



UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE)

Département Sciences du Langage

Master de Sciences du Langage

Parcours « Linguistique, Cognition, Communication » (LiCoCo)

Mémoire de Master 2

Étude des incipit de productions écrites d'élèves :
comparaison des relations de référence dans des
textes rédigés par des élèves de CE2 et de 3^e

Manon PONS

Sous la direction de :

Madame REBEYROLLE Josette, Maître de conférences, UT2J

Septembre 2019

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Madame Rebeyrolle, pour avoir accepté de m'encadrer durant cette deuxième année de Master, et de m'avoir offert la possibilité de travailler dans un domaine de recherche particulièrement enrichissant. Je salue ses judicieux conseils, sa disponibilité, son écoute et surtout sa bienveillance.

Merci à l'ensemble du corps enseignant du Master 2 LiCoCo, de permettre aux étudiants à distance de finaliser leurs études dans des conditions favorables et sécurisantes.

Je remercie également Myriam Bras et Mathilde Lala, la première pour son support de cours particulièrement utile lors de la réalisation de ce mémoire, la seconde pour avoir permis de constituer notre corpus de travail. Mes chaleureux remerciements sont adressés à d'assidus relecteurs, mon père, Carole et Jérôme, que j'ai grandement sollicités ces derniers mois. Leur patience et leurs yeux de lynx ont été d'une aide précieuse.

Rien ne s'accomplit seul, alors je remercie mes amis et mes proches, d'ici ou d'ailleurs, pour leur soutien.

Merci à Léo, de me soutenir dans mes études comme dans la vie, lui qui sait me redonner de l'élan dans les moments difficiles. Son expérience dans l'encadrement de mémoires a été d'un appui remarquable.

J'adresse mes derniers remerciements (et non des moindres) à mes parents, piliers sans faille et source infinie d'amour, merci de croire en moi et de m'accompagner dans cette incroyable aventure qu'est la vie.

Résumé

Ce mémoire est consacré à l'étude de la construction de la référence dans le contexte d'incipit de productions écrites d'apprenants. Les premiers mots et les premières phrases d'un texte ont une importance toute particulière quant à l'annonce de la thématique du récit, des personnages, des lieux et des événements qui y figureront. Nous proposons une analyse comparative entre deux niveaux scolaires, le CE2 et la 3^{ème} dont les élèves, soumis à une consigne rédactionnelle, sont tenus de construire une histoire à partir de référents imposés. Les analyses successives de la construction des incipit et celle des chaînes de référence révèlent d'importantes disparités entre les copies de niveaux scolaires différents. Si les CE2 se limitent à une mise en récit succincte et homogène dans laquelle les protagonistes et le cadre spatial du récit ne sont que peu développés, les 3^{ème} eux, se démarquent par des productions contextuellement et référentiellement diversifiées. L'avancée de la scolarité semble donc être corrélée à la mise en place de stratégies structurales complexes, de recherches rhétoriques et d'expressions linguistiques particularisantes, leur permettant d'apprendre à organiser leur imagination par écrit.

Mots-clés : Incipit – Chaîne de référence – Expression linguistique - Anaphore – Cohérence

Abstract

This thesis is devoted to the story's incipit construction of young student. Furthermore, this work focuses on references phenomenon. The first sentences are crucial in the story writing mechanism because it introduce all the characters, context and places. We propose a comparative analysis between two school levels, 8 years old and 15 years old. During the redaction time, all the writers had to follow some instructions. Indeed they had to introduce some specific references. The analysis of incipit construction and references string highlighted huge differences between the two groups. The youngest students were all using very basic and short incipits. However the oldest ones were developing a rich context and a lot of references phenomenon As student graduates they gain new linguistic skills, enabling them to create new complex structural strategies, rhetorical effects and precise linguistic expressions. Thanks to these skills, they learn how to organize and share their imagination when writing.

