oiseau qui fait son apparition en premier.

a. [CRA 4e – 2] c'était l'histoire d'un chat et le chien

Dans beaucoup de récits, l'expression introduisant le chien (avec un indéfini) comprend des connecteurs, des déictiques. Ces éléments se retrouvent souvent dans les phrases à plusieurs propositions. Certains marquent le déroulement temporel et spatial, la simultanéité, la successivité de/des action/s menée/s par le protagoniste.

b. [CMA 4e – 1] et maintenant il y avait un chien

c. [CMA 4e – 9] et tout à coup un chien voit le chat qui monte sur l'arbre

d. [CRA 6e – 4] et voilà que maintenant apparaisse un chien

Il est utile de souligner que ces expressions sont rares dans les récits du groupe CCPR et EREU. Ces derniers utilisent surtout des constructions avec « je vois… », « ça c'est… » qui sont assez récurrents dans leurs productions.

e. [EREU 4e – 7] je voir un chien qui court après lui et sur son queue

f. [EREU 6e – 6] je vois un *chen* à côté du nid qui s'assoit

g. [CCPR 6e – 1] ça c'est un *chen ki mòde ke* d'un chat

Deux enfants rajoutent des informations en arrière-plan en introduisant le chien comme entité nouvelle dans le récit. On retrouve des cas similaires dans le maintien avec des définis (le chien du voisin, le chien qui était l'ami de l'oiseau).

h. [CMA 6e – 3] un chien qui était l'ami de l'oiseau l'a vu

i. [EREU 6e – 8] et voilà un petit chien s'appelait Boulki

Avec définis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	6	5	7	4	55%
6e AF	4	2	3	1	25%

Tableau 51. ***Occurrences de définis dans l'introduction du chien par niveau et par groupe scolaires***

Le tableau ci-dessus affiche le déficit relevé dans le marquage du statut du chien en tant qu'entité nouvellement introduit dans les récits des enfants de 4ème année où beaucoup de définis y sont employés. Nous l'expliquerions par le fait que le chien soit le dernier personnage à faire son apparition dans l'histoire et par la charge cognitive que cela représente pour ces enfants âgés de 9-10 ans qui doivent maintenir, réintroduire, faire évoluer les deux premiers personnages à savoir l'oiseau et le chat (sans compter la référence aux oisillons) et dans le même temps introduire le chien en tant qu'entité nouvelle.

j. [EREU 4e – 5] quand elle *sòti* le chat regarde
le *chen* regarde le

k. [CRA 4e – 5] il a grimpé à l'arbre
maintenant le chien l'a vu

l. [CMA 4e – 5] il regarde _ il regarde le nid
et il essaie de monter sur l'arbre pour prendre le nid et les œufs
quand le chien a vu le chat

Au-delà de cette charge cognitive, chez certains enfants, le marquage nouvelle vs ancienne à l'aide de marqueurs indéfini et défini n'est tout simplement pas maîtrisé en témoigne le récit suivant.

m. [CCPR 4e – 9] l'oiseau est kanpe sur le pyebwa
chat regarde : les oiseaux__chat
chien regarde les fleurs
chien regarde : chien regarde le chat
le chien court derrière le chat

Autres

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	2	0	0	0	5%
6e AF	0	0	0	1	0%

Tableau 52. ***Occurrences d'autres marqueurs dans l'introduction du chien par niveau et par groupe scolaires***

Comme autres marqueurs d'introduction du chien, nous avons trouvé un nom nu (exemple *h*) et un pronom personnel au niveau de la 4ème année (exemple *n*).

n. [CCPR 4e – 7] et le chat est volé sur le *pyebwa*
et il saute par derrière
il **rale** le chat dans la queue

B) Maintien

Avec définis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne

4e AF	2	5	7	3	43%
6e AF	2	3	5	3	32,5%

Tableau 53. ***Occurrences de définis dans le maintien du chien par niveau et par groupe scolaires***

La différence d'emploi de définis pour maintenir le chien dans le récit n'est pas vraiment significative entre les deux niveaux (4ème à la 6ème année) et entre les différents groupes. Toutefois, nous avons repéré des usages différents du défini dans plusieurs expressions.

Nous avons montré plus haut que la première introduction du chien dans de nombreuses productions est associée à un connecteur marquant notamment l'enchainement entre les actions, les personnages, le moment et la manière dont ces derniers apparaissent dans l'histoire. Dans les cas de maintien, plusieurs enfants recourent à des marqueurs d'enchainements.

a. [CRA 4e – 10] maintenant c'est le chien qui l'a mordu dans le queue

b. [EREU 6e – 5] et le chien regarde ces enfants

Les cas les plus récurrents sont les maintiens sans aucun connecteur. Le chien est tout de suite repris après son introduction comme on peut l'observer avec les exemples *c*, *d* et *e* où il est introduit en position rhématique et maintenu en position thématique. Dans ces cas-ci, ce personnage aurait pu être maintenu par un pronom personnel et un autre marqueur afin d'éviter la répétition. On pourrait y voir une certaine façon pour les enfants de 'séquentialiser ' leur récit par rapport à l'ordre des images de la planche narrative. D'abord on présente le chien de manière emphatique, ensuite on lui fait poser une action.

c. [CMA 4e – 1] maintenant il y avait un chien

le chien vient__ est venu

d. [CCPR 6e – 6] et puis un chien
le chien court

e. [CRA 6e – 6] mais il y avait aussi un chien
le chien avait vu ça

Cette même structure a été identifiée avec des ajouts en arrière-plan. L'élève attribue une capacité de jugement au chien.

f. [CRA 6e – 4] le chien a vu que ce que le chat va faire était injuste
le chien a tiré la queue du chat

Des procédés anaphoriques de maintien ont également été repérés. La structure *déterminant défini + nom* est employée pour maintenir le chien qui est repris anaphoriquement lorsqu'il mène des actions successives.

g. [CRA 4e – 4] le chien regarde le chat qui grimpe et ∅ tient sa queue

h. [CMA 4e – 8] puis le chien arrive ∅ attrape sa queue

Avec pronoms personnels

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	0	4	3	0	18%
6e AF	0	5	3	3	27,50%

Tableau 54. ***Occurrences de pronoms personnels dans le maintien du chien par niveau et par groupe scolaires***

Les élèves utilisent en moyenne moins de pronoms personnels que de définis pour maintenir le personnage du chien dans leur production. Les données présentées dans le

tableau ci-dessus laissent apparaître une absence de pronoms personnels au niveau des groupes CCPR (4ème et 6ème) et EREU (4ème). Ces élèves utilisent par ailleurs des définis mais en faible proportion (*cf.* tableau occurrences de définis dans le maintien du chien). Deux raisons pourraient l'expliquer : d'une part, l'absence de mouvement référentiel dans bon nombres de ces récits (9.1), d'autre part la difficulté pour les enfants concernés à faire usage de pronoms personnels la construction de leur narration.

Nous avons relevé deux cas où le chien est maintenu dans deux propositions coordonnées par une conjonction de coordination avec ellipse du pronom personnel sujet dans la deuxième proposition.

a. [CMA 6e – 10] il a pris le renard et ∅ l'a fait tomber

b. [EREU 6e – 4] il prend le queue de l'autre et ∅ le fait tomber par terre

Mais le plus souvent, le pronom personnel n'apparait que dans la deuxième proposition, le premier maintien se faisant avec un déterminant défini.

c. [CRA 6e – 8] et pendant que le chien a vu le chat monter
il a tiré sa queue

d. [CMA 6e – 7] maintenant le chien de la voisine a vu le chat
et il est allé rattraper le chat

e. [EREU 6e – 5] le chien tient la queue de l'autre
pendant qu'il va prendre les petits enfants du oiseau

Nous avons repéré un cas de surutilisation du pronom personnel pour maintenir le chien et les autres personnages de l'histoire. Ce marqueur est employé au rythme des actions qu'entreprend le chien, même si, dans ce cas, elles sont rajoutées par l'enfant.

f. [CRA 4e – 8] il mange le chat

il lèche le chat

Autres

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	0	0	0	2	5%
6e AF	0	0	0	0	0%

Tableau 55. ***Occurrences d'indéfinis comme autres moyens de maintien de la référence au chien niveau et par groupe scolaires***

Des marqueurs indéfinis sont utilisés par deux élèves du groupe EREU pour maintenir le chien dans leur récit. Ces enfants ont une représentation lacunaire des événements et, dans le même temps, ne maitrisent pas encore un ensemble d'éléments linguistiques leur permettant de produire un récit cohérent et structuré.

g. [EREU 4e – 2] un chat un chien

un *chen* derape derrière son chat

h. [EREU 4e – 7] je vois un chien

je *voir* un chien qui court après lui et sur son queue

C) Réintroduction

La réintroduction du chien dans les derniers épisodes de l'histoire des Oisillons ne se manifeste pas dans tous les récits produits par les différents groupes. Certains enfants pour qui la compétence narrative semble être acquise, omettent les dernières actions menées par ce protagoniste. On peut l'observer dans les récits qui affichent une certaine cohérence textuelle mais dont la trame narrative est considérablement réduite.

Dans l'exemple suivant, l'enfant a omis l'épisode où le chien pourchasse le chat. Néanmoins, la structure narrative est bien présente : ouverture du récit avec un état initial, présentation et intervention des protagonistes (opposant, adjuvant), succession d'actions, état final (équilibre). Les marqueurs référentiels sont également maitrisés : usage d'indéfinis pour introduire les nouveaux personnages, reprise avec d'autres marqueurs et procédés anaphoriques. La liaison entre les événements, les actions et les personnages est assurée au moyen notamment de connecteurs. A noter également l'emploi des formes verbales dans la constitution du récit : l'imparfait est utilisé pour les informations en arrière-plan et en particulier pour la description et la situation des personnages (*un oiseau qui couvait ses petits*…, *un chat qui passait*…). Comme le font remarquer Klein et Von Stutterheim (2005), ces informations ne sont pas indispensables à la constitution du récit, elles ne répondent pas à la question implicite relative à l'organisation globale du texte, *la quaestio*. Le présent de narration (*il quitte son nid et va chercher*…) et le passé simple *(grimpa*…, *vena* pour vint…, *tira*…, fut …) sont employés pour présenter les différentes actions menées par les personnages.

a. [CRA 6e – 5] un oiseau qui couvait ses petits quitte son nid et va chercher de la nourriture
un chat qui passait vit le nid et il grimpa et vena prendre les petits
mais un chien le tira et l'oiseau fut content

L'omission d'épisode est identifiée aussi dans des productions d'enfants qui n'ont tout simplement pas la capacité à construire un récit cohérent et structuré où l'on peut suivre le déploiement de la référence aux personnages. Il s'agit souvent de simple mention des protagonistes, la trame étant complètement absente.

b. [EREU 6e – 6] je vois un petit *chen* à côté de sa niche qui s'asseoir
je vois un petit oiseau dans sa niche
je vois un petit *chen* qui _ devant un petit chat

Pour d'autres récits, c'est la rupture dans le déploiement du mouvement référentiel qui explique l'absence de la réintroduction du chien.

c. [CRA 6e – 1] mais un chien qui était là
c'est la douleur quand la mère perd ses enfants
il a défendu ses enfants
il a tiré la chatte qui essayait de monter
et puis quand la mère est venue elle a tranquillement retrouvé
ses enfants et leur a donné à manger

Avec définis

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	5	7	5	4	53%
6e AF	4	4	6	3	43%

Tableau 56. ***Occurrences de définis dans la réintroduction du chien par niveau et par groupe scolaires***

Les cas de réintroduction du chien à travers le mouvement référentiel se fait majoritairement avec des déterminants définis. Nous avons enregistré une légère baisse d'emploi de la 4ème à la 6ème année mais qui reste, au regard des occurrences relevées, peu significative. Dans l'ensemble, les élèves utilisent les mêmes expressions incluant un déterminant défini pour reprendre le personnage du chien dans leur récit. Seules les interférences, les formes verbales, la structure syntaxique, quelques ajouts et l'introduction avec un connecteur font la différence.

d. [CMA 4e – 1] et maintenant le chien est parti derrière le chat

e. [CMA 4e – 5] et le chien a poursuivi le chat jusqu'à sa maison

f. [CRA 4e – 7] puis le chien s'en va avec le chat

g. [EREU 4e – 10] le chien aboie le chat

h. [CMA 6e – 8] le chien lui court après

i. [CMA 6e – 9] le chien courut après le chat stupéfait

j. [CRA 6e – 6] puis c'est le chien qui va à la poursuite du chat

k. [CCPR 6e – 6] puis c'est le chien qui part à la poursuite du chat

Avec pronoms personnels

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	1	0	0	0	2,5%
6e AF	0	0	1	0	2,5%

Tableau 57. ***Occurrences de pronoms personnels dans la réintroduction du chien par niveau et par groupe scolaires***

Les cas de réintroduction avec des pronoms personnels sont très rares, comme le révèlent les données présentées dans le tableau ci-dessus.

Dans le récit suivant, le chien réapparait après une séquence faisant référence au chat. La réintroduction se fait au moyen d'un pronom personnel, soit le même marqueur utilisé avant sa réintroduction (premier maintien après introduction).

l. [CRA 6e – 8] pendant que le chien a vu le chat monter
il a tiré sa queue dans la bouche
puis le chat est tombé
il a couru derrière le chat

Dans le récit d'un l'élève de 4ème année du collège Cousseillant Pierre Roger, nous avons relevé une certaine ambiguïté du référent auquel est associé le pronom personnel. On ne sait pas vraiment si (il saute) fait référence au chien ou au chat.

m. [CCPR 4e – 7] et le chat est resté sur le *pyebwa*
et il saute par derrière
il **rale** __ le chat dans la queue

Autres

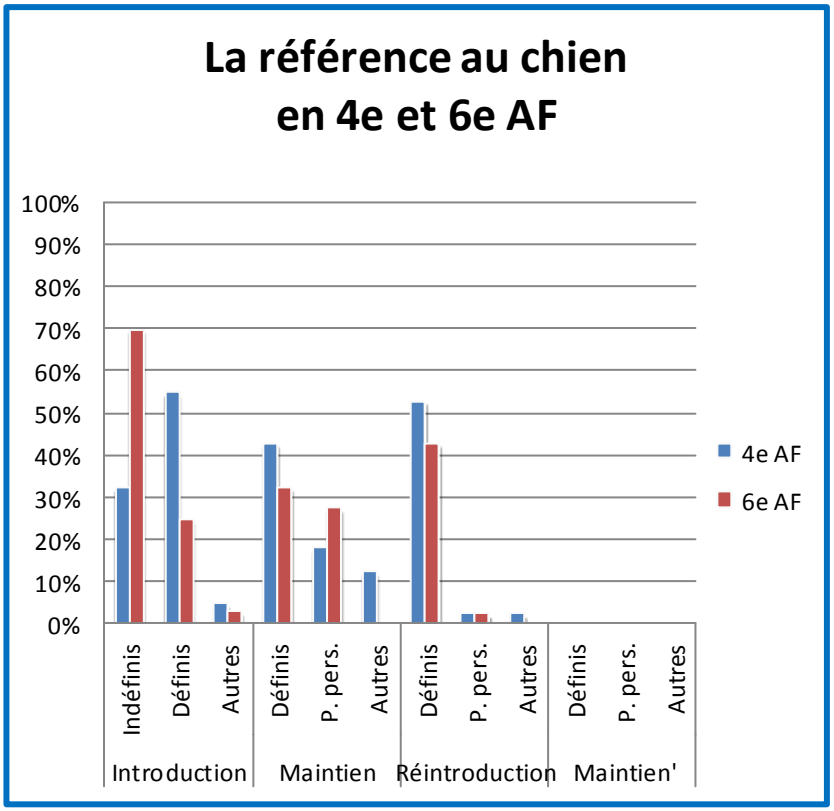
Après les déterminants définis et les pronoms personnels, un seul marqueur indéfini a été utilisé par un élève de 4ème année

	CCPR	CMA	CRA	EREU	Moyenne
4e AF	1	0	0	0	2,50%
6e AF	0	0	0	0	0%

Tableau 58. ***Occurrences d'indéfinis comme autres marqueurs de réintroduction du chien par niveau et par groupe scolaires***

n. [CCPR 4e – 10] je vois un chien qui **rale**
il y a un oiseau qui vole
je vois un chien qui court derrière le chat

9.4.3 Synthèse et commentaires



Graphique 20. ***Marqueurs utilisés en 4e et en 6e AF dans la référence au chien***

- Baisse d'occurrences des indéfinis dans l'introduction du chien par rapport au deux autres protagonistes (baisse d'emploi qui serait dû à une surcharge cognitive, le chien étant le troisième personnage à introduire et à faire évoluer en même temps que les deux autres entités précédemment introduits).
- Emploi croissant d'infinis de la 4ème à la 6ème année.
- Différence d'emploi non important entre les quatre groupes et entre les deux niveaux dans le maintien de la référence avec des définis.
- Occurrences de reprises anaphoriques dans des cas de maintien avec des déterminants définis.
- Présence d'informations en arrière-plan dans les séquences introduisant ou maintenant le chien.
- Moins de pronoms personnels en maintien que de définis.

- Absence de pronoms personnels au niveau des groupes CCPR et EREU (du fait notamment du peu de mouvement de la référence aux personnages du récit).
- Occurrences d'indéfinis dans le maintien de la référence au chien repérées dans des constructions lacunaires.
- Absence de réintroduction du chien dans des récits complets, structurés ou pas.
- Présence d'interférences phonétiques, lexicales ou syntaxiques dans les expressions marquant le statut de l'information.

PARTIE IV

BILAN ET CONCLUSION GÉNÉRALE

« La *convergence linguistique* est l'expression du *droit à la langue*, plus précisément du droit à la possession des deux langues haïtiennes en vue de leur maîtrise et de leur libre utilisation par tous les citoyens haïtiens ».

Robert Berrouët-Oriol, De la convergence linguistique dans la francocréolophonie haïtienne, dans *L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions*, p. 161

Nous terminons ce travail avec la présentation du bilan de notre analyse de la compétence narrative des écoliers haïtiens et la manière dont ils réfèrent aux entités-protagonistes à travers leurs récits en français L2. Cette partie sera suivie de la synthèse et de la vérification des hypothèses formulées préalablement. Nous abordons également la question de l'aménagement de la didactique du créole et du français sous l'angle de la convergence linguistique et présentons quelques pistes pour nos recherches futures (10.5). Avant tout, nous soulevons la question suivante qui nous semble incontournable.

Le cadre d'appropriation du français en Haïti a t-il un impact sur la structuration des discours des écoliers haïtiens ?

Nous avons montré au début de notre travail que l'acquisition du français en Haïti relève d'une problématique nationale. Cette langue s'acquiert principalement à l'école et dans des conditions plus ou moins adéquates.

La grande réforme éducative qu'a connue le pays au début des années 80 et dont les principes sont encore en vigueur n'aurait qu'une faible incidence sur l'enseignement apprentissage du français. Il semblerait également que le dysfonctionnement structurel de l'Ecole haïtienne aurait un impact direct sur l'acquisition du français en milieu institutionnel.

Les résultats de notre étude tendent à valider ce postulat. Le choix de collecter nos données dans différents types d'écoles de la capitale part de nos premières observations de la situation scolaire. L'école haïtienne est bien fragmentée et on peut y percevoir l'éclatement de la structure sociale avec la dichotomie favorisée vs défavorisée. L'appropriation du français n'échappe pas à cette équation. Dans les écoles dites favorisées, les élèves sont davantage exposés à la langue, bénéficient d'une meilleure qualité d'input et peuvent acquérir la langue dans un cadre structuré et adéquat. A l'opposé, dans les écoles désignées comme défavorisées, les conditions d'acquisition de la langue sont souvent absentes voire inexistantes : enseignants mal ou peu formés et parlant à peine la langue à enseigner, mauvaise qualité d'input, peu d'exposition à la

langue, pédagogie hasardeuse ou inadaptée etc. Précisons que sur une échelle de valeur, les écoles peuvent avoir des positions variables (plus ou moins favorisées/défavorisées).

Les quatre établissements retenus pour notre enquête sont représentatifs de la typologie scolaire haïtienne. Le Collège Marie-Anne, une école congréganiste, bien placée sur l'échelle socio-scolaire, suivi du Collège Roger Anglade et, plus ou moins ex-aequo, deux écoles dites défavorisées, l'Ecole de la République des Etats-Unis, une école nationale et le Collège Cousseillant Pierre Roger, une école privée. Afin de nous assurer des caractéristiques de ces établissements scolaires, nous avons d'un côté procédé, lors de nos enquêtes de terrain, à des observations de classe (cours de français et de créole) et, de l'autre, réalisé des entretiens avec des enseignants, des élèves et aussi leurs responsables.

Nous avons étudié la structuration du discours des élèves issus de ces quatre établissements en considérant leur âge, leur niveau scolaire dans la réalisation de la tâche narrative à laquelle ils ont été assignés. Nous nous sommes focalisée sur les récits en français, notre but étant de mener nos investigations en français L2, langue en cours d'acquisition. Nous les avons tout de même comparés avec les récits produits en créole (analyse macro-structurelle) afin de mieux évaluer leur capacité à produire un récit cohérent en français L2. Ce qui nous a permis de procéder à une classification des récits en L1 et en L2 selon des critères que nous avons définis.