Keywords : Incipit - References string – Linguistic expression - Anaphorus - Coherence

Table des matières

Introduction	1
CHAPITRE 1 : État de l’art et présentation de l’objet d’étude	4
1. La chaîne de référence et sa réalisation au sein du texte	4
1.1 Chaîne de référence et expression référentielle	4
1.1.1 Les noms propres	5
1.1.2 Les expressions nominales définies	5
1.1.3 Les expressions nominales démonstratives	6
1.1.4 Les expressions nominales indéfinies	6
1.1.5 Les pronoms personnels	6
1.2 La cohérence et la cohésion textuelle	6
1.2.1 Les liens de cohésion grammaticaux et lexicaux	7
1.2.2 Les liens de cohésion anaphorique	9
1.2.2.1 <i>Les anaphores pronominales</i>	10
1.2.2.2 <i>Les anaphores nominales</i>	10
1.2.2.3 <i>Les anaphores verbales</i>	11
1.2.2.4 <i>Les anaphores adverbiales</i>	12
2. Présentation des données	12
2.1 Le corpus RESCOLO	12
2.2 Une étude comparative	14
3. Problématique	14
4. Méthodologie d’annotation	15
4.1 Annotation des premières séquences introductives	16
4.2 Annotation des CR	16
CHAPITRE 2 : Étude de l’incipit des récits d’élèves de CE2	18
1. Le rôle du titre	18
2. Titre et chaînes de référence	21
3. Spécificités des premières phrases introductives	24
3.1 Le présentatif <i>Il était une fois</i>	24
3.2 Dénomination initiale du référent principal	26
3.3 La construction du cadre spatio-temporel	28
3.3.1 Cadre et introduction des personnages	29
3.3.2 Cadre et syntagme démonstratif <i>cette maison</i>	31
3.3.3 Cadre et construction d’un monde réel ou imaginaire	33
4. Rôles et formes des incipit	34
5. Conclusion du Chapitre 2 sur l’incipit des élèves de CE2	36

CHAPITRE 3 : Caractéristiques des chaînes de référence dans les textes de CE239

1. La densité référentielle	39
2. Le nombre de CR	39
3. La longueur des CR	41
4. le coefficient de stabilité	43
4.1 L'usage particulier des redénominations dans les textes d'élèves	43
4.2 Redénomination, collocation et répétition	48
5 La composition des CR	49
5.1 L'introduction des CR	50
5.1.1 Les ER indéfinies	50
5.1.2 Etude de cas	51
5.1.3 Les motivations de l'emploi des ER	54
5.1.4 Le nom propre	56
5.1.5 Le contexte coréférentiel du nom propre	56
6. Les typologies générales des CR	58
6.1 CR relatives au pronom personnel <i>Elle</i>	59
6.1.1 Les relations anaphoriques (2 maillons)	60
6.1.2 La CR minimale (3 maillons)	61
6.1.3 Les CR plus longues	63
6.2 CR relatives au syntagme démonstratif <i>cette maison</i>	66
6.2.1 Les anaphores non résolues	67
6.2.2 Les anaphores résolues	69
7. Remarques générales sur les stratégies de référence	71
7.1 L'accessibilité référentielle	71
7.2 Différents degrés de saillance des référents	73
8. Conclusion du Chapitre 3 sur l'analyse des CR dans les récits de CE2	74

CHAPITRE 4 : Étude de l'incipit des récits d'élèves de 3ième76

1. Le rôle du titre	76
2. Spécificités de la première phrase introductive.....	78
3. Présentation des personnages et construction du cadre spatio-temporel.....	80
3.1 Dénomination initiale des référents	80
3.1.1 La référence par la possessivité	81
3.1.2 L'emploi particulier des noms propres	82
3.1.3 L'approche descriptive des référents	83
3.2 La construction du cadre spatio-temporel en lien avec <i>cette maison</i>	85
3.2.1 Différentes stratégies de contextualisation.....	85
3.2.2. L'antécédent de cette maison et la mise en récit de la phrase <i>Elle habitait dans cette maison depuis longtemps</i>	87
3.3.3 Les descriptions d'un monde réel ou imaginaire.....	89
4. Rôles et formes des incipit	89
5. Conclusion du Chapitre 4 sur l'incipit des élèves de 3ième	91

CHAPITRE 5 : Caractéristiques des chaînes de référence dans les textes de 3ième.....93