La manipulation des 160 récits retenus (80 en français, 80 en créole) n'a pas été aisée, en dépit des outils d'analyse que nous avons conçus et des méthodes adoptées. La quantification numérique des différents marqueurs et des tendances relevés dans leurs productions sont l'un des aspects les plus ardus de notre travail. Nous y sommes parvenue après plusieurs vérifications rigoureuses et ce, pour nos deux domaines d'investigations : le degré de compétence narrative et le marquage de l'information nouvelle/ancienne dans la référence aux entités en français L2.

La compétence narrative : bilan et discussions

Raconter une histoire en français à partir d'un support en images n'a pas été un exercice facile pour la majorité des écoliers testés. Cette pénibilité s'est traduite d'entrée de jeu par le temps qu'ils ont mis à commencer leur récit (le temps d'attaque vocal[67] excède une minute dans de nombreux cas). Les phénomènes d'étayage renseignent aussi sur cette difficulté. Plusieurs fois, nous avons dû intervenir au moment de l'enquête pour tenter de réguler la production des enfants lorsqu'ils n'arrivaient à démarrer ou poursuivre leur récit.

Le recours au créole comme langue support illustre fort bien cette contrainte. Nous avons relevé beaucoup de cas d'interférences phonétiques, lexicales, syntaxiques du créole dans les productions en français ou encore des calques, des structures ou mots transférés directement de la L1 vers la L2. Ces cas ont souvent été inventoriés dans les productions d'enfants dont la compétence narrative en L2 est absente ou peu développée. Les cas d'interférences révéleraient une absence de maitrise des éléments lexicaux et syntaxiques en L2. Ils pourraient s'interpréter comme une stratégie discursive visant à contourner leur méconnaissance ou la non maitrise des formes linguistiques attendues en L2. Cette stratégie discursive est encore plus marquée dans les cas de calques où on transforme, on adapte une unité lexicale ou syntaxique de la L1 à la L2 (le cas de ***il ral* ** évoqué précédemment en offre un bel exemple). Ces cas ne sont pas attestés dans les récits en créole où le français est absent. Les enfants ayant déjà une parfaite maitrise de leur L1, cette stratégie s'avère donc inutile. Ces occurrences nous ont permis de valider que partiellement notre hypothèse relative à l'influence du créole sur les productions en français. Nous ne pouvons en effet valider à cent pour cent ce postulat puisque ces cas ont été relevés dans un nombre limité de récits. Dans les productions très développées, nous avons rarement identifié l'empreinte du créole.

Parmi nos hypothèses, nous avons posé qu'en acquérant le créole haïtien, les enfants acquièrent des valeurs symboliques et culturelles propres à la communauté dans laquelle

[67] Pour rappel, le temps d'attaque vocal correspond au temps qu'ils mettent à commencer leur récit à partir du moment où la planche narrative leur est présentée.

ils appartiennent ; qu'il existerait une manière de raconter 'à l'haïtienne' et qui se manifesterait en français L2 par un type d'organisation sémantique (particulière) de la macrostructure textuelle qui serait liée à la L1. Cette hypothèse n'a pas été validée. Les productions recueillies ne portent aucunement les marques de la culture locale en matière de narration (notamment *cric ?... crac !* au début du récit pour interpeller l'interlocuteur ou l'auditoire ou encore l'introduction du narrateur dans le récit en tant que personnage témoin). Le caractère restrictif et contraignant de l'exercice mais aussi la configuration du cadre narratif seraient à l'origine de ce constat. En effet, contrairement aux récits de fiction et aux récits personnels, la planche narrative ne permet pas une intégration des habitudes culturelles dans le récit. Le narrateur est obligé de se circonscrire aux dessins constituant les différentes étapes de l'histoire à raconter, ce qui laisse peu de place à l'expression de référents culturels.

La comparaison des productions recueillies en créole haïtien et en français porte à valider l'hypothèse selon laquelle les récits en créole sont plus structurés en plus complets que ceux produits en français L2. Nous rappelons que c'est uniquement la compétence narrative qui a été évaluée en CH L1. Nous nous attendions à cette conclusion dans la mesure où les élèves disposent déjà des éléments linguistiques en créole leur permettant de construire un récit, même si la compétence narrative est bien distincte de la compétente linguistique. Par contre, en français, leur capacité narrative est davantage conditionnée par leur niveau de compétence linguistique, certains matériaux du français étant, dans la plupart des cas, absents ou en cours d'acquisition.

Notre classement des productions recueillies nous a permis de sélectionner les histoires dites complètes et à travers lesquelles on peut facilement identifier la superstructure narrative aussi bien en créole haïtien qu'en français. Ces récits présentent également une certaine cohérence dans l'organisation des chaînes événementielles.

En 4ème année 37,5% d'histoires complètes ont été enregistrées pour la L1 contre 30% pour la L2. En 6ème année, les pourcentages passent de 67,5% à 42,5%. Ce qui confirme notre second hypothèse relatif à la compétence narrative, à savoir que les récits produits par les élèves de 6ème année sont plus développées que ceux produits par les plus jeunes élèves.

Aussi, les élèves de 4ème année âgés de 9-10 ans auraient-ils plus de difficulté à présenter des événements complexes à partir d'une tâche narrative de construction de récits. Ceux de 6ème année, âgés de 11-12 ans, plus matures cognitivement, auraient, quant à eux, un degré d'abstraction et de conceptualisation supérieur et aussi plus de matériau linguistique leur permettant de construire un récit.

Le calcul du nombre d'épisodes exprimés par enfant et par niveau nous a renseignée également sur la capacité narrative des groupes testés. Nous avons relevé beaucoup d'omission d'épisodes dans les récits d'enfants chez qui cette compétence n'est pas encore établie (Tableau 29 : *Expression des différents épisodes de l'histoire des oisillons par école et niveau scolaires*). Ce qui converge avec les résultats de Noyau (1986) et Noyau & Paprocka (2000) qui notent que le début de l'acquisition de la compétence narrative est marqué par l'omission d'événements faisant partie de la trame.

Dans les constructions lacunaires et incomplètes, les événements sont présentées de manière juxtaposée et sont faiblement liés sur le plan temporo-causal. Elles se caractérisent également par une quasi-absence de subordination et une grande utilisation de déictiques. Ces productions s'apparent davantage à une description qu'à une narration. Ce qui correspond aux stades initiaux de la compétence narrative (Garat 1996, Noyau 1998, Hickmann 2012).

Plusieurs études sur les stades initiaux de la compétence narrative font état d'une grande utilisation du présentatif *c'est* comme élément de prédication qui permet d'introduire des unités lexicales, sans avoir recours à des règles morphosyntaxiques complexes (Hickmann, Roland & Liang, 1996 ; Demagny & Paprocka, 2004). Nos résultats concordent en partie avec les conclusions de ces études.

Nous avons trouvé beaucoup d'occurrences de *c'est* dans les récits non finalisés et qui sont davantage proches de la description que de la narration. Toutefois, nous avons constaté un usage important *c'est/ c'était* dans les récits d'enfants chez qui la compétence narrative est bien développée. Dans leur production le présentatif est souvent employé comme formule d'ouverture du récit. On peut y voir une certaine interférence avec le créole haïtien dans la mesure où les contes, les récits sont souvent introduits par *sete* [sete] (c'était), formule qui présente souvent un protagoniste dans un cadre ou une

situation initial(e) et qui est employée dans des structures morphosyntaxiques complexes (c'est un oiseau qui est en train de penser comment il va faire pour nourrir ses petits).

Nous nous sommes donc intéressée aux formules d'ouverture et de clôture des récits dans l'étude de la compétence narrative et le mode d'introduction privilégié. Nous avons identifié certaines tendances propres à des groupes spécifiques.

Nous espérions trouver dans notre corpus une variation interscolaire importante en ce qui a trait à la compétence narrative des enfants en fonction des catégories d'écoles représentées. Cette variation a bien été attestée au niveau des quatre écoles représentées. En outre, certaines tendances sont associées à des groupes spécifiques.

Les élèves du Collège Marie Anne proposent les récits les plus développés. Sept enfants sur 10 en 4ème année produisent des récits complets et les 3 autres, des récits intermédiaires où l'on peut percevoir la trace de la superstructure narrative. C'est le groupe où l'on enregistre également une plus grande occurrence dans l'expression des différents épisodes de l'histoire. Pour ouvrir leur récit en français, ces élèves de ce groupe font davantage usage de *il y a/ il y avait*… suivis de *c'est/ c'était* et *il était une fois*… Les occurrences sont attestées aussi bien en 4ème qu'en 6ème année. On note aussi bien en 4ème qu'en 6ème année, une appropriation très marquée de la planche narrative. Plusieurs élèves de ce groupe sont parvenus à insérer des séquences de discours direct ancrés dans le temps d'énonciation du personnage évoluant dans le récit (par exemple l'oiseau s'adresse directement aux oisillons).

Pour les élèves du Collège Roger Anglade, la capacité narrative est établie pour l'ensemble du groupe mais 4 élèves sur 10 semblent avoir moins de ressources pour produire des récits finalisés. La progression est très perceptible en 6ème année, avec des récits plus structurés. La plupart des élèves disposent d'un large éventail de moyens adverbiaux servant à spécifier les relations temporelles telles que l'antériorité (avant que) et surtout la simultanéité (pendant que). Les formules d'ouverture utilisées par ce groupe sont quasiment les mêmes employées par le groupe du Collège Marie Anne. Par contre, il y a moins d'épisodes qui sont représentées à travers le récit contrairement au groupe précédent.

Nous avons enregistré peu de trace de la superstructure narrative au niveau du groupe EREU, avec 7 non histoires sur 10 en 4ème année. Par contre, une nette augmentation est constatée en 6ème même s'il s'agit surtout des histoires dites intermédiaires (6 sur 10). Nous avons noté un emploi important de *je vois/ j'ai vu/ on a vu* … dans la majorité des récits produits aussi bien en 4ème qu'en 6ème année. On les retrouve en formule d'ouverture mais également à l'intérieur du récit dans la présentation des entités. Le plus souvent, il s'agit de description avec des formules récurrentes du type *je vois + entité*.

Les élèves du groupe CCPR sont ceux qui ont le plus difficulté à se soumettre à l'exercice narratif. Ils construisent des récits peu développés et font un traitement minimal de la tâche. Ces enfants dépendent beaucoup de l'étayage pour commencer leur production. A l'instar du groupe EREU, la plupart des récits consistent souvent en une énumération de personnages précédés de *je vois/ j'ai vu/ on voit* …, formules qui prennent une valeur déictique dans leur discours. Nous n'avons relevé aucune occurrence de la formule *'il était une fois…'* comme formule d'ouverture du récit au niveau de ce groupe. On a enregistré également beaucoup d'omission d'épisodes aussi bien en 4ème qu'en 6ème année surtout au niveau des séquences caractérisées par des relations d'antériorité et de simultanéité des actions menées par les protagonistes. Lorsque ces séquences sont évoquées, elles sont exprimées de manière incomplète. En 4ème année, nous n'avons comptabilisé aucune histoire complète et très peu de récits portent les traces de la superstructure narrative. 6 non histoires et 4 histoires intermédiaires ont été identifiées en 6ème année.

La capacité de raconter semble ainsi subordonnée au développement des compétences linguistiques. Les enfants qui ont une faible connaissance du français arrivent difficilement à construire un récit cohérent.

La référence aux entités –protagonistes : bilan et discussions

Le mouvement référentiel dans les récits

Nous avons construit notre analyse du statut de l'information de la référence aux entités autour de deux axes. Pour chaque récit, nous avons étudié, d'une part, le mouvement référentiel et, d'autre part, les marqueurs employés dans l'introduction, le maintien et la reprise des trois personnages actifs de l'histoire des oisillons.

Le déploiement référentiel n'a pas pu être identifié dans l'ensemble des récits collectés. Certains enfants n'ont pu que citer les entités. Ces derniers n'évoluent nullement à travers une suite d'actions et la simple occurrence se fait au moyen de *c'est/ je vois + déterminant + entité*.

La moyenne des pourcentages du mouvement référentiel dans les récits (pour les trois entités) confirme une évolution de la 4ème à la 6ème année. Les groupes CCPR et EREU affichent les mêmes tendances. En 4ème année, le mouvement référentiel est absent dans presque la moitié des récits. En 6ème année, il est présent dans près de 60% des récits produits par chacun de ces groupes. Pour les deux autres groupes, CRA et CMA, le mouvement de la référence est identifié dans quasiment tous les récits produits aussi bien en 4ème qu'en 6ème année (93,33 – 100% CRA et 100% - 100 CMA).

Ces données convergent avec nos premiers résultats relatifs à la compétence narrative des écoliers haïtiens. Les différences intergroupes traduisent le degré de maîtrise de la tâche narrative et de manière plus générale de la compétence des sujets en français L2. Dans les récits étoffés, le mouvement référentiel est facilement identifiable. C'est le cas pour les récits des élèves du Collège Roger Anglade et du Collège Marie Anne. En revanche, ceux des élèves du Collège Cousseillant Pierre Roger et l'Ecole de la République des Etats-Unis qui sont pour la grande majorité peu développés, le mouvement référentiel est difficile à suivre et, dans beaucoup de cas, absent. La réponse à la *quaestio*, à savoir, que se passe t-il / s'est-il passé pour *P*, n'a pas été apportée.

Introduction et maintien de la référence aux entités-protagonistes

Pour ce qui est des marqueurs d'introduction des protagonistes dans le récit, notre corpus a montré une prépondérance de l'utilisation d'expressions contenant un déterminant indéfini dans le codage de l'information nouvelle.

Nous avons découvert que l'introduction du premier protagoniste s'accompagne souvent de marqueurs d'ancrage comme *il y a/ avait…, c'est/ c'était…, c'est l'histoire de…, il était une fois…* . Ces derniers semblent jouer un double rôle dans les récits produits par les enfants. Ils font office de formules d'ouverture du récit d'une part et, d'autre part, de tournures servant à introduire les personnages. Dans tous les cas d'introduction avec ces expressions présentatives, le déterminant indéfini est employé pour encoder l'information comme nouvelle (c'est un oiseau qui avait ses enfants sur un nid). L'oiseau est l'entité à laquelle ces tournures sont souvent associées. Cela n'a rien d'étonnant puisque, suivant l'ordre chronologique de l'histoire, il est le premier personnage à être introduit.

Les différentes désignations de l'oiseau par les enfants semblent n'avoir aucune incidence sur le marquage du statut de l'information. En effet, quels que soient les termes employés pour référer à l'oiseau, si ce dernier est précédé d'une formule présentative, le codage de l'information nouvelle avec le déterminant indéfini est assuré. Cette tendance générale suggère que le recours à ces expressions présentatives s'accompagnerait d'un emploi systématique du déterminant indéfini et placerait l'entité par la même occasion en position de topique.

Les occurrences des déterminants indéfinis pour introduire l'oiseau comme entité nouvelle sont quasiment les mêmes d'une école à l'autre. Et, contrairement à nos attentes, ces marqueurs ne sont pas davantage utilisés en 6ème année où on a enregistré 31 occurrences, contre 33 en 4ème année pour les quatre groupes.

Par ailleurs, nous avons relevé différents contextes d'apparition du déterminant indéfini dans l'encodage de l'information nouvelle : localisation statique (position dans l'espace), localisation dynamique (déplacement dans l'espace), information en arrière-plan, tournures présentatives, statut ou condition de l'entité. Certains contextes sont

davantage attestés au niveau de groupes particuliers. C'est le cas notamment des informations en arrière-plan que l'on retrouve essentiellement au niveau des groupes CMA et CRA. Nous avons retrouvé également au niveau de ces groupes une forte occurrence du déterminant indéfini associé au statut et à la condition de l'oiseau (une maman oiseau, une mère qui a trois poussins). Au niveau des deux autres groupes, le déterminant indéfini est majoritairement utilisé à travers une formule de présentation peu élaborée souvent construite, comme nous l'avons indiqué précédemment, avec *c'est* ou *je vois*. Au-delà de ces deux tendances qui mériteraient d'être analysées de manière plus approfondie, nous avons remarqué que l'usage du déterminant indéfini pour localiser l'entité est commun à tous les groupes et quel que soit le niveau de compétence linguistique et narrative du sujet. Nous nous sommes donc demandée s'il serait plus facile pour les apprenants du français L2 d'introduire une entité nouvelle dans une tâche narrative en le localisant qu'en le plaçant dans d'autres situations. Bien entendu, la rigidité du support narratif ne nous permet pas de nous conforter dans cette hypothèse. D'où la nécessité de procéder à de meilleures investigations qui, déjà, suscitent notre intérêt.

L'encodage du chat comme entité nouvelle dans les récits se fait majoritairement à d'aide de déterminant indéfini. A la différence de l'oiseau, la désignation de ce référent connait une très faible variation qui serait due à des interférences phonétiques (chat/ [ʃɑt] en créole haïtien), sémantiques (le renard) ou encore des termes génériques (bête). Les occurrences du déterminant indéfini sont inférieures à celles relevées pour l'oiseau mais, contrairement à ce dernier, elles augmentent de la 4ème à la 6ème année (52,5% - 75%). La structure *présentatif* + *indéfini* + *entité* est quasiment absente des séquences d'introduction du chat qui, rappelons-le, est le deuxième personnage à faire son apparition dans l'histoire si l'on se réfère à l'ordre des images de la planche narrative. C'est ce qui expliquerait notamment cette baisse de pourcentage d'emploi d'indéfinis par rapport à l'oiseau, ce dernier étant souvent et directement associé aux formules d'ouverture du récit qui incluent quasi-systématiquement un déterminant indéfini.

Le personnage du chien est introduit en dernier par la quasi-totalité des enfants qui privilégient l'ordre chronologique et l'ordre d'apparition des entités protagonistes de l'histoire des oisillons. Les expressions à travers lesquelles le chien est introduit témoignent, dans une certaine mesure, de la capacité de certains enfants de différents

groupes à enchainer les événements entre eux et selon un ordre chronologique et causal. Nous avons montré en effet que des élèves des groupes CMA et CRA encodent le statut de ce personnage avec un déterminant indéfini tout en spécifiant le déroulement temporel, spatial des actions, leur simultanéité ou leur successivité (et maintenant, et tout à coup, pendant que). Ces expressions sont rarement attestées dans les récits des deux autres groupes. Les occurrences des marqueurs indéfinis dans les différents récits révèlent toutefois une importante progression de la 4ème année (32,5%) à la 6ème année (70%).

Nous nous sommes tout de même interrogée sur le recours à des déterminants définis pour introduire le chien dans les récits. Peut-on y voir une absence de différenciation entre information nouvelle *vs* ancienne ? Pour répondre à cette question, nous avons considéré chaque récit dans sa globalité, une façon pour nous d'être au plus près du mode de conceptualisation des enfants dans la tâche narrative (cohérence) mais aussi de l'organisation des éléments linguistiques dont ils disposent (cohésion). Plusieurs enfants n'ont pas la capacité d'encoder l'information nouvelle - à l'aide d'un déterminant indéfini - pour les différentes entités. Cette compétence n'est pas acquise dans leur L2. Néanmoins, dans le cas de l'introduction du personnage du chien, nous avons dû considérer la charge cognitive que cela implique pour eux d'introduire cette entité comme nouvelle tout en faisant évoluer les deux autres personnages précédemment introduits. La surcharge cognitive expliquerait donc ce déficit de codage du troisième personnage comme entité nouvelle.

Le maintien des trois entités-protagonistes se fait principalement à l'aide de déterminants définis, de pronoms personnels. Nous avons également relevé dans quelques récits un emploi inadéquat de déterminants indéfinis comme marqueurs de reprise référentielle.

La spécification du genre de l'oiseau à l'aide du pronom personnel « elle » est assez fréquent dans les récits des élèves, tout comme le déterminant défini « la » souvent pris dans des structures du type la maman oiseau, la mère. La proportion d'emploi des déterminants défini varie sensiblement de la 4ème à la 6ème année (35 et 52%). Quant aux occurrences des pronoms personnels, elles affichent quasiment les mêmes proportions pour les deux niveaux (45 et 47,5%). Il convient de souligner que pour ces deux types de

marqueurs, les occurrences entre les différents groupes pour les deux niveaux ne varient que très faiblement, à l'exception du groupe CCPR où l'on a enregistré, pour ce qui est des définis, deux occurrences en 4ème année contre six en 6ème année. L'usage de *mais, et, puis*… dans les expressions de maintien incluant déterminant défini ou pronom personnel est attesté aussi bien en 4ème qu'en 6ème année et au niveau de tous les groupes. Contrairement aux connecteurs marquants l'antériorité ou la simultanéité de ou des action/s, ils sont présents dans la plupart des récits et quel que soit leur niveau de construction.

Pour maintenir la référence au chat, les élèves font, dans l'ensemble, usage des mêmes marqueurs. A la différence de l'oiseau, les déterminants définis sont davantage utilisés que les pronoms personnels (55 et 57% pour les déterminants définis, 35 et 57% pour les pronoms personnels). Il semblerait que l'utilisation du pronom personnel en maintien soit indépendante du niveau de maîtrise de langue. En effet, on retrouve ce marqueur aussi bien dans les récits peu élaboré et proche de la description que dans les récits développés.

Dans le cas du chien, ce qui a retenu notre attention, c'est la prédominance de déterminants définis sur les pronoms personnels (43 et 32,5% pour les définis de la 4ème à la 6ème année contre 18 et 27,5% de pronoms personnels). En analysant les récits des différents groupes, nous nous sommes rendue compte que les pronoms personnels sont moins attestés dans des récits d'enfants des groupes CCPR et EREU dont le niveau de compétence linguistique est très faible. D'un autre côté, les reprises anaphoriques déterminants définis) pour maintenir le chien dans le récit sont quasiment absents au niveau de ces groupes. Ce procédé se manifeste surtout dans les récits d'élèves du Collège Marie Anne et du Collège Roger Anglade.

Réintroduction et maintien de la référence aux entités-protagonistes

Les expressions de réintroduction et de maintien de l'oiseau ont facilement été identifiées dans les récits, ce personnage étant n'étant présent qu'au début et à la fin de l'histoire. Il en est tout autrement pour le chat et le chien qui sont présents dans quasiment tous les épisodes de l'histoire des Oisillons et pour lesquels la séparation

maintien réintroduction a été beaucoup moins évidente. Dans l'ensemble, nous avons relevé une baisse dans la reprise (réintroduction et maintien) de l'oiseau et du chien, contrairement au personnage du chat. L'oiseau a été essentiellement réintroduit au moyen de déterminants définis, avec plus d'occurrences de marqueurs de la 4ème à la 6ème année (50% - 65%). Les élèves privilégient surtout des pronoms personnels en maintien. Il convient de préciser que certains enfants réintroduisent cette entité dans leur récit mais ne la maintiennent pas. Nous nous attendions à deux types d'expressions du maintien de la référence : on reprend le même marqueur de réintroduction (l'oiseau …, l'oiseau…) ou on utilise un pronom personnel comme élément de reprise (l'oiseau…, il/elle…). Une seule occurrence a été relevée pour le premier cas. De manière générale, lorsque le maintien est assuré, l'élève recourt à un pronom personnel. Ce qui diffère d'un enfant à l'autre, c'est le degré d'élaboration de la structure syntaxique (proposition indépendante ou juxtaposée, proposition principales et subordonnée). Ce qui porte à croire que le maintien de la référence à l'aide d'un pronom personnel indépendant du niveau de maîtrise de la langue.

Pour réintroduire le chat, les enfants optent majoritairement pour les déterminants définis (60% en 4ème année, 60% en 6ème année). Le rôle sémantique de ce protagoniste explique les deux fonctions qu'assurent ces expressions incluant un défini dans les récits. Le chat est souvent réintroduit en position objet et dans la relation avec le chien (le chien pourchassa le chat). Nous avons également noté une certaine difficulté pour certains enfants à maintenir la référence à cette entité jusqu'au terme de l'histoire. Cette baisse se manifeste surtout dans les récits des groupes CCPR et EREU et elle est davantage attestée en 4ème année.

Le choix de maintenir la référence avec une expression contenant un déterminant défini ou un pronom personnel n'est pas aléatoire. Il semble dépendre de la distance qui sépare la réintroduction du personnage de son maintien. Notre corpus montre en effet que, dans une même séquence, les pronoms personnels occupent une place primordiale dans le maintien de la référence aux différentes entités-protagonistes. La reprise avec un déterminant défini s'apparente surtout à une manière de séquencialiser les actions, de délimiter les événements entre eux.

Vérification des hypothèses

Nous faisons à présent un bilan récapitulatif des hypothèses que nous avions formulées en élaborant notre objet de recherche.

	Hypothèses	**Justifications**
1.	Les compétences linguistiques et narratives des enfants varient en fonction du type d'école. ✓ ***Validée***	Cette hypothèse part du constat général de la situation des langues dans le système éducatif haïtien. Nous avons observé une grande différence entre les écoles représentées en ce qui a trait aux compétences acquises en L2. Cette variation est due à la situation sociale des établissements scolaires (allant du moins au plus favorisés). Dans les écoles congréganistes par exemple, les enfants sont mieux exposés au français et la qualité de l'input est meilleure et sont donc plus compétents linguistiquement et dans l'accomplissement de la tâche narrative.
2.	Les récits des élèves de 6^{e} AF sont plus structurés et plus développés que ceux des 4^{e} AF. ✓ ***Validé***	Le niveau scolaire et l'âge des élèves sont des facteurs déterminants dans le développement de leur capacité linguistique. Ils permettent d'envisager l'acquisition sur un continuum.
3.	Les récits produits en L1 sont plus structurés et plus complets que ceux produits en L2. ✓ ***Validé***	Les éléments linguistiques de construction de récits sont, à leur âge, normalement maîtrisés. Contrairement au créole, le français est en cours d'acquisition. Les enfants seront donc plus aptes à produire un récit plus structuré et plus complet en L1 qu'en L2.
	Les élèves de 4^{e} AF ont plus de difficultés à présenter des événements complexes et à raconter l'histoire des *Oisillons*	Les élèves plus âgés (6^{e}AF) sont sensés avoir un degré d'abstraction et de conceptualisation plus élevé. Les enfants plus jeunes (4^{e}AF) seront donc plus

4.	selon la superstructure narrative. ✓ ***Validé**** *Sauf pour les élèves de 4ème année du Collège Marie Anne qui semble être plus compétents que ce de la 6ème dans l'accomplissement de la tâche narrative	enclins à décrire les images qu'à présenter et associer des événements complexes.
5.	Les élèves de 6eAF utilisent une plus grande variété de marqueurs référentiels en français et une meilleure utilisation. ✓ ***Validé**** *sauf pour le Collège Marie Anne	En 6eAF les élèves sont à un stade plus avancé de l'acquisition de la L2. Ils devraient user d'une plus grande panoplie de moyens de référence.
6.	Les marqueurs d'introduction de la référence sont plus maîtrisés que ceux de maintien et de réintroduction. ✓ ***Validée***	L'introduction des référents se fait généralement par l'utilisation de déterminants indéfinis à l'intérieur du syntagme nominal, la reprise et le maintien, souvent par des formes pronominales.
7.	Les élèves peu compétents linguistiquement et narrativement auront plus de difficultés à recourir à des formes pronominalisées dans le maintien de la référence aux entités. ✓ ***Partiellement validée*** Les pronoms personnels en maintien par exemple apparaissent dans tous les types de récits quand ils remplissent la fonction sujet. C'est lorsqu'il est placé en position objet	Il semblerait que les formes pronominales s'acquièrent après les formes lexicalisées. Les élèves auraient donc plus de difficultés à employer des pronoms personnels pour maintenir la référence dans leurs récits.

	que nous avons remarqué une quasi-absence d'occurrence dans les constructions lacunaires et peu élaborées.	
8.	Les récits produits en L2 reflètent l'influence de la L1. ✓ ***Validée**** *surtout dans les récits d'enfants peu compétents en L2	Du fait de la proximité du créole avec le français, on peut s'attendre à de nombreux cas d'interférence de la L1 vers la L2.
9.	Les récits produits en créole et en français portent les marques de la culture locale en matière de narration. ✓ ***Infirmée***	En acquérant le créole haïtien (L1), les enfants acquièrent des valeurs symboliques et culturelles propres à la communauté à laquelle ils appartiennent. Ils conceptualisent les événements du monde en fonction de leur entourage socioculturel. Ces habitus culturels et linguistiques en matière de narration pourraient apparaître dans les récits produits en français L2.

La taille de notre échantillon – 160 récits : 80 récits en créole, 80 récits en français – nous permet de confirmer certaines tendances relevant du comportement linguistique des écoliers haïtiens dans l'accomplissement d'une tâche narrative. Toutefois, il serait raisonnable de vérifier si ces résultats sont confirmés à travers d'autres tâches et/ou d'autres dispositifs de recherche.

Quel aménagement pour la didactique du créole et du français ?

En acquisition et en didactique des langues, il est souvent attesté que le recours à la langue première (L1) des apprenants favorise l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère (L2) (Castellotti, 1997, Moore, 2002 ; Lüdi & Py, 2002). Ce principe connaît de nos jours un retentissement certain dans les aires créolophones où des options

didactiques, connues sous le nom de *pédagogie intégrée* (Roulet, 1980) ou de *pédagogie convergente* (Wambach 2001, Chaudenson 2005, 2007), font l'objet de nombreuses discussions tant par rapport à leur application que par leurs principes méthodologiques. Dépassant la vielle conception selon laquelle la proximité de la L1 avec la L2 serait un élément perturbateur pour l'apprentissage, ces pédagogies se situent dans une nouvelle démarche d'appropriation linguistique : réduire les frontières entre le créole et le français, langues en usage dans les territoires concernés[68], de manière à faciliter l'enseignement apprentissage de la L2, langue de transmission des connaissances et ainsi accroître l'efficacité des systèmes éducatifs.

La pédagogie convergente - soutenue et introduite par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)[69], connaît une timide réception en Haïti. Cela s'explique du fait de la complexité du système scolaire et de la diversité des pratiques didactiques en cours.

En référence aux nombreux travaux de recherche en didactique - en particulier ceux concernant les situations de contact de langue - on ne peut qu'approuver que le décloisonnement des deux langues rentabilise l'apprentissage (Castellotti 2001, Coste 2001). Ce qui implique une méthodologie d'enseignement qui tient compte du rapport de proximité et de distance entre les deux.

Ce principe peut être mis en relation avec la *pédagogie convergente*, option méthodologique qui a été expérimentée au Mali et qui a pour fondement, à l'origine, le transfert des « connaissances scolaires » de la L1 à la L2.

Dans sa conception initiale, la *pédagogie convergente*[70] fait référence à une convergence méthodologique dans la construction des connaissances en L1 et en L2 (Wambach 1995, 1996, 1997, 2001). Elle assigne comme but principal :

[68]Le français et le créole sont en usage dans une dizaine de territoires tant dans la zone américano-caraïbe (Haïti, Sainte-Lucie, la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane) que dans l'océan Indien (Maurice, Seychelles, la Réunion).

[69] L'OIF dans sa politique actuelle prône un partenariat entre les langues locales (L1) et le français (L2). D'après le Haut Conseil de la Francophonie, il s'agit d'accorder aux langues premières toute leur importance et d'envisager la didactique du français à partir d'elle et avec elle (Cf. www.francophonie.org/doc/rapport-sg/2006, consulté le 15 en 2008).

[70] Les approches de la pédagogie convergente s'inscrivent dans le cadre des idées de Piaget et de Vygotsky lesquelles considèrent l'apprentissage comme un changement linguistique du système cognitif. On insiste

- de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens ;
- d'accorder une plus grande importance à une convergence méthodologique entre les langues et les sciences ;
- de permettre de créer de nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances.

Les expériences maliennes en matière de pédagogie convergente semblent avoir prouvé la possibilité de transférer les connaissances scolaires de manière générale de la L1 vers la L2 suivant les mêmes principes méthodologiques.

Pour ce qui est de la didactique des langues, la pédagogie convergente préconise le même principe méthodologique pour l'enseignement l'apprentissage de la L1 et de la L2. On constate cependant que la convergence linguistique et méthodologique pour l'enseignement apprentissage de la L2 n'est soulignée que par simple invocation du modèle linguistique générativiste selon lequel l'acquisition d'une langue maternelle et d'une langue seconde se fait selon les mêmes principes, les notions générales, universelles étant disponibles chez tout individu (Krashen, 1978).

On peut comprendre que ce concept, dans sa version première (Wambach, 2001), ne met pas en avant le rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2 ni l'ampleur et la nature des différences inter-linguistiques au plan des « structures de surfaces ». C'est ce que fait remarquer Maurer (2007) qui rappelle aussi que les stratégies d'apprentissage d'une L2 peuvent varier suivant les langues en présence (exemple : français-espagnol Vs français-bambara Vs français-créole haïtien). De plus, des stratégies d'apprentissage différentes impliquent des stratégies d'enseignement différentes.

Chaudenson (2005, 2006, 2007) propose une autre conception de la pédagogie convergente qui s'appuie sur le principe de la parenté linguistique. Il plaide en faveur d'une pédagogie réellement convergente dans les aires créolophones où, la langue première des élèves, le créole, est génétiquement apparentée à la langue-cible - le

aussi sur le rôle de l'enseignant (médiateur) qui est de favoriser ce processus tout en tenant compte de la sphère sociale et culturelle dans lequel évolue l'apprenant.

français- et relativement proche d'elle au plan typologique (en dépit de différences). Il s'agit de tirer profit des similitudes linguistiques caractéristiques de ces deux langues génétiquement rapprochées pour mettre en place de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage.

Perspectives

Au-delà de ces considérations générales, le principe de la convergence linguistique, offre, de notre point de vue, une piste à explorer dans une démarche visant à l'amélioration des compétences narratives et, dans une plus large mesure, des compétences communicatives des écoliers haïtiens en L2 et ce, à partir du récit. Ce dernier, nous l'avons vu tout au long de ce travail, permet de mobiliser des connaissances linguistiques, discursives dans la description des évènements. L'idée serait, dans un premier temps, d'amener les apprenants à développer des savoir-faire discursifs en L1 pour ensuite les transférer en L2.

Nous adhérons à l'idée de Clerc (1995) selon laquelle l'activité de raconter constitue une séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA), un lieu privilégié pour prendre la parole, pour mettre en œuvre et tester ses connaissances de la langue cible, pour développer ses compétences à communiquer dans cette langue (p. 349).

Par rapport à l'idée de convergence linguistique et didactique que nous défendons, nous proposons la notion de Séquence Potentiellement Convergente (SPC) pour rendre compte de la possibilité de transférer les savoir-faire linguistiques et discursifs de la L1 vers la L2.

Cette recherche nous a donné l'occasion de nous arrêter sur le développement de la capacité narrative en L2. L'ordre d'acquisition identifié à partir de différents travaux de recherche en acquisition (Véronique 1995, Barting 1997, Barting & Schlyter 2003, 2004) serait à considérer dans les activités didactiques en vue de l'amélioration de compétences narratives et linguistiques des écoliers en français L2. Ces données permettraient de concevoir des séquences (didactiques) Potentiellement Convergente. On partirait d'éléments déjà disponibles en créole haïtien et ceux en cours d'acquisition en français et qui s'apparentent à l'interlangue des apprenants. On sait, par exemple, que dans les

premières étapes de l'acquisition de la L2, les apprenants disposent plus facilement de moyens pour décrire ou pour produire un récit plus proche de la description que de la narration (Garat 1996). Il conviendrait de renforcer cette acquisition en L1 et ensuite la transférer en L2 avant d'envisager d'autres aspects inhérents à la tâche de raconter.

De notre point de vue, le récit de fiction constitue une Séquences Potentiellement Convergente où l'ont peut transférer les éléments linguistiques discursifs acquis en L1 vers la L2. Toutefois, il n'offre pas l'occasion de référer au réel, au vécu des apprenants. Voilà pourquoi il serait intéressant d'intégrer les récits de vie dans les démarches didactiques pour aller au-delà des situations de fiction communicationnelle comme les jeux de rôle, les exercices de simulation.

Tout compte fait, ce travail offre une vision complète de la situation de l'apprenant haïtien en situation d'acquisition du français L2, outre les aspects linguistiques étudiés. Nous comptons poursuivre nos recherches dans ce domaine en nous plaçant davantage dans une perspective inter-langues. Dans ce cadre, nous espérerions approfondir la notion de Séquence Potentiellement Convergente évoquée plus haut pour une application de nos études à la didactique du français en Haïti. La comparaison L1-L2 dans une perspective acquisitionnelle est un domaine pour lequel les chercheurs en acquisition ont nourri, ces dernières décennies, un intérêt certain. Nous souhaiterions y apporter notre contribution en comparant les productions d'adultes à ceux d'enfants aussi bien en créole haïtien L1 qu'en français L2. Ces études transversales nous permettront notamment de mieux appréhender le fait linguistique haïtien et de nous inscrire par la même occasion dans une dynamique de recherche active.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.M. (1984), *Le récit*, Paris, PUF, coll. "Que sais-je ?"

ADAM, J.M. (1985), *Le texte narratif*, Paris, Nathan.

ADAM, J.M. (1997), *Les textes, types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan, série 'Linguistique'.

ANDERSON, J.R. (1982), Acquisition of Cognitive Skill. Psychological Review, 89, 369- 406.

ANDERSON, J. R. (1987), Skill Acquisition : compilation of weak-method problem solutions. *Psychological review*, 94, 192-201.

BALIBAR, R. (1985), *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république*, Paris, PUF.

BANGE, P. (1992), A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *AILE 1*, 53-85.

BARTNING, I. & SCHLYTER, S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies* 14, p. 281-299.

BARTNING, I. (1997a), «L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée». *AILE* 9, p. 9-50.

BARTNING, I. (2012), Synthèses rétrospectives et nouvelles perspectives développementales : Les recherches acquisitionnelles en français L2 à l'université de Stockholm. Special issue of *Language, Interaction and Acquisition (LIA) 3 : 1, p 7-28.*

BENAZZO, S. (2004), L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2. *Langages* 155, p. 33-51

BENTOLILA, A. (1987), "Marques aspecto-temporelles en créole haïtien : de l'analyse synchronique à la formation d'hypothèses diachroniques", *La Linguistique* n°23.

BENTOLILA, A. & GANI (1981), Langues et problèmes d'éducation en Haïti, *Langages* N° 61, Bilinguisme et diglossie, p. 117-127.

BERMAN, R. (1987), « Cognitive components of language development» in PFAFF, C-W, First and second language acquisition processes, Cambridge, Mass.: Newbury House.

BERMAN, R. & SLOBIN, D. (1994), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale/Hove : Lawence Erlbaum Associates. Blanche-Benveniste, Claire. 2000. *Approche de la langue parlée en français*. Paris/ Gap : Ophrys.

BOWERMAN, M. (1996), « The origins of children's special semantic categories: cognitive versus linguistic determinants", in J.J. Gumperz et S. C. Levinson (Edit.), Rethinking linguistic relativity, Cambridge, UK : Cambridge University Press.

BOWERMAN, M. ET LEVINSTON, S. C. (Eds), (2000), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press.

BERROUËT-ORIOL, R. & FOURNIER, R. (1992), « L'émergence des écritures migrantes et métisses au Québec », dans *Québec Studies*, numéro 14, pp. 7-22.

BERROUËT-ORIOL, R., COTHIÈRE, D., FOURNIER, R. SAINT-FORT, H. (2011), *L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions Coéditions CIDIHCA (Montréal), UEH (Port-au-Prince)*

CAIN, K. (1996), Story knolwedge and comprehension skill, in C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds), *Reading Comprehension difficulties* , pp. 67-192, Mahwah, NJ, Erlbaum.

CAROLL, M. & VON STUTTERHEIM, C. (1997), Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9, 83-116.

CASTELLOTTI V. (1997), Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? Études de linguistique appliquée, 108 : 401-410.

CASTELLOTTI, V. (2008), « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcoursplurilingues et pluriculturels ? ». In J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier, p. 231-279.

CHAUDENSON R. (2005), « Créoles et français : coexistence pacifique ou pédagogie convergente ? », in *Langues et cité*, n° 5, DGLFLF.

CHAUDENSON R. (2006), « De la coexistence au partenariat des langues dans l'espace francophone. Un cas exemplaire : créoles (français et portugais) et langues européennes (français et portugais) ». *Etudes créoles* vol. XXVIII n° 1 et 2, OIF, L'Harmattan, pp. 89-128.

CHAUDENSON, R. & VERNET, P. (1983), *L'école en créole*. Paris, ACCT.

CLERC, S. 1997, *Étude de l'acquisition des conduites narratives en francais, langue étrangère et propositions didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille 1.

COMHAIRE-SYLVAIN, S. (1936/1974), Le *créole haïtien, morphologie et syntaxe*, Port-au- Prince : Wetteren.

COSTE D. (2001), « Plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues » In Castellotti V. (éd.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, pp. 191-202, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.

COTHIÈRE D. (2005), *Les constructions verbales sérielles du créole haïtien et leur gestion par des créolophones francophones dans le passage de L1 à L2*, mémoire de DEA de Didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

COTHIÈRE, D. (2007), « L'enseignement apprentissage du français en Haïti : de l'applicabilité d'une 'pédagogie convergente' » in R. Chaudenson (dir.), *Français et créole : du partenariat à des didactiques adaptées*, OIF, L'Harmattan, pp. 153-166.

COTHIÈRE, D. (2007), Stratégies de restitutions des constructions verbales sérielles du créole haïtien en français L2, *Autour des langues et du langage*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

COTHIÈRE, D. (2008), « Pour un enseignement revisité du français en milieu post-colonial » dans Langues et éducation dans la Caraïbes, *Recherches Haïtiano-Antillaises* n°6, pp. 85-92.

CUMMINS, J (1979) « Linguistics Interdependence and Educational Development of Bilingual Children » in *review of Educational research* no 49, p. 222-251.

CUMMINS, J. (2003), Bilingual Education : Basic Principles. Dans J.-M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Eds). Bilingualism : Beyond Basic Principles, (pp. 56-66). Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

CUMMINS, J. (2008), Teaching for Transfer: Challenging the two Solitudes Assumptions in Bilingual Education. In : Jim Cummins (éd.). *Encyclopedia of Langauge and Education*, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer Science + Business Media LLC.

DAMOISEAU, R. (2005), *Éléments de grammaire comparée, français-créole*, Guadeloupe : Ibis Rouge.

DEJEAN, P. (1989), *Survol des tentatives d'alphabétisation en Haïti pour les services gouvernementaux 1943-1998*. Port-au-Prince : Groupe d'action et de recherche pour l'éducation.

DEJEAN, Y. (2009), Creole and education in Haiti, in *The Haitian Creole Language. History, Structure, Use and Education*, coordonné par Spears, A. et Bérotte Joseph, C., NY, Lexington Inc.

DEMAGNY, A.-C. (2012), Paths in acquisition : The expression of temporality in spatially oriented narration. In Watorek, M., Benazzo and Hickmann, M., *Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue*. Second Language Acquisition, 61. Multilingual Matters, p. 482-501.

DICTIONNAIRE DE L'ÉVOLUTION DU VOCABULAIRE FRANÇAIS EN HAITI (dans le discours politique, économique et social du 7 fev. 1986 à nos jours). Tome I (A-K), Tome II (L-Z). Auteur: André Vilaire Chéry, 2000 – 2004.

DIKSIONÉ KREYÒL-FRANSE, sou direksyon Joslin Twoyou. 2004. Editions CUC, Université Caraïbe, Delmas, Port-au-Prince.

DULAY, H. & M. BURT (1978), « Some remarks on creativity in language acquisition » in *Second language acquisition research : issues and implication*, Richie William C. (Ed). New York : Academy Press, p. 65-98.

EXANTUS, R. (2008), La problématique des langues d'enseignement à l'école haïtienne. *Recherches haïtiano-antillaise* n° 6, Langues et éducation dans la Caraïbe. L'Harmattan.

FAINE, J. (1937), *Philologie créole, études historiques et étymologiques sur la langue créole d'Haïti*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.

FATTIER D. (2006), « Linéaments d'une synthèse contrastive à propos du couple créole haïtien-français à l'intention des enseignants ». *Etudes créoles* vol. XXVIII n° 1 et 2, pp. 137-165.

FATTIER, D. (1998), *Contribution à l'étude de la genèse d'un créole,* Presses universitaires du Septentrion.

FATTIER, D. (1995), Une si proche étrangère (quelques remarques à propos de la genèse du sous-système des pronoms personnels du créole d'Haïti). In Fattier, Dominique & Gadet, Françoise (eds.), Situations du français, 135-153.

FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction*. Delachaux et Niestlé, S.A. Neuchâtel, Paris.

FAYOL, M. (1997), *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Vendôme, PUF.

FAYOL, M. (2000), Comprendre et produire des textes écrits. L'exemple du récit. In : L'acquisition du langage. KAIL M, FAYOL M (eds). Vol 2, Paris, Presses Universitaires de France.

FASOLD, R. (1984), *The Sociolinguistics of Society. Introduction to sociolinguistics Volume I.* Oxford: Basil Blackwell.

FERGUSON, C. (1959) *Diglosia*, Word.

FLORIGNY, G. (2010), *Acquisition du kreol mauricien et du français et construction du discours à travers l'analyse de productions orales d'enfants plurilingues mauriciens. La référence aux entités.* Thèse de doctorat, Université Paris 10, Nanterre.

FRIES C. C. (1945), *Teaching and learning English as foreign language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

GAONAC'H, D. (2006), L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique, Paris, Hachette éducation.

GARAT, M.J. (1996), *L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, futurs professeurs de F.L.E.: étude longitudinale*, Thèse de Doctorat, Université de Paris X.

GIACALONE RAMAT, A. (1992), « Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations », *Studies in Second Language Acquisition*, 14 : 297-322.

GORDO-MARTINEZ, I. (2005), Le créole haïtien à Cuba : de la langue sous-valorisée à la langue reconnue, *Etudes créoles*, vol. 28, no 1, p. 93-114.

GOVAIN, R. & MIMI, H. (2006), « La situation de l'enseignement du français à l'Université d'État d'Haïti ». Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français , AREC-F : http//www.univ-ag.fr/gerec-f/arec-f/

GOVAIN, R. (2014), *Les emprunts du créole haïtien à l'anglais et à l'espagnol*. Paris, L'Harmattan.

HENDRIKS, H. (1998), « Comment il monte le chat ? En grimpant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE ». *AILE* 11, p. 147-190.

HENDRIKS, H. (2000), « The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1and L2 French ». *Studies in Second Language Acquisition* 22:3, p. 369-397.

HICKMANN, M. (1995), "Discourse organization and the development of reference to

HICKMANN, M. (1997), "The Acquisition of French as a Native Language: Structural and Functional Determinants in a Cross-linguistic Perspective" in *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, Vol. 21, n°4, 236-257.

HICKMANN, M. (1998), *Déterminants fonctionnels de l'acquisition du langage : études comparatives de l'organisation discursive chez l'enfant*, document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris-V René Descartes, Paris.

HICKMANN, M. (2003), *Children's Discourse - Person, Space and Time across Languages. Cambridge*, Cambridge Studies in Linguistics, Cambridge University Press.

HICKMANN, M. (2012), Diversité des langues et acquisition du langage: espace et temporalité chez l'enfant. *Langages* 188, p. 25-39.

HICKMANN, M., MOIGNET, G. et ROLAND, F. (1998), "Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues", in L'acquisition du français langue maternelle, *Langue française* Vol. 118 n°1, 104-123.

HENDRICKS, H. & HICKMANN, M. (1998), Référence spatiale et cohesion du discours: acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte. In M. Pujol, L. Nussbaum

& M. Llobera (Dir.), *Adquisicion de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. 115-163, Madrid, Edelsa.

HENDRIKS, H. & HICKMANN, M. (1999), « Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese ». *Journal of Child Language* 26, p. 419-453.

HYMES, D. & GUMPERZ, J.J (1972), *Directions in sociolinguistics : the ethnograpy of communication.* Chicago, Holt Richard and Winston.

JOINT, L.-A. (2006), *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris : L'Harmattan.

KAIL, M. & FAYOL, M. (éds) (2000), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris, PUF, volume 2.

KAIL, M. & FAYOL, M. (2003), *Les sciences cognitives à l'école : la question des apprentissages*. Paris, PUF.

KAIL, M. & HICKMANN, M. (2000), "On french children's ability to introduce referents in discourse as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective", *First Language, 17*, 103-130

KLEIN, W. & NÜSE, R. (1993), « L'expression de la spatialité dans le langage humain » in DENIS, M. (ed.), *Images et Langages*, Paris, CNRS, 73-85.

KLEIN, W. & NÜSE, R. (1997), « La complexité du simple : L'expression de la spatialité dans le langage humain » in DENIS, M. (ed.), *Langage et cognition spatiale*, Paris, Masson, 1-23.

KLEIN, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin

KLEIN, W. et STUTTERHEIM, C. von, (2009), New perspectives in analyzing aspectual distinctions accros languages. In W. Klein & Li, P. (Eds.), The expression of time. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 195-216.

KLEIN, W., et STUTTERHEIM, C. von (1989), "Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse", in DIETRICH, R. & GRAUMANN, C.F. (eds.), *Language Processing in Social Context*, North Holland, Elsevier Science Publishers B.V.

KLEIN, W. & PERDUE, C. (éds), (1992), *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam : John Benjamins.

KRASHEN, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (2002), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. First edition, Oxford, Pergamon Press, première édition internet en décembre 2002 [en

ligne], consulté le 20 mars 2010, URL : http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/ index.html.

LADO, R. (1957), *Linguistics across Cultures* : *Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

LEFEBVRE, C. (1998), *Creole Genesis and the Acquisition of Grammar: The Case of Haitian Creole*. Cambridge : Cambridge University Press.

LEVELT, J.M. (1989), *Speaking from intention to articulation*. Cambridge, MIT Press.

LOFFICIAL, F. (1978), Créole-français : Une fausse querelle ? *Bilinguisme et reforme de l'enseignement en Haïti*, Lassalle (Québec), Imp. Payette & Simms.

LÜDI, G. & PY, B. (2002), Être bilingue. Berne: Peter Lang.

MANDLER, J. & JOHNSON, N.S. (1977*), Remembrance of things parsed: story structure and recall.* Cognitive Psychology, 9 (traduction française DENHIÈRE, 1984).

MARTINEZ P. & WATOREK, M. (2005), « L'apprentissage des langues et cognition située : quelques implications pour le français langue d'enseignement ». In Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, *Le français dans le monde, recherches et applications*, pp. 27-46

MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée Langues africaines- langue française*. Paris : L'Harmattan.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, IPN (1987-1988), *Curriculum de l'école fondamentale, programme pédagogique opérationnel*, 1er et 2ème cycles. Haïti : Éditions Deschamps.

MOORE, D. (2002), Case Study : Code-switching and Learning in the Classroom. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5 (5) : 279-293.

MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

NOYAU, C. (1986), "Le développement de la temporalité dans l'acquisition en milieu naturel du français par des hispanophones". *Communication au IIe Colloque de linguistique hispanique.* Rouen, Université de Haute Normandie.

NOYAU, C. (1986): *L'acquisition du français dans le milieu social par des adultes hispanophones: la temporalité.* Thèse de Doctorat de IIIe cycle. Paris IV.

NOYAU, C. (1992), *La Temporalité dans le discours et dans l'acquisition*, Thèse d'habilitation, Vol. 1, Université Paris VIII, Vincennes à Saint-Denis.

NOYAU, C. & PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2000), "La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation" in *Roczniki humanistyczne*, Tom XLVIII, Lublin.

ODLIN, T. (1989), The language Transfer, in *General Linguistics* n° 9, pp. 67-92.

ODLIN, T. (2008), « Focus constructions and language transfer ». Danuta Gabrys-Barker (éd.). *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition Studies*, p. 3-28.

PIAGET, J. (1946), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux & Niestle.

POMPILUS, P. (1961), *La langue française en Haïti*, Paris, Institut des Hautes Études.

POMPILUS, P. (1976), *Contribution à l'étude du créole et du français à partir du créole haïtien*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes.

POMPILUS, P. (1985), Le problème linguistique haïtien, P-au-P, Éditions Fardin.

SAINT-FORT, H. (2011), HAÏTI : QUESTION DE LANGUES, LES LANGUES EN QUESTION. Éditions de l'Université d'État d'Haïti, Port-au-Prince, juin 2011.

SAUSSURE (DE), F. (1967), *Cours de linguistique générale*. Originellement publié par Bailly, C. et al. Edition critique par Mauro (de), T. Paris : Payot.

SCHANK, R. C. & ABELSON R. (1977), Scripts, plans, goals, and understanding. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

SELINKER, L. (1969). « Language Transfer » *in General Linguistics*, no 9, p. 67-92.

SELINKER, L. 1972. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10:3, p. 209-231.

SPERRY L. & SPERRY D (1996), "Early development of narrative skills". *Cognitive Development* 11 : 443-465

TALMY, L. (1983), "How language structures in space", in Pick, H. & Acredolo, L. (eds.) Spacial orientation: theory, research and application, 225-282. New York, London, Plenum Press.

TALMY, L. (2000), Towards Cognitive Semantics. Havard, MIT Press.

TARDIEU, C. (1989), L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours. Éditions Henry Deschamps, Port-au-Prince.

VAN DIJK, T.A. (1980), *Macrostructures, An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

VAN DIJK T. A. & KINTSCH W. (1983), Strategies of discourse comprehension. Academic Press, New York.

VAN DIJK, T. A. (1997), Cognitive context models and discourse. In Stamenov, M. *Language structure, discourse and the access to consciousness*. Amsterdam. John Benjamins.

VALDMAN, A. (2005), « Vers un dictionnaire scolaire bilingue pour le créole haïtien », dans La linguistique : Les créoles, Paris, PUF, Vol 41, fascicule 1.

VALETTE, A. (2008), « Une lecture de langage en fête (intégration/ adaptation pour Haïti) » dans *Didactique du français en milieu créolophone, outils pédagogiques et formation des maîtres*, R. Chaudenson. OIF, L'Harmattan, p. 87-102.

VERNET P. (1984), *Langues, Éducation et Société,* Thèse de doctorat, tomes 1 et 2, Paris : Université de Paris V.

VERONIQUE, D. (1992), « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un etat des lieux et quelques perspectives », *AILE* n° 1, N° 1, pp. 5-36.

VERONIQUE, D. (2003b), "Le développement de l'expression de la négation dans les créoles français et dans l'acquisition du français langue étrangère", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française.*

VÉRONIQUE, D. (éd.) (2000), Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. *Études de linguistique appliquée,* n° 120.

VÉRONIQUE, D. (1995), Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. In R. Chaudenson (éd.), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone,* 29-45, Paris CIRELA / ACCT.

VÉRONIQUE, D. (1997), La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. *Études de linguistique appliquée* n° 105, 93-110.

VÉRONIQUE, D. (1999), (dir.), L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère, Paris, Didier.

VERONIQUE, D. (2004), « Trois courants de recherche en acquisition des langues ». *Acquisition et Interaction en langue étrangère* N° 21 (en collaboration avec Marinette Matthey).

VÉRONIQUE, D. (2005), L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique et éducative. In N. Ramognino & P. Vergès (éd.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, 151-170. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

WAMBACH, M. (1995), *Pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique.* Saint-Ghislain (Belgique) : Centre international audio-visuel d'études et de recherches.

WAMBACH, M (1997), *Pédagogie convergente. Principes d'élaboration de matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale.* Saint-Ghislain (Belgique) : Centre international audio-visuel d'études et de recherches.

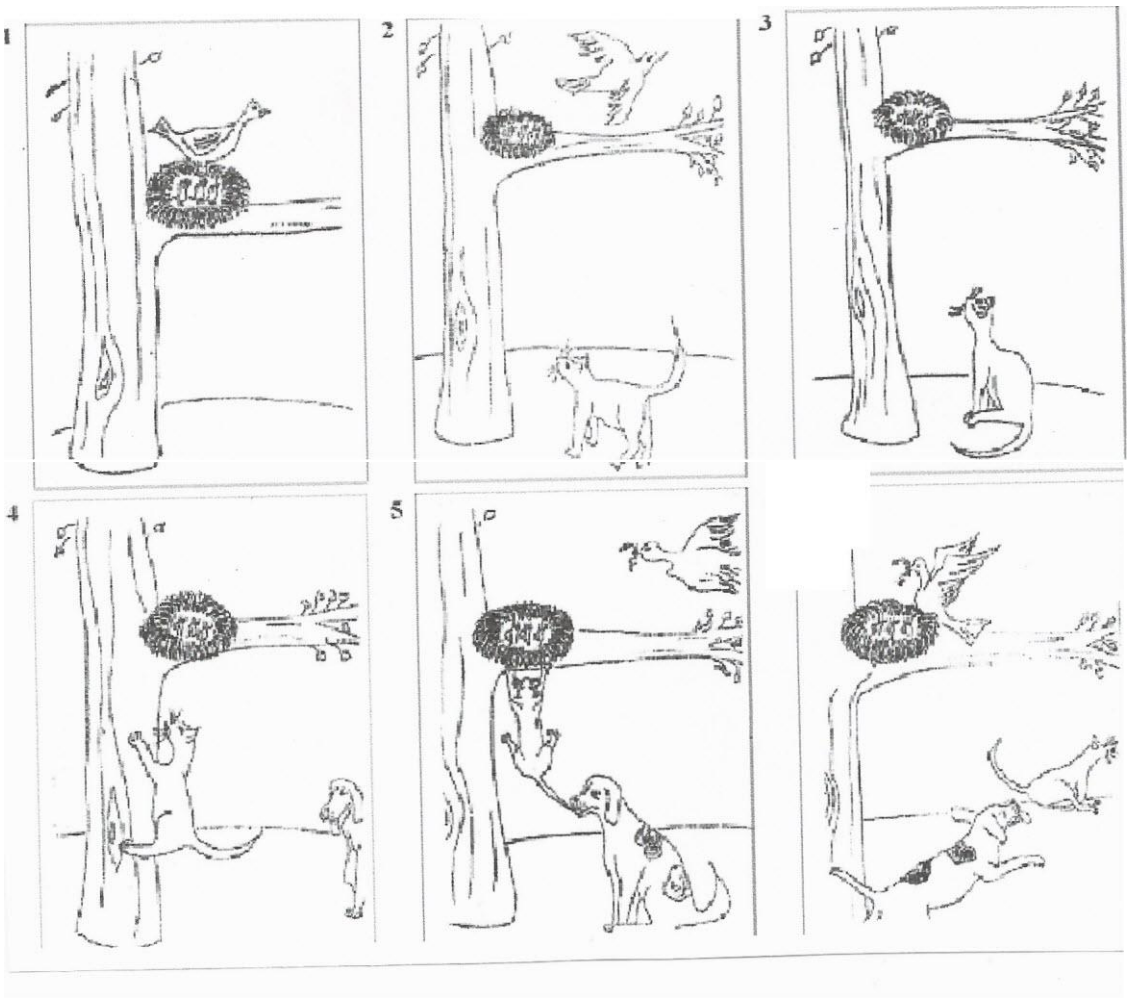
WAMBACH, M (2001), Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie des langues à l'école fondamentale, Bruxelles, agence de la Francophonie et CIAVER.

WATOREK, M. (2004b), "Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes" in WATOREK, M. (ed), *Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2*, AILE n°20, 129-171., Paris, CNRS, 87-109.

WATOREK, M. (2004b), "Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes" in WATOREK, M. (ed), *Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2*, AILE n°20, 129-171.

WATOREK, M. (2004c), "Postface : la structure des lectes des apprenants" in WATOREK, M. (ed), *Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2*, AILE n°20, 219-244.

Annexe 1. Planche narrative *Les Oisillons*



(2) (1)

Annexe 2. Le corpus analysé

Constitution du corpus			4 écoles 80 élèves
	Français	**Créole**	
4e AF (10X4)	40 récits	40 récits	
6e AF (10X4)	40 récits	40 récits	(80 en 4e AF) (80 en 6e AF)
	160 récits		

- Ces données sont issues de 4 établissements scolaires de la capitale haïtienne, Port-au-Prince, et ont été collectées au cours des mois de juin et juillet 2010.

- Pour chaque récit produit, sont indiqués :

- l'établissement scolaire (forme abrégée),
- un numéro de classement (1 à 10)
- la classe (4e ou 6e AF)
- le prénom et le nom de l'enfant
- son âge au moment de l'interview (exemple 11 :02 ans = 11 ans et deux mois)

RÉCITS EN FRANÇAIS

⇨ **Collège Cousseillant Pierre Roger (CCPR) – 4e AF/ Français**

[CCPR 4e -1] Michelove Joseph, 11 :07 ans

je vois…les oiseaux…
le chien _____le oiseau court
le chien ____
mange les œufs dans le nid
le chien vole*dèyè *le chat_
le chat monte dans la nid…
le chien court *dèyè * le chat

[CCPR 4e -2] Junior Edouard, 11 :02 ans

je vois un oiseau au dessus d'un petit poussin_
je vois un coq_
je ... le oiseau est vole_
je vois une chatte *kanpe* devant la niche__
je vois le chatte bien
kan les *pyebwa* je voyais le chien
je voyais le chatte vole sur la nid_
je vois le méchant coupe la queue__
je vois le chatte tombe le chien court derrière lui

[CCPR 4e -3] Orpha Jn Baptiste, 10 :01 ans

Je vois un oiseau qui couche sur le nid_
je vois… un chat qui est venu sur un arbre pour les petits oiseaux__
je vois la… le chat est chita__ qui regarde le nid ___
il **ranpé ** le * bwa*
le chien **rale ** dans le rat
le chien court derrière lui

[CCPR 4e – 4] Michaelle Paul, 9 : 07 ans
un oiseau qui *chita * sous *yon* nid__
un chat__ je vois le oiseau qui vole
je vois le chat qui garde le nid
je vois le chat qui monte sur le nid
je vois le chien qui attrape le chat_
je vois le chien qui court *dèyè* le chat

[CCPR 4e – 5] Quetiflor Toussaint, 10 :09 ans
un oiseau qui monte_
l'oiseau s'envole à chercher des… nourritures pour ses petits enfants
le chat regarde la nid_
elle monte sur l'arbre pour regarde la [nid]
le chien le chien prendre la queue
l'oiseau s'envole pour voir ses enfants
le chien se met à courir derrière le chat

[CCPR 4e – 6] Médjine Rosilus, 10 :00 ans
un oiseau vole dans le__
elle vole__
il monte dans le palmiste___
le chien le mordre la queue___
l'oiseau couvre les œufs__
le chien court derrière le chat

[CCPR 4e – 7] Peterson Heris, 9 :10 ans
il y a une femelle oiseau il laisse ses petits dans les *kabann*
mais il vole pour prendre une poule_
il est resté et le chat est volé sur le *pyebwa * et il saute par derrière…
il**rale** …le chat dans le queue
et il court dèyè le chat

[CCPR 4e – 8] Josette Frédéric, 11 :05 ans
je vois un animal_
il vole___
je vois un animal qui est debout__
je vois un animal qui a grimpé le pied l'arbre__
il y a un animal qui mange____
il y a un animal qui a couru *dèyè *

[CCPR 4e – 9] Enock Charles, 11 :00 ans
l'oiseau est * kanpe * sur le pied bwa___
chat regarde : les oiseaux __chat__
chien regarde les fleurs___
chien regarde : chien regarde le chat :
le chien_ le chien * kenbe la chat *
le *chen* court *dèyè* le chat

[CCPR 4e – 10] Richeline St Fleur, 9 :08 ans
je vois… un oiseau qui est sur un arbre /
je vois un oiseau qui vole : chat _
je vois un chat qui regarde un arbre__
je vois un __ chat qui grimpe sur un arbre
je vois un chien qui ** rale**

il y a un oiseau qui vole__
je vois__un chien qui court derrière un chat

⇨ **<u>Collège Marie Anne (CMA) – 4e AF/ Français</u>**

[CMA 4e – 1] Christie Arabelle, 11 :07 ans
un oiseau qui est sur l'arbre
pendant que l'oiseau est sur l'arbre
le chat :: le chat a vu l'oiseau
maintenant l'oiseau … l'oiseau va s'cacher /
le … le chat miaule
et puis _le chat ne voit plus l'oiseau
le chat grimpe pour voir l'oiseau
pour voir où est-ce que l'oiseau est
et maintenant il y avait un chien
le chien vient … est venu
pendant que le chien est venu _il a vu le chat
il tient la queue du chat
pendant que le chat va prendre le nid _
maintenant … le chien tient la queue du chat
maintenant l'oiseau est venu pour sauver ses poussins
et puis le chien _ le chat est allé
le chat est allé
et maintenant le chien est parti derrière le chat

[CMA 4e – 2] Judelande Atis, 10 :02 ans
c'était une histoire d'un chat et d'un chien
y avait un oiseau sur un [nab]
qui a fait des petits : [twazo]
l'oiseau s'en va
le chien apparaît
une chatte apparaît pour manger les petits de l'oiseau
le chien regarde le chat
le chat est presque arrivé pour attraper les petits
le chien attrape le chien attrape le queue … la queue de la chatte
et il court derrière la chatte
la chatte s'enfuit
et l'oiseau apparaît

[CMA 4e – 3] Redferline Domerçant, 10 :02 ans
il y avait un oiseau
et … et puis l'oiseau s'est envolé
il y avait une bête qui est apparu
la bête est venue près de la niche du oiseau
la bête voulait monter
mais y a …mais j'ai vu un chien qui est apparu
le chien … le chien l'a mordu
et … puis l'autre animal s'est envolé
le chien courrait derrière lui
après l'oiseau est revenu

[CMA 4e – 4] Néïla Saint Ger, 8 :08 ans
il y a une poule dans la niche

elle a dit à ses petits poussins
bon restez là je vais aller chercher de la nourriture
le petit chat du voisin surveille les petits poussins parce qu'il a vraiment faim
il a vraiment vraiment vraiment faim
quand … la mère est partie
le chat est allé … grimpe sur l'arbre
et …va prendre un petit poussin
pendant qu'il prend … un des poussins
le chien du voisin … le chien du voisin a attrapé la queue du chat
et le chat a couru
la poule revient et dit
bon vous avez été gentils les petits poussins/
ses poussins ont dit
oui maman on t'a obéi on est resté à la niche

[CMA 4e – 5] Marie Lise Taïna Etienne, 9 :09 ans

et … sur l'histoire _ il y a un oiseau qui pond des œufs
quand il a fini de pondre … ses œufs
il est allé chercher de la nourriture pour ses petits enfants
mais voilà un chat qui … un chat qui le regardait qui pondait ses oeufs
le chat a attendu quand l'oiseau est parti
il est venu … il est venu pour prendre les œufs
il regarde … il regarde le nid
et il essaie de monter sur l'arbre pour prendre le nid et les œufs
quand le chien a vu le chat _ il a ra … il tire le chat par la queue
le chat qui voulait prendre …les petits poussins est tombé par terre
et voilà que la femelle était venue avec …sa nourriture
elle a vu que ses trois petits poussins étaient là
et le chien a poursuivi le chat jusqu'à sa maison

[CMA 4e – 6] Alyssa Dominique, 9 :08 ans

c'est un oiseau qui est en train de penser comment il va nourrir ses enfants
mais en ce moment il y a un chat qui le regarde mais il ne l'a pas vu
l'oiseau vole pour aller chercher de la nourriture pour ses enfants
maintenant le chat dit dans son cœur
hum ses oiseaux ont l'air bon
en ce moment un chien est en train de regarder de chat
mais le chat est en train de monter sur l'arbre pour aller manger les oiseaux
le chat … le chien tire le chat pour qu'il ne mange pas les oiseaux
et la mère revient avec la nourriture
ensuite le chat …
quand on a fini de tirer le chat
le chat est parti et le chien court derrière lui
et l'oiseau donne à manger à ses petits

[CMA 4e – 7] Ruth Loïda Andrice, 10 :03 ans

il y avait une fois un oiseau était dans son nid
et il y avait aussi un chat
le chat regardait l'oiseau
l'oiseau a vu le chat et il s'enfuit
le chat reste … l'oiseau avait des œufs dans son nid
le chat a vu les œufs
il a voulu aller le prendre
il … grimpe l'arbre pour aller prendre les œufs

maintenant chien de … le chien de la voisine a vu le chat
et il est allé rattraper le chat
mais malheureusement pour le chat
le chien a couru derrière le chat
et l'oiseau est revenu trouver sa nid
en apportant quelque chose pour manger à ses enfants

[CMA 4e – 8] Sara Christie Payo, 9 :09 ans
un oiseau qui pose sur son nid
et puis le chien arrive
elle s'envole
puis le chat … le chat regarde le nid monte sur le nid
et puis le chien arrive attrape sa queue
puis l'oiseau vient
l'oiseau avait pris un petit vermisseau
puis le chien courra sur le chat

[CMA 4e – 9] Rivelina Beaugé, 9 :07 ans
il y avait un poussin qui était sur un arbre
maintenant il a fait des petits
maintenant il veut montrer à ses poussins de voler
maintenant il __ elle vole
mais maintenant elle va chercher de la nourriture pour les poussins
maintenant il y a _un chat qui vient qui monte sur l'arbre pour prendre pour manger les petits poussins
et tout à coup un chien voit le chat qui … monte sur l'arbre
et puis il tire la queue du chat __
tout à coup la poule vient
maintenant le chien tire … _la queue du chat
et puis le chat descend de l'arbre et court
et le chien court derrière le chat

[CMA 4e – 10] Romi Larissa Ténor, 10 :00 ans
il y avait une poule qui avait pondu des oeufs
elle a eu trois petits poussins
un jour pendant qu'elle est partie chercher de la nourriture pour ses petits
un chat qui passait par là a vu les poussins sur l'arbre
il a grimpé sur l'arbre et … a failli de prendre les poussins
un chien l'a vu a tiré sa queue et l'a fait tombé
quand la mère est retourné
elle a vu que le chien a sauvé ses petits

⇨ **Collège Roger Anglade (CRA) 4e AF / Français**

[CRA 4e – 1] Jennifer Zéphir, 9 :06 ans
Il était une fois __
Il y … avait un petit … oiseau qui était … sur un arbre.
Et il vole de temps en temps sur l'arbre
Et il y avait un petit … un petit chat /
Et il y avait un petit chat qui est à côté de l'arbre
Le chat grimpe l'arbre pour monter sur la branche
Où le petit [zwazo] était
Et puis le chien voit le petit [zwazo] _

Il va la … la … l'avaler /
Il va l'avaler
Et voici le petit chat qui … qui était en train de grimper l'arbre
Et puis le chien l'a vu
Tu sais les chiens et les chats ne sont pas très à l'aise ensemble
Et puis le chien a vu le chat
Et puis elle il est le chien ne l'attrape pas /
Parce que si le chien l'attrape
Le chien va le tuer _
Parce que les chiens et les chats ne sont pas … [zalèz]
Quand elle … quand elle … quand : le chien et le chat sont ensemble
Elles ne sont pas à l'aise
Le chien a envie de … battre avec le chat
Mais le chat a peur … le chien
Le chat se mit à courir

[CRA 4e – 2] Rose-Lucie Chérilas, 9 :08 ans
il y avait un poussin sur l'arbre
le chat veut manger le poussin
le chat ne peut pas monter sur l'arbre
ensuite le chat grimpe
le chien a mordu sa [ke] sa queue
et ensuite le chien court derrière le chat
le chat est glissé _
le chat s'est glissé

[CRA 4e – 3] Romenchya Mainvil, 9 :06 ans
Là c'est un …
<n'oublie pas qu'elle ne voit pas hein>
<tu lui racontes l'histoire>
<c'est une histoire>
Là c'est un tourterelle qui …pond des œufs
C'est un tourterelle _ sur une niche
et là …
<elle voit pas ma chérie tu lui raconte hein/>
et là elle va chercher la nourriture pour donner aux enfants
là_ voici un chi:en __
un chien qui va monter sur …
un chien qui va monter pour … prendre ___
pour manger les enfants
et là … et là il monte
et là la … la maman est venue
et là les chiens s'en vont

[CRA 4e – 4] Olivier Bertinier, 9 :07 ans
il y …a un oiseau sur le branche
maintenant un chat est venu
il veut prendre ce niche_
le chat veut monter
le chat grimpe et le chien regarde
le chien tient le queue de le chat
maintenant le chien court derrière le chat qui a pris l'oiseau

[CRA 4e – 5] Méïssa Joassaint, 9 :08 ans

on a vu ::les trois petits oisillons et sa mère
sa mère est partie aller chercher de la nourriture
maintenant le chat … le chat a vu les trois petits
il a grimpé dans l'arbre
maintenant le chien l'a vu
mais maintenant il a voulu nnn
maintenant il a couru derrière le chat
maintenant la mère est venue apporter la nourriture à ses petits

[CRA 4e – 6] Berlin Dorcelus, 9 :11ans
un oiseau est monté sur l'arbre
… un oiseau est monté sur l'arbre
un chat l'a vu
il court
et puis le …//
je ne sais pas quelle bête ça
<un chat/>
un chat regarde il n'a pas vu
puis le chat monte sur l'arbre
et puis le chien regarde le chat
et puis le chien rale le queue du chat
l'oiseau court avec … une nourriture dans son bec
il court
le chien court derrière le chat

[CRA 4e – 7] Fritzner Jean Louis, 10 :02 ans
voici c'est un oiseau
puis un chat arrive
il … il s'envole
… puis le chat a vu un nid
il … il va monter sur l'arbre
il monte sur l'arbre
voici un chien
un chien arrive
il l'attrape dans ses queues et l'emmène
et puis l'oi… le chien attrape dans ses queues
puis l'oiseau emmène à manger à … à ses petits
puis … puis le chien s'en va avec le chat

[CRA 4e – 8] Iverson Poly, 9 :08 ans
j'ai vu un oiseau sur l'arbre
elle … elle a vu un … un chat
elle vole
le chat regarde l'arbre__
le chat monte sur l'arbre
j'ai vu un chien
le chien a mangé le … le rat _ le chat
il mange le chat
il lèche le chat

[CRA 4e – 9] Ben's Dorilus, 9 :10 ans
c'était un oiseau avec ses petits enfants
il volait alla chercher… il …elle alla chercher de la nourriture pour ses enfants
un chat voyait l'oiseau y aller

et il …et il … et il voyait les petits oiseaux
elle grimpait à l'arbre pour les manger
le chien l'a vu et le chien aime les petits oiseaux
le chien … le chien l'a …a tiré sa queue
et le chat a couru
et le chien a couru derrière le chat

[CRA 4e – 10] Emmanuela Gorethie, 9 :06 ans
c'était un petit oiseau qui… qui … qui réchauffait ses petits enfants
qui réchauffait ses petits enfants
mais elle allait chercher de la nourriture pour ses petits enfants
et … elle a … il y avait un chat au dessous …au dessus de l'arbre
maintenant elle a dit comme ça elle va … elle va … elle va …
nnn de ses petits oiseaux
et maintenant … le chat … maintenant le chat regarde ça
et maintenant ici elle grimpe pour monter aller prendre les petits oiseaux
et puis il y avait un chien qui … la regardait
elle l'avait pas vu
maintenant c'est le chien l'a mordu dans le queue
maintenant … maintenant le chat est descendu dans … de l'arbre
mais le chien aboie aboie le chat

⇨ **<u>École République des Etats-Unis (EREU) – 4e AF/ Français</u>**

[EREU 4e – 1] Yanaïcar Toussaint, 10 :05 ans
un oiseau vient dans sa cage
il avait trois petits oiseaux
mais elle avait … elle avait recherché de la nourriture pour ses nnn
un chien regarde les trois petits oiseaux
le … le chien *chita*
le chien asseoir
il regarde la niche
il grimpe la branche
il mode il mode un *chen* un *chen* a nnn a *kenbe* sa queue
la maman … la maman des trois oiseaux voit le chien
la maman dépose ses nnn
les chiens courent

[EREU 4e – 2] Alexis Elie, 10 :03 ans
je vois …un arbre _____
… un chat regarde les oiseaux sur un arbre
__ un oiseau **ale chèch** des grains pour ses petits
et un chat regarde ces petits oiseaux ____
le chat [grip] [grip] un arbre
quand il monte … ___
un chat un chien nnn ____
… un *chen* est *derape* derrière son chat

[EREU 4e – 3] Stacy Joassy, 9 :07 ans
çà c'est un oiseau qui est avec ses poussins sur un arbre
elle regarde partout
puis elle vole elle va chercher des nourritures pour ses poussins
elle regarde

un chat regarde comment elle va monter sur l'arbre pour aller prendre ses poussins
puis _ le chat s'assit pour regarder comment … pour …
puis le chat [regarde] comment elle va monter sur l'arbre
le chat grimpe
un *chen* regarde le chat
le chat grimpe pour monter aller prendre ses poussins
le chat // un [chen] regarde … le chat
le chat arrive auprès des poussins
les mamans des poussins apportent des nourritures
un chiot le chien tenu sa // la queue de la … de le … chat
puis le chat ne peut pas monter
l'oiseau met des nourritures à la bouche de ses poussins
puis le chat court
et le chien court derrière le chat

[EREU 4e – 4] Emmanuella Jacquely, 10 :05 ans

je vois l'oiseau sur la branche
il y a trois poussins
après l'oiseau vole
il va chercher la nourriture pour ses poussins
le chien regarde l'oiseau
après le chien … le chien _ grimpe dans l'arbre
après le …mimi monte … le mimi monte sur l'arbre
il regarde ses poussins
le chien court derrière lui
il mord le queue
après l'oiseau vole sur la branche
le mimi **chit**
après le chien s'en va

[EREU 4e – 5] Odmiya Laurent, 10 :01 ans

c'est un oiseau qui est sur une branche
<plus fort>
c'est un oiseau qui est sur une branche qui a …trois poussins
il va chercher manger ___
il va chercher manger [pou] le … [pou] les poussins
le chat qui attend qui est …
[rires]
<vas-y>
que elle // quand elle ___
quand elle ___
<regarde>
quand elle
quand elle se ___
quand est *sòti* le chat regarde
quand elle *sòti* le chat grimpe sur le *pyebwa*
le chien qui regarde le
quand elle grimpe monte le chien prend le [ke]
il **ral** le [ke] _
et le oiseau prit
et le chat part
et le chien part derrière lui

[EREU 4e – 6] Cleansly Edouard, 11: 05 ans

je vois un oiseau sur … un [nab] _
il y a trois pieds
je vois il vole
je vois un chien
je vois un niche
je vois un chien qui regarde _
je vois un chat qui branche les oiseaux
je vois un oiseau qui vole
je vois un chien nnn un petit chien
je vois un oiseau
je vois un chien et un chat
un oiseau
un oiseau qui vole
un chien
un niche
un chat
un chat
un niche
un chien _
un chien et un chat
un oiseau

[EREU 4e – 7] Lovely Louis Homme, 11 :03 ans

ici je vois un oiseau qui est sur une branche d'un [nab]
et l'oiseau s'envole
et * apresa * un chat qui vient … tout près d'un [nab]
il … il monte sur [lab]
et je vois un chien
je voir un chien qui court après lui et sur son queue
et le chien chasse le chat

[EREU 4e – 8] Linda Rose Emerable, 10 :02 ans

c'est une oiseau... c'est c'est une poule
c'est une oiseau
c'est une chatte
c'est une … c'est une chatte
c'est une chatte
c'est une * chen *
c'est une oiseau
c'est une * chat ak chen *

<cheri m pa di w pou di m ki bèt sa yo ye sonw istwa oke w ap rakonte istwa a rakonte kisa k pase kisa ou wè ki sa k vini kisa k fèt aprè oke
on recommence en français c'est une histoire que tu racontes>

* se te * …
ce n'est pas * yon poul *
n'est pas * yon * oiseau
n'est pas * yon * chien
n'est pas * yon * chat
n'est pas * yon chat ak chen*
n'est pas * yon * oiseau
n'est pas * yon * chien

<oke cheri>

[EREU 4e – 9] Loana Loriale, 09 :11 ans

je vois un … oiseau sur [lab] il fait une niche
je vois un chien qui court derrière l'oiseau
l'oiseau court il monte sur [lab]
le chien … le chien
je vois l'oiseau qui grimpe … [lab]
le chien __ il prend le queue de l'oiseau
l'oiseau court
le chien court derrière lui

[EREU 4e – 10] Guerline Monacé, 10 :08 ans

les oiseaux posent sur le bois
ils _ les oiseaux posent sur le bois
le chien* chit * sur le chat
le chien * chit * sur le chat
les oiseaux a mangé grain
le chien monte du bois
le chien * kanp * sur le bois
le chat … le chien * chit * sur le bois
le chien derrière le chat

⇨ **<u>Collège Cousseillant Pierre Roger (CCPR) - 6e AF / Français</u>**

[CCPR 6e - 1] Christopher Clermont, 12 :01 ans

L'oiseau… *le pyebwa*
Et… des petits poussins__
Et ça *youn* qui vole
Et un chat regarde …anlè
Et un chat qui regarde les petits
La il y a un chat qui monte
Pou l ka pran des poussins
Ça c'est un chen qui *modle ke d'un chat__*
Le… oiseau vole
Et il quitte les poussins

[CCPR 6e - 2] Stavix Dimanche, 12 :08 ans

Je vois ici un …p'tit oiseau / qui est dans son niche
Et je voit … une chat… qui est apparu
Epuis le tourtrelle s'envole
Après… le chat reste surveiller le tourtrelle s'il reviendrais
Epuis le chat prète pour aller voir ses œufs
Api le chat est apparu
Ensuite le tourterelle revient pour apporter…des petits… branches*pyenbwa*
Epuis le chat s'envole attraper sa niche
Et le chien… arrache son queue
Ensuite : le tourtrelle
Et le chat tombe
Et le chien court après lui

[CCPR 6e - 3] Edgard St Louis Emmanuel, 11 :11 ans

Ça c'est un poulet avec ses enfants

Ici il s'envole et un chat qui veut…aller manger…ses petits enfants__
Un autre s'en va le poul s'en va /
Maintenant il s'en va pour aller manger ses petits enfants
Et un chien a pris de son queue_
Et…la mère des *tipoul*arrivent
Il apporte de la nourriture pour eux
Et maintenant le chat___

[CCPR 6e - 4] Marc Orel Jolly, 12 :00 ans

L'oiseau est … sur l'arbre
Il pond des œufs
Et la maman / l'oiseau vole
Là le chat regarde le nid de *tipoul*
Et là… le chat va monter_dans le nid
L'oiseau arrive
Il y a un chien qui a mordu la queue du chat
Et là… l'oiseau… est venu dans son nid
Et là le chat…court
Et le chien… et le chien…court… derrière le chat

[CCPR 6e - 5] Nathanaëlle Lavilette, 12 :10 ans

Le nid_j'ai vu des oiseaux_
Des *pyebwa*_
Des chiens_ des chats__et puis j'ai vu
J'ai vu …le chat qui monte
J'ai vu…un oiseau qui vole__
J'ai vu des choses… des choses/

[CCPR 6e - 6] Marie Angeline Casséus, 12 :04 ans

Je vois …un oiseau
Qui a trois : oiseaux
Et puis : un chat___
Et : ___un chat /
Et je vois aussi u oiseau :qui survole sur l'arbre
Et puis un chat
Et l'arbre__et puis trois oiseaux restent sur l'arbre
Et puis un chat__il monte sur l'arbre
Et puis trois oiseaux sur l'arbre
Et puis un chien___
Le chat se mit à voler sur l'oiseau
Et pui le chien court derrière lui
Le oiseau apporte____le oiseau apporte une feuille
Et puis___le chien se court derrière le chat

[CCPR 6e - 7] Nathalie Lavilette, 13 :01 ans

Une *tipoul*… qui pond des œufs
Et puis… la poule est voleé_
Le chat… le chat monté
Sur…le *pyebwa*
Et puis il monte__
Et puis …le chien__arrivé derrière le chat

[CCPR 6e - 8] David Romilus, 12 :09 ans

C'est la poule qui voit le chat

Et il s'en vole_
Le chat regarde les autres *pitit*
Et il…est en train de monter sur l'arbre
Le chien le voit
Le chien… lui mordre le queue
Et le chien l'aboie

[CCPR 6e - 9] Géraldine Benjamin, 12 :11 ans

Un oiseau_le chat veille des oiseaux
Le chat court dans un niche_
Le chat grimpe__l'arbre /
Le chien *kenb* le chat de l'arbre
Oiseau non le chat jappe le chat___le chat court des l'oiseau
Et l'oiseau monte *fini*

[CCPR 6e - 10]David Bruny, 12 :04 ans

je vois…un oiseau qui sur une branche
et je vois qu'il vole pour arriver dans les nuages
et un chat * ki anba * le[zab]
et * anlè * l'oiseau qui vole
le chat est garde la niche
et il grimpe sur le [zab] pour lui monte et prend son niche
et dans la 5ème image je vois un chien qui … * vini pou atrape nich la *
le chat est venu prendre la nicheet dans la 6ème quand l'oiseau est * vini* dans la niche
le chat il court et le chien

⇨ **<u>Collège Marie Anne (CMA) - 6e AF/ Français</u>**

[CMA 6e - 1] Shaina Joseph, 12 :9 ans

la poule vient de pondre des œufs
maintenant … la mère est allée chercher … chercher de la nourriture pour ses enfants
pendant ce temps un chat est venu grimper... un chat est apparu
maintenant il grimpe dans l'arbre pour aller prendre les oeufs
le chien est arrivé
le chien l'a tenu dans … le queue
après la mère est revenue
le chien court après le chat

[CMA 6e - 2] Lola Larissa, 11 : 05 ans

le canard a fini de mettre au monde trois petits poussins
et puis le canard va chercher non l'oiseau dis-je
et: il va chercher de la nourriture
et puis le chat s'approche
le chat regarde attentivement les trois petits poussins car il avait très faim
le chat grimpe l'arbre
mais à ce moment le chien s'approche
le chien qui est l'ami du ...de l'oiseau s'approche
il tire la queue du chat
alors le chat il s'éloigne
le … et puis l'oiseau vient
il émet des cris des sons
puis après l'oiseau est venu

elle a vu ses trois petits poussins
elle est très contente et a remercié le chien

[CMA 6e - 3] Beverlye Lettrois, 11 :05 ans
c'est un oiseau _
il avait trois petits
il s'est déplacé je ne sais pas pour aller où
un chat s'est approché
il a regardé les oiseaux
ça paraissait un beau plat pour lui _
il a grimpé dans l'arbre
un chien qui était l'ami de l'oiseau l'a vu
il l'a chassé
et quand l'oiseau est retourné
il a vu ses trois petits sains et saufs
et il a remercié le chien

[CMA 6e - 4] Medjine Saint Fleur, 11 :10 ans
c'est un oiseau qui s'envole mais il y avait un chat sur l'arbre
l'oiseau envolé le chat grimpe sur l'arbre pour prendre un oiseau un petit
et tout à coup apparaît un chien qui pourchasse le chat et le chat est parti

[CMA 6e - 5] Angie Delancourt, 11 :05 ans
un oiseau qui couvait ses petits quitte son nid et va chercher de la nourriture
un chat qui passait vit le nid il grimpa et vena prendre les petits
mais un chien le tira et l'oiseau fut content

[CMA 6e - 6] Larissa Casséuns, 11 :11 ans
il y a un oiseau sur un nid
il y a un renard qui vit l'oiseau
et l'oiseau vit le renard
mais peut-être que le renard fait peur à l'oiseau
et l'oiseau s'envole
maintenant le renard vit le nid
et puis maintenant il monte dans l'arbre pour aller sur le nid
un chien … passe près de l'arbre
et il vit le renard et il le force à descendre
l'oiseau revient dans son nid pour apporter de la nourriture à ses poussins

[CMA 6e -7] Néïssa Dorsainvil, 12 :03 ans
c'était un petit oiseau qui avait un nid sur un arbre
mais un chat est apparu et il voulait voir les petits oiseaux qui étaient dans le nid
le chat a attendu que la mère s'en aille
et puis il voulait monter dans l'arbre pour manger les petits poussins
le chien arriva vu que le chat voulait manger les petits poussins
il tira la queue du chat
et quand la mère arriva à temps il apportait la nourriture aux poussins
et grâce à cela le chien a sauvé les petits poussins

[CMA 6e - 8] Faïssa Moïse, 12 :03 ans
j'ai vu c'est un canard qui était sur une branche
et voilà il se déplaça pour aller chercher quelque chose à manger
et un chat qui suivait ça en bas et a vu le canard se déplacer voulait monter aller dans le nid pour manger un de ses petits canetons

et voilà un chien lui tira par la queue
et ensuite le chat est tombé et le chien lui court après

[CMA 6e - 9] Léika Morancy, 11 :04 ans
c'était un oiseau qui avait trois petits enfants
il laissait ses enfants pour aller chercher de la nourriture
un chat apparut examina bien les petits oiseaux
voulut grimper pour en prendre pour les manger
un chien lui le voit il lui tira par la queue
alors la mère vint
et le chien courut derrière le chat stupéfait

[CMA 6e - 10] Bianca Balthazar, 11 :03 ans
il état une fois un oiseau qui avait trois poussins
l'oiseau était allé chercher _de la nourriture pour ses poussins_
il y avait un renard qui surveillait ses poussins
maintenant quand le renard a vu que l'oiseau était parti
il est monté sur l'arbre pour les manger
il y avait un chien qui regardait ça
il a pris le renard et il l'a fait tombé et l'oiseau est venu
et il a donné de la nourriture à ses poussins
et le renard est parti

⇨ **<u>Collège Roger Anglade (CRA) - 6e AF/ Français</u>**

[CRA 6e - 1] Schleika Zéphir, 11 :10ans
c'est un oiseau …
c'est une mère qui a trois poussins
… les poussins ont faim
elle s'envole pour aller chercher à manger
et puis les poussins restent tout seul
un chat les regarde
il a envie de les … déguster
quand il essaie de monter l'arbre
mais un chien qui était là
c'est … c'est la douleur quand une mère perd ses enfants
il a défendu les enfants
il a tiré la chatte qui essayait de monter
et puis quand la mère est venue elle a tranquillement retrouvé ses enfants
et leur a donné à manger

[CRA 6e - 2] Samantha Edumé, 11 :05 ans
j'ai vu que c'est un oiseau
j'ai vu que c'est un oiseau
et puis il a … il a ses petits
et puis pendant que …qu'il était volé pour aller chercher de la nourriture pour ses petits
il y a un chat qui est venu
le chat a vu la niche … les petits
et puis le chat grimpe dans l'arbre
pendant que le chat grimpe il y a un chien qui est venu
le chien a … le chien tient la queue du chat
et puis … il l'a fait descendu de l'arbre

et puis la: l'oiseau es venu
et puis quand l'oiseau est venu
il a … il a apporté des … la nourriture pour ses enfants
le chien lui-même il a jeté le chat par terre

[CRA 6e - 3] D'Orléans Mérat, 11 :10 ans
c'était une hirondelle qui avait des:: des petits /
maintenant elle est allée chercher de la paille pour:: les réchauffer/
maintenant un chat qui était: nnn présent à la scène
mais il avait très faim _
il est monté sur l'arbre pour aller manger un des petits
maintenant le chien est apparu
le chien l'a tenu
et puis il l'a lâchée par terre
et puis l'hirondelle est venue
et puis elle a mis de la paille
et puis le chien et le chat sont partis

[CRA 6e - 4] Caëlla Saint Jean, 12 :02 ans
c'était: une cane avec ses petits dans un niche
et puis pendant …que la maman allait chercher à manger aux petits _
il y avait un chat près de l'arbre
il y avait un chat près de l'arbre
et puis le chat avait vu que les petits étaient seuls
le chat a grimpé l'arbre pour aller avaler les petits
et voilà que maintenant apparaisse un chien
le chien a vu que ce que le chat va faire était injuste
le …chat a tiré la queue du chat pour l'empêcher d'avaler les petits oiseaux
et puis le chat a couru derrière le chat
et puis la maman est venue avec … la maman est venue avec la nourriture pour les petits

[CRA 6e - 5] Gary Frantzie Eugène, 12 :00 ans
il était une fois une maman oiseau
et puis il y avait un chat qui voulait manger les petits oiseaux
et puis il … le chat a attendu que la maman aille chercher quelque chose à manger pour ses petits
il a monté sur l'arbre pour aller manger les petits
un chien passait par là
il a vu le chat
le chien avait faim
il a tiré le chat par la queue
et le chat est descendu
le chat a couru
le chat a couru derrière le chat

[CRA 6e - 6] Loudgé Voly, 13 :05 ans
c'était un petit oiseau
elle avait trois petits poussins
mais les poussins avaient faim
et ... l'oiseau a volé …
elle est allée chercher de la nourriture à ses enfants
mais il y avait un chat
le chat a vu que le nid n'avait …

le chat a vu que le nid n'avait pas de mère
et puis il a regardé les petits poussins
il a monté
il est monté
mais il a avait aussi un chien
le chien avait vu ça
le chien l'a mordu par la queue
puis le chien l'a tiré
et puis … et puis la mère est revenue
elle a apporté de la nourriture à ses petits
puis c'est le chien qui va à la poursuite du chat

[CRA 6e - 7] Joycely Léveillé, 11 :11 ans
il y avait une petite poule qui avait trois poussins __
un jour il vole pour aller chercher de la nourriture pour donner à ses petits
un chat qui avait … qui voulait manger ses petits
quand le chat a vu qu'il ne peut pas grimper l'arbre
il … fait appel à son ami le chien pour lui aider à monter à monter l'arbre
maintenant la mère vient pour donner … pour nourrir ses petits
maintenant le chien … et: …le chien: …et: dit à le chat *konsa*
voici la mère de ces petits
viens
maintenant la poule met ses … met la nourriture de ses … dans la niche
mais le chat et le chien part

[CRA 6e - 8] Steevens Saint Laurent, 11 :06 ans
c'était un … oiseau qui avait ses trois petits … ses trois petits
et il est: il est: … il s'est volé
il est allé chercher de la nourriture pour ses petits
et: à son retour il a vu que un chat grimpe bien … l'arbre
et pendant que:: le chien a vu le chat monter
il a :: il a:: tiré sa queue dans la bouche
et puis le chat s'est tombé
il a couru derrière le chat

[CRA 6e - 9] Graziella Chéri, 11 :06 ans
c'est une mère qui a ses enfants
elle a un nid pour ses enfants
puis un jour elle est partie
et le chat // il y a un chat qui l'a vu qui est parti
nnn
quand le chat a vu que la mère est partie
le chat a pensait ce qu'il allait faire
puis il a trouvé
il est monté sur l'arbre
et il allait manger les _bébés
maintenant il y a un chien qui a vu ça
le chien a pris la queue du chat et allait le pourchasser
maintenant //pour jusqu'à ce que la mère revient
et le chien laisse tomber

[CRA 6e - 10] Rudolph Jecrois, 11 :10 ans
l'oiseau pond des œufs
et il … et il vole aller chercher des nourritures

le chat vient et veut manger les oiseaux les petits oisillons
et le chien prend le chat
et l'oiseau retourne avec la nourriture pour ses enfants

⇨ **<u>École République des États-Unis 6e AF/ Français</u>**

[EREU 6e - 1] Abdias Romel, 12 :08 ans
talè wi
ça c'est un oiseau qui fait son niche
et … pendant qu'il __
sa se pitit ki landan/
il fait son niche
et pendant qu'il se déplace voici un * chen*
il …eh il veut ….manger ses enfants
et voici ici encore
et pendant il veut monter le * pyebwa*
et puis il y avait un autre *chen * qui … le vit
et il … pendant qu'il monte le * pyebwa * et l'autre * chen* même il le vit monte le * pyebwa* et il le ** ral**
et puis le voici * li rale l epi se pandan manman an * la maman de ses enfants vient et il voit le * chen *
et il … court et il court
li … il et il court
il va dans sa niche pour … pour trouver ses enfants
et voici les chiens
le * chen * qui a vu l'autre
et il court * dèyè l *

[EREU 6e - 2] Johnson Pierre, 12 :11 ans
il était une fois un petit * zwazo * qui vivait dans un dans un forêt
il y avait trois petits oiseaux
il y avait...
un jour un jour un petit chat … un * chen* a essayé de monter sur le bois et de prendre les trois petits oiseaux pour les manger
il y a … un autre * chen * avait apparaît
il a … il a prend le queue de l'autre il l'a fait tomber par terre
et le petit oiseau vient apporter de la nourriture pour les trois petits pour les trois poussins
et là ….cette histoire se termine

[EREU 6e - 3] Jimmy Fabien, 12 :08 ans
ici c'est le oiseau il fait le niche
<plus fort>
et ici le chat voit le oiseau qui fait le niche
et ici le chat reste le chat reste et il regarde le niche
ici le chat grimpé le niche
ici le * chen * voit le chat qui grimpé qui grimpé le bois pour prendre le niche
et il … et il a **ralé **
ici le chat a court et le * chen * court après le chat

[EREU 6e - 4] Marc Woodly Hyppolyte, 13 :00 ans
je vois un oiseau qui monte … qui pose sur le … sur la niche
un chat surveille là-bas

et le l'oiseau vole
le chat surveille les petits qui mangent
le chat monte pour il mange les petits
le chien a mordu dans le queue la queue la queue
le oiseau apporte la nourriture pour les petits

[EREU 6e - 5] Daïnaidy Charlot, 13 :02 ans

il y a un oiseau et ses enfants qui est ses enfants sont dans: dans la niche
il y a un chien qui vient le regarder et l'oiseau est en train de voler __
les petits oiseaux restent dans: leur nid
et il y avait un chien qui vient les regarder
il y a un chat qui vient grimper sur sur le bois
et le chien regarde ses enfants
le chien tient la queue du chat pendant qu'il va prendre les petits enfants du oiseau
le chien et le chat courent parce que la mère des enfants vient

[EREU 6e - 6] Joadny Prézilus, 12 :11 ans

je vois un petit oiseau qui dans sa niche sur un sur un arbre
puis le oiseau vole
je vois un petit * chen * à rebord du nid
je vois le niche sans un petit oiseau
je vois un * chen *à côté de nid qui s'assoit
je vois un petit oiseau
je vois un petit chat qui grimpe sur le* pye * qui grimpe sur l'arbre
je vois un petit * chen * qui _ derrière une un nid
je vois un petit oiseau qui vole dans sa niche
je vois un petit chat qui grimpe le niche
je vois un petit * chen * à côté de sa niche qui s'assoir
je vois un petit oiseau qui dans sa niche
je vois un petit * chen * ki … devan un petit chat

[EREU 6e - 7] Nadège Fifi, 12 :09 ans

ce que je vois
je vois un oiseau sur son niche
je vois un oiseau qui s'ennuie et puis il vole
et puis je vois un chien en bas
elle regarde ses oiseaux en l'air
et puis je vois un chien au bord du * pyebwa *
et puis je vois un oiseau sur son niche
et puis je vois un chien qui va monter sur le * pyebwa*
et puis il regarde ses oiseaux
et puis je vois un chien encore un oiseau et ses petits sur son nid
je vois un oiseau qui prend un petit
elle s'en va
et puis je vois un chien

[EREU 6e - 8] Esaas Petit Frère, 13 :06 ans

il était une fois un tourterelle qui avait pond des oeufs sur une *pyebwa*
voilà que un petit chat paraît
le tourterelle est volé
mais le petit chat regardé dans le niche il pond des oeufs
mais des oeufs sont été cassé
il voit des petits tourterelles

elle grimpe le * pyebwa* et montre
elle voit les trois
et voilà un petit chen s'appelait Boulki
elle il passait et tient la queue du chat et la retire sur le * pyebwa*
et voilà le tourterelle la maman des petits des tourterelles va retourner dans ses niches

[EREU 6e - 9] Mélissa Laguerre, 12 :07 ans
je vois un oiseau dans son nid
l'oiseau vole
un chien sur l'arbre
le chien regarde [lab]
le chat grimpe l'arbre__
le chat vole sur [lab]
le chien s'assoit
le chien aboie le chat/ __

[EREU 6e - 10] Jacques Clarens, 12 :09 ans
kot sa m bral rakonte a/
nenpòt/*yon chen *
tu vois un * chen *
un chat
le chat grimpe l'arbre
le chat …
je vois un * chen*
je vois un chat
et … je vois un poussin
je vois: un * chen * assis
je vois un * chen* debout
je vois un poussin sur [lab]

RÉCITS EN CRÉOLE

⇨ **Collège Cousseillant Pierre Roger (CCPR) – 4e AF / Créole**

[CCPR 4e - 1] Michelove Joseph, 11 :07 ans
gen yon ti zwazo ki f è twa ti toutrèl :
kounya l al chache manje pou l bay ti toutrèl yo
gon w chat k ap / siveye l : pou l pran ti toutrèl yo
kounya : menm kote a gon w chen
pandan zwazo a ap vini gon chen ki vini
l ap gad kot chat la ap monte :
kounye a li kenbe ke chat la /
chat la koke anlè a___
chen an kouri dèyè chat la

[CCPR 4e - 2] Junior Edouard, 11: 02 ans
Mwen wè yon : zwazo_ avèk yon pousen_
mwè chat la vole
aprè mwè chen an kanpe bo pye bwa__
m wè chat la kanpe ankò
m wè chat la grenpe pyebwa :

m wè chat la monte nan nich la__
chen an rale ke l_
mwè chat la kouri chen an kouri dèyè l

[CCPR 4e - 3] Orpha Jean Batiste, 10 :01 ans
mwen wè yon zwazo ki sot nan nich li
kounye a chat la vin suiv li
chat la chita l ap gade koman li pra l fè monte pyebwa a
lè l rive la : li monte pyebwa a :
kounya chen an menm rale l nan ke :
epi chen an kouri dèyè l

[CCPR 4e – 4] Michaelle Paul, 9 :07 ans
Zwazo a chita nan nich lan :
zwazo a vole_
chat la chita
chat la ap kouri dèyè zwazo a
chat la atrap zwazo a_
chen vole dèyè__ chat la

[CCPR 4e - 5] Quetiflor Toussaint, 10 :09 ans
on zwazo k gon w nich :
zwazo a vole l al chache manje pou : ti toutrèl yo
chat la vire l ap gad nich lan_
chat la monte / pye bwa a pou l'al gade
chen an kenbe ke chat la pou l pa monte :
lè zwazo a vini pote manje pou ti pitit li chen an kouri dèyè chat la

[CCPR 4e - 6] Médjine Rosilus, 10 :00 ans
zwazo a chita sou nich…
zwazo a ap vole chat la chita kot pye bwa
chen an ap kouri dèyè chat la
chen an kenbe ke chat la__
chen an ap kouri dèyè chat

[CCPR 4e - 7] Peterson Heris, 9:10 ans
m wè : on manman toutrèl ki kite pitit li nan kaloj la l'al dèyè manje pou li___
kounye a la gen yon chat ki vini
li chita bo nich pou l wè kijan li pral fè manje ti zwazo a_
kounya pandan l ap monte pyebwa a konsa li fin moute l
pandan manman ap vini avèk manje a pou timoun yo
gon chen k ap vini chat la monte pyebwa a
epi kounya la : chen an pa vle chat la manje ti zwazo yo
li redi chat la nan ke a bouch li
li voye chat la epi chat la kouri

[CCPR 4e - 8] Josette Frédéric, 11 :05 ans
mwen wè yon zwazo kanpe sou tèt yon pye bwa
zwazo a vole—
mwen wè yon chat k ap monte pyebwa a
lòt la kanpe atè
mwè chen an ap kouri dèyè l poul pran l
zwazo sa ap vole
m wè chen an k ap kouri pou l pran l

zwazo a moute sou tèt yon pyebwa

[CCPR 4e - 9] Enock Charles, 11 :00 ans
zwazo a kanpe sou pyebwa a
dezyèm nan zwazo a vole_
chen an al dèyè chat la…
zwazo a vole
twazyè m_ nan chat la kanpe l ap gade __
katriyèm nan chen an kouri dèyè chat la
chat la kouri
chen an kenbe chat la nan ke l___
chen an kouri dèyè chat la
epi zwazo a sou pye bwa

[CCPR 4e - 10] Richeline St Fleur, 9:08 ans
mwè gon pye bwa / gon zwazo k vole :
mwè gon lot pye bwa
gon w chat ki kanpe anba:
gon w pye bwa
gon chat ki chita l'ap gade l
m wè gon w pyebwa
gon chat kap grenpe:
epi gon chen k ap gade
mwè yon zwazo k ap vole:
gon chat k ap monte
gon chen k ap rale ke
gon zwazo k vole sou yon nich
epi… yon chat kouri
chen an kouri dèyè l

⇨ **<u>Collège Marie Anne (CMA) – 4e AF / Créole</u>**

[CMA 4e - 1] Chistie Arabelle, 11 :07 ans
vwala se te yon ti zwazo
ti zwazo a te: … te son w branch
epi l te wè chat
chat la ap * miaulé *
epi ti zwazo a kouri
epi chat la li wè li pa wè ti zwazo a ankò
epi chat la ap grenpe pou l ka al nan nich pou l ka pran ti zwazo yo
kounye a lè l rive nan nich lan
li pa wè zwazo a
kounye a gonw chen
pandan zwazo a rive pou l pran nich lan
kounye a gonw chen
chen an ale
li kenbe ke ...chat la
epi zwazo a vini
lè zwazo a vini li wè li manke … lè l vini li retounen
kounye a chen an kouri dèyè chat la

[CMA 4e - 2] Judelande Atis, 10 :02 ans
se te istwa yon ti zwazo
on manman zwazo ki fin kale pitit li yo

kounye a on chat parèt li ap gade pitit li yo
zwazo a ale l ap chèche manje pou pitit li yo
chat la ap gade ti zwazo yo
kounye a chat la monte pyebwa yo pou l al manje ti zwazo yo
kè chen an fè l mal
li rale ke chat la pou l pa manje ti zwazo yo
pandan zwazo ap vini avèk manje li wè chat la preske manje pitit li yo
kounye a zwazo a ale
chat la ale l kouri
chen an kouri dèyè l
zwazo a vini l poze sou * nid * kot pitit li yo ye a

[CMA 4e - 3] Redferline Domerçant, 10 :02 ans

mwen wè yon zwazo
mwen wè yon zwazo ki vole
mwen wè yon bèt ki parèt
mwen wè bèt la ap gade nich zwazo a
epi bèt la monte pyebwa a
men yon chen t ap parèt
chen an atrape l nan ke
epi zwazo a tounen ak manje pitit li yo
epi chen an kouri dèyè zwazo an
chen an kouri dèyè bèt la
men bèt la te gentan sove

[CMA 4e - 4] Néïla Saint Ger, 8 :08 ans

timoun mwen yo mwen pral chèche manje pou nou ka manje jodi a
men rete saj rete nan nich lan
pandan chat la ap siveye manman an k ap vole
li di konsa mwen grangou
m pral manje youn nan ti pousen yo
epi chat la kòmanse ap grenpe pyebwa a
chen an ki te si tèlman zanmi ti pousen yo
li vini li siveye chat la ki ta pral pran youn nan ti pousen yo
epi li mòde ke l
epi chat la di woy mezanmi men l mòde ke l
epi chen an kouri dèyè chat la
pandan manman an ap retounen
manman di konsa men manje a
epi ti pousen yo yo kontan yo kontan
epi manje... ti pousen yo di manman nou te rete saj wi
nou te fè tout sa ou te di nou yo

[CMA 4e - 5] Marie Lise Taïna Etienne, 9 :09 ans

te gonw jounen k pral anonse se te yon zwazo k t ap ponn ze
kou l fini genlen se yon chat ki t ap obsève l
zwazo a pati pou l al dèyè manje pou l al bay pitit li yo
chat la menm ki wè manman an pa la
l ap eseye monte pyebwa a
kou chen menm wè chat la se dèyè zwazo yo l vini
chen an rale pa la … pa ke a
zwazo a menm te nan wout pou l te vin ba timoun yo manje
chan pou li l pat gentan rankontre a chat la
chen an menm swiv chat la jiskote l kapab

[CMA 4e - 6] Alyssa Dominique, 9 :08 ans

se te yon zwazo ki t ap reflechi kijan pou l bay pitit li yo manje
li di kite m al chèche manje
te gen yon chat ki t ap siveye l li di mm/ genlè pitit sa yo bon
li te rete la l ap siveye yo epi yon lide vin pase nan tèt li
li di tem grenpe sou zab la pou m pran yo
li kòmanse grenpe
men l pat konnen si te gen yon chen dèyè
li wè chen an aprè
chen an rale ke chat la
chat la tonbe
epi yon moman yo tounen pou yo ba pitit li yo manje
chat la kouri
chen an pete kouri dèyè l tou

[CMA 4e - 7] Ruth Loïda Andrice, 10 :03 ans

se te yon fwa yon ti zwazo ki te pran anpil titit
men li t ap … li ta pral chèche manje pou pitit la
pandan … te gen yon chat chat vwazen an t ap gade l
pandan l vole chat vwazen an ap gade bèt yo
epitou te gen yon chen atè a bò kot chat la
men chat la pat wè l
chat la …
pandan chat la ap grenpe pyebwa a pou l al pran l
chen ap gade chat la
lè chat la preske rive bò kote bò kot ti zwazo yo
chen an kenbe ke chat la
menm kote sa a manman an gentant tounen
epitou chen an ap kouri dèyè chat la

[CMA 4e - 8] Sara Christie Payo, 9 :09 ans

sa se yon zwazo ki poze sou nich li
epi aprè gen yon chat ki vini
epi aprè gonw ...zwazo a vole
chat la ap gade
pi aprè chat la ap gade nich lan
chat la monte sou nich lan
chen an vini li rale ke chat la
epi aprè zwazo a vini li pote yon * vers * pou ti zwazo yo
chen an tonbe kouri dèyè chat la
zwazo a bay pitit li vè a

[CMA 4e - 9] Rivelina Beaugé, 9 :07 ans

se yon pousen ki te fè nich li sou yon pyebwa
kounye a li pral chèche manje pou l ba pitit li yo manje
men kounye a se yon chen yon chat ki vini pou l monte sou pyebwa pou l manje pitit poul la
lè chen an wè chat la pral monte sou pyebwa a li vini .. li pran: li mòde ke chat la epitou li lage l atè
epitou menm moman an men poul la ap vini avèk manje pou pitit li yo
epi chat la kouri
chen an kouri dèyè chat la

[CMA 4e - 10] Romi Larissa Ténor, 10 :00 ans

y avait
te gen yon poul ki te genyen plizyè pousen
on jou lè nnn manje pou pitit li yo
te gon w chat ki te tou prè la ki monte pyebwa a
e li ta pral manje timoun yo
pandan ...te gon w chen ki tap pase li wè chat la
li rale ke chat la
epi lè manman poul la parèt li wè chen an sove nnn chat la
e pandan … pandan manman an ap bay timoun yo manje
chat la … chat la ap kouri paske li pè chen an

⇨ **Collège Roger Anglade (CRA) – 4e AF / Créole**

[CRA 4e - 1] Jennifer Zéphir, 9 :06 ans

vwala se te yon toutrèl ki te monte sou yon … sou yon branch pyebwa
epi li vole sou li
epi chat la: chat la wè l sou pyebwa a
epi chat la ap grenpe pyebwa a pou l te ka al pran l
epi: chen an li menm li pran toutrèl la pou l manje l
epi chen wè chat la
chat la gentan vole
chen an wè chat la
epi chen an ap kouri dèyè chat la
epi chat la pè chen an pou chen an pa goumen avèl
paske chen a chat pa janm byen

CRA 4e - 2] Rose-Lucie Chérilas, 9 :08 ans

te gen w zwazo: ki te gen pitit nan nich lan:
chat la vle manje zwazo a
zwazogen tan a ap vole
chat la wè l pa ka grenpe sou pyebwa a
lè chat la ap grenpe grenpe pou l al pran ti zwazo yo
chen an ap *le chien* chen an mòde [kə] l
nnn
chat la glise
chen an kontinye ap kouri dèyè l

CRA 4e - 3] Romenchya Mainvil, 9 :08 ans

la se yon zwazo ki fè nich li sou yon pyebwa
la : li pral chèche manje pou l ba pitit li yo
e … yon chat : ki ki chita devan yon pyebwa
l ap imajine kòman li pral fè monte
e chen an rape
chen an pran ke l
e la a manman an gentan vini
chen an kouri

CRA 4e - 4] Olivier Bertinier, 9:07 ans

on: zwazo sou pyebwa a
men kounyea gen yon chat k ap vini
li wè zwazo a vole
kounye a chat la anvi grenpe bwa a

chat la grenpe
chen an ap gad chat la
chen an mòde chat la nan ke
kounye a chat la kouri
chen an kouri dèyè l

CRA 4e - 5] Méissa Joassaint, 9 :08 ans

trois petits::
<Meissa>
je ne suis pas vraiment fort dans le créole comme ça
<hum/>
je ne suis pas vraiment fort dans le créole
donc je vais essayer
dans un arbre
*je ne peux pas::
je ne peux pas madame
je ne peux pas raconter une histoire en créole
<tu peux essayer>
bon d'accord
une fois nnn
<plus fort>
et _ j'ai vu une niche trois petits oiseaux
j'ai vu la maman voler
je ne peux pas::
elle fait avant et ensuite moi
non: explique-moi
l'oiseau plus manman an
manman an vole
kounye a chat la wè timoun yo
kounye a li grenpe nan *arbre* lan
kounye a chen an wè l
chen an rale [kəl]
chen an kouri dèyè chat la
et la maman est revenue avec la nourriture à ses petits

CRA 4e - 6] Berlin Dorcelus, 9 :11 ans

on: on wazo monte sou lab la
epitou on *chat* wè l …
li … wazo a vole
epitou *chat* ap chache l
li pa wè l
epitou *chat* a ap monte nan *arbre* la pou l pran nich la
chen an … l ap … li … li wè sa li .. li gade l li wè sa chat la pral fè
li rale … chen an rale [kə] chat la
wazo a kouri avèk nich li an avèk manje pou …l pot pou pitit li a
epi wazo a li menm li vole
chen an li menm l ap kouri dèyè chat la
chat la kouri

CRA 4e - 7] Fritzner Jean Louis, 10 :02 ans

se yon zwazo …ki gen twa pitit
men yo chat ki vini ki wè zwazo a sou pye bwa a
zwazo a vole
kounye a chat la wè nich la avèk twa pitit li yo

chat la kòmanse grenpe li monte bwa a
kounye a gon w chat… gon w chen li menm ki vini
chen an rale l nan ke
kounye a li rale avè …
kounye a chat la wè nich lan avèk twa pitit li yo
chat la kòmanse _grenpe
li monte bwa a
kounye a gen yon chat … gen yon chen li menm
li vini
kounye a chen a rale l nan ke/
kounye a li ala avè …
kounye a e an menm tan pandan l ap rale l nan ke a
e lè sa a zwazo ap pote manje bay pitit li yo
lè zwazo gentan rivi bay pitit li
chen an gentan kouri avèk chat la al ale avèk lòt zanmi l yo

CRA 4e - 8] Iverson Poly, 9 :08 ans
m wè zwazo a sou *l'arbre* la
li vole
li wè chat la l vole
chat la kanpe l ap gade ti pousen yo _
chat la renmen ti pousen yo
chen an dèyè l
chen an li menm li mode ke chat la
zwazo a vin bay pousen yo manje
zwa … e … chen an ap … lèche dèyè … zwazo a
zwazo a vin ba pousen yo manje

CRA 4e - 9] Ben's Dorilus, 9 :10 ans
se te … se te yon poul avèk pousen l yo
li vole pou l al chèche manje pou yo
chat la wè pousen an
li bezwen monte pyebwa a pou l manje yo
chen an wè chat la k ap monte pou manje yo
chen an renmen … chen an renmen pousen yo
chen an al rale chat la
chat la kouri
chat la kouri
chen an kouri dèyè l
aprè poul la …aprè manman poul la vini pou l ap bay pousen yo manje

CRA 4e - 10] Emmanuella Goréthie, 9 :06 ans
ici gen yon zwazo ki t ap ponn … ki t ap ponn ti zwazo
lè li vin wè yon chat anba pyebwa a li vole
lè li fin vole chat la rete l ap gade
epi la chat la ap grenpe pou li … ka al pran ti zwazo yo
epi chen an li menm li rale ke chat la pou li pa ale … al pran ti zwazo yo
epi la: se chen an k ap kouri dèyè chat la

⇨ **<u>École République des États-Unis (EREU) – 4e AF / Créole</u>**

[EREU 4e -] Yanaïcar Toussaint, 10 :05 ans
se te yon manman ki te genyen twa ti zwazo

men manman an t al chèche manje pou yo
te gen yon chen anba a ki t ap gade ti zwazo ti nich zwazo yo
kounye a manman an vole l ale
kounye an chen an chita atè a l ap gade twa zwazo a anba a konsa kounye a
pandan l ap grenpe pyebwa a konsa pou l al pran ti zwazo yo manman an pral prèt
pandan lòt chen an kenbe bout ke l pou l rale l
manman an vini li depoze l li depoze pye l atè li pot manje ba ti zwazo yo
epi chen yo kouri

[EREU 4e - 2] Alexis Elie, 10:03 ans

gen yon zwazo avèk twa pitit li sou yon pyebwa
ti zwazo a vole l kite twa pitit li
gonw chat k ap gade __
twa pitit zwazo yo nan nich lan
chat la ap wè si l ap monte anlè a
chat la grenpe pyebwa a
li monte nan nich la __
gonw chen ki rale ke chat la
zwazo a pote yon ti pay pou l fè nich lan vin pi gwo
twa pitit li chat la ta pral manje twa pitit li yo ___
* chien * an kouri dèyè chat la
zwazo a vin pot bagay la vini

[EREU 4e - 3] Stacy Joassy, 9 :07 ans

sa se yon zwazo ki sou yon pyebwa avèk twa ti pousen
kounye a l ap gade tout kote
kounye a gonw … li vole
ti pousen yo ap gade l sou pyebwa a
cha … yon chat vini li kanpe l ap gade kòman pou l monte __
li chita l ap gade
li gade l ap gade kòman pou l monte
twa ti pousen yo ret anlè
l ap grenpe sou pyebwa a pou l al pran youn nan twa ti pousen yo
gonw chen ki ap gade
gonw chen k ap gade l
kounye a lè manman an vini
li rive bò bò nich pousen an
kounye a chen an kenbe l nan ke
li rale l li desann li mete l anba
manman an ap pote manje pou ti pousen yo
manman an ap mete manje nan bouch ti pousen yo sou pyebwa a
chen an ap kouri dèyè chat la

[EREU 4e - 4] Emmanuella Jacquely, 10 :05 ans

mwen wè zwazo a sou pyebwa a
li gen twa ti pousen
l ap vole
mimi an
mimi/
mimi an ap gade l
mimi an chita l ap gade ti pousen yo
mimi an monte sou pyebwa a
chen an chita l ap gade mimi an

aprèsa lè l ap monte sou pyebwa a li pral pran twa ti pousen yo
manman twa ti pousen yo vole pou l al pran pitit li yo
chen an mòde l nan ke
aprè mi … aprè zwazo an vole nan nich lan
chen an chen an chita/
mimi an chita chen an kouri dèyè l

[EREU 4e - 5] Odmilla Laurent, 10 :01 ans
se yon * oiseau* k gen twa pousen
li pral chèche manje pou pousen l yo
on chat tannli lè l pati
* quand* lè l pati li ta pral grenpe mi an
* quand * l ap grenpe mi an gonw chen ki rale ke l
* quand * l ap kouri chen an kouri dèyè l
* oiseau * a vini vin jwen twa pousen yo

[EREU 4e - 6] Cleansly Edouard, 11 :05 ans
gen yon zwazo sou * un * pyebwa
li vole
gen yon chen
gen yon nich ki gen twa poul twa zwazo
gen yon chen
gen yon chen
gen yon nich
gen yon chat
gen * un * chen ki pran twa zwazo
gen zwazo ki vole
gen yon * chien *
gen yon zwazo
gen yon chen
gen yon * chat*

[EREU 4e - 7] Lovely Louis Homme, 11:03 ans
mwen wè yon zwazo sou yon pyebwa
epitou zwazo a vole
epitou m wè on chen ki vin bò pyebwa a
chen an grenpe pyebwa a
epitou m wè on chat ki grenpe parèt bò kote l
chen an redi ke chat la
epitou chen an chase chat la

[EREU 4e - 8] Linda Rose Emerable, 10 :02 ans
yon zwazo ki sou yon branch bwa
yon chat ki monte yon pyebwa
yon * oiseau* ki vole sou yon pyebwa
yon … yon * chien * ki chita
yon zwazo ki chi...
yon chen ki chita
yon zwazo ki nnn yon branch bwa
yon chen k ap kouri dèyè yon chat

[EREU 4e - 9] Loana Loriale, 9:11 ans
mwen wè yon zwazo ki fè yon nich sou yon bwa
mwen wè yon chen k ap kouri dèyè l

chen an chita _
zwazo a kouri
chen an ap grenpe pyebwa a
chen an kenbe ke zwazo a
zwazo a kouri
chen an kouri dèyè l

[EREU 4e - 10] Guerline Monacé, 10 :08 ans

* oiseau sur le un* pyebwa
le chat monte le pyebwa
** le chen** chita anba pyebwa a
l'oi … ** oiseau a ** ap vole sou pyebwa
chat chen an kanpe anba pyebwa a
chat la chita anba pyebwa a
zwazo a ap manje fèy
chen an ap kouri dèyè chat la

⇨ **<u>Collège Cousseillant Pierre Roger (CCPR) – 6e AF/ Créole</u>**

[CCPR 6e - 1] Christopher Clermont, 12 :01 ans

sa se yon kòk… avèk pousen l
sa se kòk la k ap vole
li kite pousen yo
on chat anba a
sa se chat la k ap gade ti poul yo
sa se chat la kap monte pou l manje pousen yo
sa sonw kabrit k ap gade chat la ki pral manje pousen yo
chen an mòde ke l _
se chen an k ap kouri dèyè chat la

[CCPR 6e - 2] Stavix Dimanche, 12 :08 ans

ti zwazo a nan nich li
epi li vole
chat la menm t ap suiv li_
epi lè li wè…zwazo a pa nan nich li ankò /
lè l pa wè l li monte sou ti pyebwa a
li al dèyè pran ze yo
an mèm tan ti zwazo a parèt
epi… chen an ki vin defann ti zwazo a rale ke li
epi chat la tonbe
chen kouri chen an kouri dèyè l

[CCPR 6e - 3] Edgard St Louis Emmanuel, 11 :11 ans

la se yon… manman poul ki fè twa pitit
li vole l al dèyè … manje poul bay pitit li /
men apre te gen yon chat k ap veye l
te gon chat k'ap veye pitit li
vwala ti chat la monte pou l l al pran pitit li
gen yon chen… ki pran l nan ke/
e aprè manman an vin parèt
manman pote bay pitit li manje a
epi chen an kouri dèyè chat la

[CCPR 6e - 4] Marc Orel Jolly, 11:10 ans

zwazo a nan nich li sou pyebwa a
e la yo dèyè montre w li vole li kite pitit yo
gen yon chat anba k ap gade
kounye a yo montre w li pa la menm
kounya chat la l ap gade bwa a
epi yo montrew chat la vole pou l'al pran ze yo
epi tou chen dèyè l
kounye a la a yo montrew chen an mode dèyè l
kounye a la a yo montrew zwazo a k ap vini
Kounye a nan nimewo sis la yo moutrew zwazo a vin a bagay pou fè nich li
epi kounye a chen an ap kouri dèyè chat la

[CCPR 6e - 5] Nathanaëlle Lavilette, 12 :10 ans

mwen wè yon pye bwa :
epi zwazo kin an nich li:
avèk: yon ti chat/ l'ap moute pye bwa
epi mwen wè yon chen ki chita
l'ap rale ke chat la__
epi…chat la chen / kouri dèyè chat la
lè ti zwazo a vole
epi…

[CCPR 6e - 6] Marie Angeline Casséus, 12 :04 ans

mwen wè yon zwazo
yon branch bwa /
zwazo a kouche sou li
yon lòt zwazo anko li vole sou branch bwa
yon chat pa anba pyebwa a
aprè sa mwè twa ti zwazo sou branch bwa /
yon chat pa anba bwa a_
epi chat menm pral moute sou bwa a
aprè sa te gen twa ti zwazo k ap gade
pandan chat la… pral pran twa ti zwazo yo
manman an menm t ap vini avèk yon branch pay nan bouch li
chen an menm mode…chat la nan… nan ke l
aprè sa manman pote yon branch bwa nach lan
chen an kouri dèyè chat la

[CCPR 6e - 7] Nathalie Lavilette, 13 :01 ans

Poul la ponn yon ze
Epi… poul la vole_
Chat la chita l'ap gade
Epi… chat la monte pye bwa
Epi chen an… ap japе chat la
Chen an kouri dèyè chat la

[CCPR 6e - 8] David Romilus, 12 :09 ans

on poul…on poul ki sou pye bwa a
kounye la menm mwè on chat
kounya menm zwazo a vole chat la menm
wè ze a
Li monte pou l'al pran ze a
Kounye la menm gen yon chen k wè l

Chen redi ke l
Kounya la menman apre chen an jape l

[CCPR 6e - 9] Géraldine Benjamin, 12 :11 ans
zwazo__
mimi__wazo___
se pa sa/
chen__
* le chat *
non chat
* chien *
cha
chen _
zwazo_
chen mimi/

[CCPR 6e - 10] David Bruny, 12:04 ans
Nimewo en … se yon zwazo ki sou yon pye bwa
Ki nan nich li e lli gen twa ti zwazo ladan l
Nan dezièm nan mwè se zwazo a ki kouri l'al vole
Epi gon chat anba pye bwa ki chita epi l'ap gade nich la
Sou branch bwa
Katrièm nan…kounya zwazo a pa la
Epi chat k'ap monte pye bwa
Chen an parèt dèyè l la
Nan senkièm nan pandan zwazo a ap parèt_
Chat la menm gentan monte nan nich lan
Li t'al pran nich lan
chen an kenbe ke l
l'ap rale met atè
nan sizièm nan pandan zwazo kanpe konsa
l'ap ranje nich li
chen an men map kpuri dèyè chat la

⇨ **<u>Collège Marie Anne (CMA) - 6e AF / Créole</u>**

[CMA 6e - 1] Shaïna Joseph, 12 :09 ans
se te yon fwa se te yon ti zwazo ki te fin ponn ze
kounye a l al chache manje pou pitit li yo
kounye a gon w chat ki parèt
chat la bezwen manje ti zwazo yo
kounye a chat la grenpe
aprè sa gen yon chen ki vit parèt
chen an kenbe l nan ke
manman an vin parèt
manman an pote manje
epi chen an ap kouri dèyè chat la

[CMA 6e - 2] Lola Larissa Oriol, 11 :07 ans
yon zwazo _ li ponn
li fenk fin ponn... twa
li fenk fin mete * au monde* twa ti pousen
kounye a la a menm zwazo a li vole l al chèche manje pou ti pousen yo

* parce que * ti pousen yo t ap rele
epi menm moman an chat la ap parèt
lè chat la ap gade
kounye a li di konsa
mwen grangou anpil
men m paka manje tou lè twa ti pousen sa yo
men fòm manje youn * quand même *
kounye a l ap monte sou pyebwa a poul al pran youn nan ti pousen yo
epi chen an parèt
chen an ki zanmi zwazo a li di konsa sa w ap fè la a/
chat la di non non se ti pousen yo wi m te wè ki ta pral tonbe
kounya a la a menm chen li menm gentan konprann sa chat la ta pral fè
li rale * queue * chat la
li fè l tonbe
epi chat la menm kouri
epi chen an menm ap * aboyé*
epi menm moman zwazo a menm t ap vini ansanm avèk yon manje nan bouch li pou l bay ti pitit li yo
zwazo a te tèlman kontan
li * remercié * chen an
li di l konsa * que * li pap janm bliye sa l fè pou li a

[CMA 6e - 3] Beverlye Lettrois, 11 :05 ans
se tonw zwazo ki te gen twa pitit
on lè li leve l al chèche manje pou pitit yo
gon w chat ki te vini li wè ti pitit li yo
* et puis * l ta renmen pran youn ladan yo
yon chen
pandan l ap monte sou pyebwa a
yon chen parèt li di l non pa al ladan yo
li rale ke chat la epi li chase l
lè zwazo a tounen li di chen an mèsi

[CMA 6e - 4] Medjine Saint Fleur, 11 :10 ans
yon zwazo ki nan nich li avèk pitit li
li te sou yon pyebwa epi te gonw chat ki t ap gade
epi lè manman an ale
chat la grenpe sou pyebwa a pou l pran youn nan zwazo yo
epi te gonw chen ki vini
epi li rale ke chat la
epi chat la kouri li ale

[CMA 6e - 5] Angie Dalencourt, 11 :05 ans
zwazo a t ap kouve pitit li
li pati l al chèche manje pou pitit li
yon chat ki t ap pase vini pou l monte pyebwa a
yon chen ki wè sa
li rale ke chat la
e chen an kouri dèyè chat la
lè zwazo a tounen
li pote manje pou pitit li yo
e li te kontan

[CMA 6e - 6] Larissa Casséus, 11 :11ans

se te yon zwazo sou yon nich
li wè yon … chat ki fè l pè e li vole
chat la menm li wè nich ... lan
li ap eseye grempe nich lan pou l al pran pousen yo
yon chen vin ap parèt
che an rale ke chat la desann
chat la kouri
epi zwazo a tounen
li vin bay pitit li yo manje

[CMA 6e - 7] Méïssa Dorsainvil, 13 :03 ans
te gonw zwazo ki te gen pitit
epi zwazo an li menm l al chèche manje pou l al bay pitit yo
gentan l al chèche manje yo te gen yon chat ki t ap siveye zwazo a * depuis longtemps *
chat la li menm li tann zwazo a fin ale nèt pou l vin manje timoun yo
kounye a lè chen an wè sa
li kouri dèyè chat la
li rale ke l
epi gras a sa manman an vini li ba timoun yo manje
epi timoun yo sove * de * chat la

[CMA 6e - 8] Teïssa Moïse, 12 :03 ans
se te yon jou yon kana te sou yon branch avèk pitit li
kounye a li deplase pou l al chèche manje pote ba pitit li
* pendant ce temps * te gon w chat ki t ap kontwole tou sa ki t ap gade tout sa kana a t ap fè
epi kana a annik deplase pou l t al chèche
chat la anvi monte anlè a
li kòmanse grenpe pou l monte
men te gonw chen ki kòmanse rale l pa ke l
epi apre sa chat la vin tonbe
epi chen an kòmanse kouri dèyè l
epi kana a menm arive pote manje ba pitit li pou yo ka manje

[CMA 6e - 9] Leïka Morancy, 11 :04 ans
se te yon zwazo ki te gen twa pitit
li ale l al chache manje pou pitit li yo
gonw chat k ap pwomennen li wè twa timoun yo
li grangou l anvi manje yo
li kòmanse grenpe
gonw chen ki parèt
lè l preske rive chen an rale ke l
manman an rive li ba timoun yo manje
chat la tèlman pè kouri
chen an kouri dèyè l

[CMA 6e - 10] Bianca Balthazar, 11 :03 ans
se te yon lè te gen yon ti zwazo ki gen pitit li
pitit li yo te grangou
kounyen a te gonw chat ki t ap gad pitit li yo
li * trouvé * tèlman pitit li yo bèl
li vini pou l al manje yo pandan zwazo a ale li deplase pou l al chèche yon * nourriture * pou pitit li yo

chat la ale pou l al monte sou pyebwa a
te gen yon chen ki t ap gad aksyon an
li rale chat la nan ke l li fè l tonbe
kounyen an chen an ap siveye jis lè zwazo a vini pou l te ka pote manje a bay pitit li yo
kounyen an chat la ale lè l wè sa

⇨ **<u>Collège Roger Anglade (CRA) – 6e AF / Créole</u>**

[CRA 6e - 1] Schéika Zéphir, 11 :10 ans
se yon zwazo ki gen twa pitit
epi y ap kriye yo grangou
li vole pou l al chèche manje pou l ba yo
epi on chat ki senti l ta manje zwazo ap eseye monte pyebwa a
l ap gade
on chen ki te kanpe la wè sa pa bon pou l al manje zwazo yo
li rale l nan ke
epi li tonbe avè l
chat la kouri
zwazo a lè l vini li jwenn pitit li yo nòmal san anyen

[CRA 6e - 2] Samanta Edumé, 11 :05 ans
wi la a yo montre nou yo montre nou yon pyebwa
sou pyebwa a gen yon nich avèk yon zwazo
nan nich lan gen yon zwazo avèk pitit li
e pandan zwazo a vole l al dèyè manje pou ti pitit li yon an nich lan
kounye a gon w chat ki parèt
li wè nich lan
kounye a li vole
l ap grenpe nan pye bwa a pou l ka manje pitit yo
kounye a lè l ap grenpe
kounye a gen yon chen ki vin parèt
lè chen an parèt chen an … chen an kenbe ke chat la ak dan l
li rale chat la atè
kounye a pandan *ce temps* manman an parèt avèk manje pou … timoun yo
an aprè chen an lage chat la atè
chat la rele paske jan chen an te kenbe l nan ke l lan li te fè l mal anpil

[CRA 6e - 3] D'orléant Mérat, 11:10 ans
se te yon irondèl ki te gen …pitit /
kounye a pitit yo gen lè te cho/
kounye a l al chèche pay pou yo ka fre
… gon w chat menm ki t ap gade
li wè manman an kite pitit yo /
l ap gade yo
li anvi manje
kounye a li kòmanse ap monte pyebwa a
epi lè l preske rive chen an rale l desann
epi manman pitit yo parèt
epi chen an kouri dèyè chat la
epi yo tou de ale

[CRA 6e - 4] Caëla Saint Jean, 12 :02 ans

se yon … kana avèk twa pitit li
pitit yo genlè grangou
kounye a kana a vole al chèche bagay pou yo manje
te gen yon chat anba a avèk yon pye bwa
chat la grenpe pyebwa pou l al eseye manje ti zwazo yo _
te gon w chen ki te kanpe bò kot chat la
pandan chat la ap grenpe pyebwa a konsa
chen an rale ke chat la li mete l atè
pandan manman an t ap vini epi chen pati li kouri dèyè l
se konsa tou l pa janm jwenn chat la
e se konsa tou ti zwazo yo manje manje manman an pote pou yo a

[CRA 6e - 5] **Gary Frantzie Eugène, 10 :00 ans**
se te yon manman poul ki te gen twa timoun
te gen yon chat ki te bezwen manje nnn
chat la ret tann manman poul la al chèche manje pou timoun yo
li vole sou pye bwa a pou l al manje yo
epi gen yon chen k t ap pase
chen an wè chat la k t ap monte
li te grangou
li kenbe chat la nan ke
l ap rale l
chat la tonbe atè
li kouri
chen an kouri dèyè l

[CRA 6e - 6] **Loudgé Voly, 13 :05 ans**
se te yon manman zwazo
manman zwazo a te gen twa pitit
men zwazo yo te vin grangou
epi epitou manman an vole
manman an t al dèyè manje pou yo
epi // men/ yon chat ki parèt
chat la wè ti zwazo yo san manman
e … e l …epitou li al bat pou l manje yo _
men se pandan se tan gen yon chen ki parèt
pandan chen an parèt konsa
chen an rale ke chat la
epi l kouri dèyè l

[CRA 6e - 7] **Jocelyn Léveillé, 11 :11 ans**
se te yon poul ki gen twa pousen
gon w jou li vole ale
gon w chat anba ki vle manje ti poul yo
epitou lè chat la paka monte
li rele yon zanmi l pou l ede l grenpe pyebwa a
kounye an la a pandan zwazo a ap vini
chen an kouri retire chat la sou bwa a
kounye an la a ou wè … poul la vin mete … manje pou … timoun yo

[CRA 6e - 8] **Stevenson Saint Laurent, 11 :06 ans**
c'était: … un oiseau qui avait ses petits
nnn
se te yon zwazo ki tegen pitit li nan yon nich

li vole l al chèche manje pou pitit li yo
e … pandan l ap tounen li wè yon … yon chat ki kanpe
pandan chat la ap monte… pyebwa a pou l al pran pitit yo chen an wè l
pandan l ap monte chen an rale ke l
li mete l atè
lè l fin mete l atè epi chen an kouri dèyè l

[CRA 6e - 9] Graziella Chérie, 11 :06 ans
se te istwa yon manman ki te gen yon pakèt ti bebe nan yon nnn
li te fè yon ni pou yo
men gon w jou li ale li kite yo pou l ale chèche manje
yon chat ki t ap swiv ba … e … moman an
li … lè li wè manman an ale
li kouri ap reflechi sa pou l fè paske l grangou
epi li vin jwenn ide a pou li monte sou pyebwa a
pandan l ap monte sou pyebwa a
gen yon chen ki wè l
men chen an wè sa l ap fè a pa t bon
li kouri li pran ke l epi li rale l pou l desann pa anba
epi lè manman an …pou jis … lè li kenbe l pa anba pou jiskaske manman an vini pou l siveye ti bebe li yo
epi se konsa ti bebe yo grandi

[CRA 6e - 10] Rudolf Jecrois, 11 :10 ans
on zwazo k fè pitit
l al dèyè manje pou pitit li yo
on chat vle monte pyebwa a pou l manje pitit li
kounye a lè l resi monte l la gen yon chen k vin parèt li rale chat la
lè … zwazo a vini l vin bay pitit li yo manje
e chen an te gen tan desann avèk chat la
chat la pa t gen tan manje zwazo a

⇨ **<u>École République des Etats-Unis (EREU) – 6e AF/ Créole</u>**

[EREU 6e - 1] Abdias Romel, 12 :08 ans
se te yon lè te gen twa * petits oiseaux * ki t ap viv nan nich yo avèk manman yo
kounye a epi te gen on * chat * avèk avèk on chen
kounye a pandan manman an ta pral sòti konsa
kounye a chat la wè nich la anlè a
kounye a l ale pou l monte pyebwa a
e te gonw lòt chen ki te wè l
lè l ap monte pou l grenpe pyebwa a konsa
te gonw chen
chen an wè l
chen an rale l desann
e se pandan manman an t ap vini
chat la kouri epi chen an kouri dèyè l li manje l

[EREU 6e - 2] Johnson Pierre, 12 :11 ans
se te yon fwa te gen twa ti zwazo avèk on manman
manman yo te met yon nich sou pyebwa a
on jou on chen k te parèt
li te bezwen monte pyebwa a pou l te ka pran twa tizwazo yo
men li … malerezman pou li yon chen parèt l

li pran ke l li rale l desann
ou wè ti chat la tonbe atè
manman an vin pote manje pou ti bèt li yo

[EREU 6e - 3] Jimmy Fabien, 12 :08 ans
la se yon zwazo ki ap fè nich
men pandan l ap fè nich lan
kounye a l nnn li gen twa ze nan nich li
kounye a li vole l te gentan fè pitit yo
li kite pitit yo nan nich lan li vole
kounye an te gen yon chat ki t ap swiv
li te ret anba l ap swiv
kounye a li fonw ti chita
l ap gade twa pitit li yo nan nich lan l ap rele
pandan l chita l ap gade twa pitit li yo k ap rele a
kounye a li voup li kite pyebwa a l ap rele
li vole pyebwa a l ap kouri pou l pran twa pitit li yo pou l manje yo
kounye a gonw chen ki t ap gade
chen an rale l nan ke
kounye a li kenbe nich la anlè a pou l ka pral
kounye a pandan chen an rale l nan ke a
kounye a chen an pran l
kounye a li voye l lòt bò
epi toutrèl la tou vin parèt

[EREU 6e - 4] Marc Woodly Hyppolite, 13:00 ans
mwen wè yon ti zwazo ki poze sou branch li ki gen twa pitit li
gen yon chat ki ap siveye pitit li pou l manje l
zwazo a vole l al chèche manje pou l ba … twa ti zwazo yo
chat la wè twa ti pitit yo anlè
li monte pyebwa a pou l al manje twa ti pitit zwazo yo
e chen an mòde l li kenbe l nan ke
zwazo a … manman ti zwazo a pot manje pou li
e zwazo a ba l manje
chen an li kouri dèyè chat la

[EREU 6e - 5] Daïnady Charlot, 12:02 ans
yo montre w se yon zwazo ki nan nich li avèk pitit li
zwazo a vole li al chèche manje pou pitit li
li kite yo nan nich la
gen yon chen ki kanpe devan pyebwa a k ap gade yo
gen chen an ap gade yo toujou
timoun yo ap rele nan nich la
gen yon chat ki ale pou l pran pitit zwazo a
chen an kanpe l ap gade l
getan l pral pran ti zwazo yo konsa
chen an rale ke chat la epi zwazo a vini
chen an rale ke chat la epi zwazo a vini
chen an ak chat la kouri
e zwazo a vin pot manje bay pitit li

[EREU 6e - 6] Joadny Prézilus, 12, 11 ans
mwen wè yon zwazo ki nan yon nich
li sou yon pyebwa

epi li vole … sot sou pyebwa a
epi yon chen anba anba bò kot on mi
e mwen wè nich lan sou pyebwa a
zwazo a pa ladann
chen an chita bò kot nich la lap jape
mwen wè nich lan li pa gen zwazo ladan l
epi yon mimi ki sou pyebwa a l ap grenpe pyebwa a pou l monte
epi yon chen kache pa dèyè _
yon sourit k ap grenpe nich lan genlè e ze l wè ladann pou l al bwè ze yo
yon pijon parèt
chen an anba
li pa wè nich lan
li wè li wè ti sourit lan
li vap li mode li mòde ti sourit la nan ke l
epi mwen wè nich la yon malfini ki beke yon m pa konn kisa l ye yon bagay nan nich la sou pyebwa a
epi mwen wè che an sot sou yon mi k ap kouri dèyè yon ti chat

[EREU 6e - 7] Nadège Fifi, 12:09 ans

wi mwen wè yon wazo sou nich li ak pitit li
m wè yon zwazo
zwazo a sòti sou nich li l ap vole avèk yon chen ki anba_
mwen wè … wen wè _on zwazo on chen ki chita k ap gade ti zwazo yo anlè a __
epi mwen wè zwazo yo anlè a ak on chat _
epi mwen wè on chen la k ap gade zwazo yo anlè a
<pi fò>
mwen wè on chen k ap gade zwazo yo anlè a
mwen wè zwazo a pran youn nan nich lan
e mwen wè yon chen k ap kouri

[EREU 6e - 8] Esaas Petit Frère, 13 :03 ans

vwala **ke** se te yon ti toutrèl
li pat gen kote pou l te fè nich li
li monte sou yon pyebwa tou kout pou l al fè nich li
vwala **ke** se te yon mimi ki t ap pase li wè toutrèl la
men li fè myaw epi toutrèl la vole
kounye a mimi an kalkile li pa wè sa pou l ta fè e l grangou
li gonw grangou k ap touye l
kounye a la li voye je l anlè li wè toutrèl yo k ap rele
kounye a e mimi ki konn grenpe pyebwa byen
li pa wè sa pou l fè
li pa wè lòt jan
manman l pa ba l manje
moun k ap okipe l la pa ba l manje
kounye a li grenpe pyebwa a
men on toutous ki rele Boulki k ap pase epi li wè mimi an
li di non se pou pa fè abi sa a
kounye a li kenbe l nan ke epi li rale l
kounye a mimi an chita lage m paske m grangou se pou m manje li
li di non ou pa sipoze manje l
epitou l lage l
epi manman toutrèl la vini
epi boulki kouri dèyè chat la

[EREU 6e - 9] Mélissa Laguerre, 12 :07 ans

m wè gonw ti zwazo k sonw pyebwa
l ap vole __
gonw chat ki anba pyebwa a
gonw chat ki leve tèt li anlè
chat la ap grenpe pyebwa a
aprèsa gonw chen
chen an chita
chat la ap monte grenpe pyebwa a
ti zwazo a sou pyebwa a
chen an vole
epi chat la chit

[EREU 6e - 10] Jacques Clarens, 12 :09 ans

Mwen wè yon zwazo
aprè sa mwen wè yon zwazo avèk yon chen
mwen wè yon chen k ap gade nich lan
men m wè yon chen ki chita
epitou m wè yon chat k ap monte e pye nich lan
m wè yon chen ap kouri
chat la menm nan kanpe
epitou m wè zwazo a k pral bay pitit li yo manje

L'acquisition du français L2 en contexte créolophone :
La structuration des récits d'élèves en contexte scolaire haïtien à partir d'une tâche narrative

Résumé : Cette thèse renseigne sur la structuration du discours d'écoliers haïtiens à des stades spécifiques de leur acquisition du français langue de scolarisation. A partir de tache narrative de construction de récit, elle étudie d'une part leur capacité à mettre en mots des événements complexes, à produire un récit structuré et cohérent (analyse macro-structurelle) et, d'autres part, les moyens référentiels qu'ils mobilisent pour introduire, maintenir, réintroduire les protagonistes l'histoire à raconter (analyse micro-structurelle). Les récits ont été recueillis en créole haïtien L1 et en français L2 à partir de la planche narrative *les Oisillons*. Le corpus est constitué de 160 récits (80 en créole haïtien, 80 en français). Les enquêtés, d'âge et de niveau scolaire différents (9-10 ans/4ème année et de 11-12 ans/6ème année) viennent de 4 écoles différentes de la capitale haïtienne, positionnées différemment sur l'échelle des valeurs sociale et scolaire. L'âge, le niveau scolaire, le contexte d'appropriation du français ont été considérés pour les deux axes d'analyse. Les investigations portent essentiellement sur les récits produits en français L2, langue en cours d'acquisition mais certains éléments sont examinés au regard de la L1. Les résultats d'analyse révèlent principalement une variation importante dans le développement de la capacité narrative et linguistique des sujets en L2 entre les quatre groupes scolaires représentés. Ils montrent par la même occasion l'influence de l'école, lieu principal d'acquisition du français sur le développement des compétences linguistiques des écoliers haïtiens en L2, aspect qui est décrit dans cette présente étude.

Mots clés : Acquisition du français L2, Français Langue Seconde, Créole haïtien, Français, L1, L2, Analyse récits, Compétence narrative, Référenciation, Marqueurs référentiels.

The acquisition of French L2 in Creole-speaking context:
How pupils in Haitian school context structure their stories from narrative task

Abstract: This doctoral dissertation provides information on how Haitian pupils structure their written text at specific stages of the process of acquiring French as their academic language. Examining how narrative stories are constructed, on the one hand, the capacity of students to express complex events (macro-structural analysis) and, on the other hand, the referential means that are put to work: introducing, maintaining, and reintroducing the protagonists and the story to tell (micro-structural analysis). Stories have been gathered in Haitian Creole L1 and in French L2 from the story *les Oisillons* (Young birds). The corpus is made up of 160 stories (80 in Haitian Creole, 80 in French). The pupils surveyed whose age and school level are different (9-10 years old / 4th grade and 11-12 years old / 6th grade) come from 4 different schools of the Haitian capital. These schools occupy different positions on the scale of social and school values. Several factors including age, school level, and acquisition context of the French language have been considered for the two axes of analysis. The research focuses mainly on stories written in French L2, which is the language in the process of being acquired, but some elements of L1 are also examined. The results of the analysis reveal mainly an important variation in the development of the narrative and language capacity of the subjects in L2 between the 4 school groups that are represented. At the same time, it is shown how school which is the main place for the acquisition of French influences the development of language competence of Haitian pupils in L2. This is the point that is described in this study.

Keywords: Acquisition of French, L2, French as a second language, Haitian Creole, French, L1, L2, Story analysis, Narrative competence, Referentiation, Referential markers.