1. Mesures générales : nombre, longueur, densité référentielle et coefficient de stabilité des CR.....	93
1.1 Nombre et longueur	93
1.2 Densité référentielle et coefficient de stabilité.....	94
1.3 L'expression linguistique des référents.....	96
2. La composition des CR	98
2.1 Maillons introducteurs	98
2.2 Les stratégies de reprise référentielle.....	100
2.2.1 La diversité grammaticale des ER	100
2.2.2 Les phénomènes référentiels remarquables	104
2.2.3 Typologie des relations entre les chaînes.....	106
3. CR et ER de la phrase : <i>Elle habitait dans cette maison depuis longtemps</i>	107
3.1 CR relatives au pronom personnel <i>Elle</i>	108
3.2 CR relatives au syntagme démonstratif <i>cette maison</i>	110
4. Conclusion du Chapitre 5 sur l'analyse des CR dans les récits de 3ième	111

CHAPITRE 6 : Principaux résultats de l'analyse comparative.....112

1. Construction de l'incipit	112
2. Caractéristiques des CR	115
3. Antécédents des expressions référentielles de la consigne	116
4. Anaphores non résolues et incohérence textuelle	116
5. Perspectives de recherche	117
Bibliographie	120

INTRODUCTION

L'apprentissage de l'écriture, au-delà de sa conception purement graphique, signifie exprimer sa pensée par des mots, des phrases, dont la finalité est de construire un texte compréhensible et cohérent. L'enseignement de cet apprentissage est complexe dans la mesure où il nécessite de nombreuses compétences qui doivent permettre à l'apprenant d'organiser progressivement ses idées et ainsi déterminer ce qu'il souhaite exprimer par écrit. La production d'écrits est en effet soumise à trois étapes distinctes, que sont : la planification, la mise en texte et la révision de ce dernier (Fayol, 1996). Ce processus d'écriture doit par ailleurs être associé à l'application correcte des règles d'orthographe, de grammaire et à l'emploi d'un vocabulaire adéquat.

Il est communément admis que l'efficacité d'un texte est tributaire de sa cohésion et de sa cohérence (Halliday et Hasan, 1976), correspondant toutes deux à un enjeu majeur de la linguistique textuelle. La cohésion est la manifestation interne du discours, elle se situe au niveau grammatical et textuel. Elle correspond aux liens intra- et intrephrastiques qui se réalisent au sein du texte, par le biais en particulier d'indices relationnels, permettant au lecteur de comprendre comment les propos du scripteur sont découpés, pensés et organisés. Plusieurs *marqueurs relationnels* s'établissent entre les phrases d'un discours (Charolles, 2009 : 3). La première relation est de nature *rhétorique*, elle s'établit grâce aux connecteurs d'addition (par exemple *de plus*), de succession (*ensuite*), d'explication (*ainsi*), d'argumentation (*cependant*) et de synthétisation (*en définitive*). La seconde a une fonction *référentielle*, et s'illustre par les relations anaphoriques, correspondant à la reprise sémantique d'une entité linguistique (un mot ou un syntagme nominal) précédemment introduite dans le texte. La troisième relation a une valeur *circonstancielle*, véhiculée par les connecteurs temporels (comme *aujourd'hui*) et spatiaux (*à côté de*).

La cohérence se réalise à l'échelle sémantique et informationnelle : à l'origine de conditions logiques, sémantiques et cognitives (Beaugrande, 1979, Charolles, 1995), elle est la manifestation de l'enchaînement logique des idées. La cohérence du texte est donc directement dépendante de l'utilisation maîtrisée des éléments cohésifs, à savoir les *marqueurs relationnels*.

C'est face à cette complémentarité textuelle et discursive qu'est né notre intérêt pour la sémantique référentielle, nous conduisant à considérer spécifiquement la notion de chaîne de référence. La chaîne de référence est la succession d'expressions linguistiques renvoyant à une

entité (un personnage, un objet, un lieu ou aussi un évènement), dont l'interprétation, à l'échelle du texte, conduit à une relation d'entité référentielle (Chastain, 1975). L'importance des chaînes de référence est double, puisqu'elles participent à la structuration de la cohésion des textes (le découpage en paragraphes est induit par l'introduction d'une nouvelle chaîne par exemple) et elles sont indispensables à la mise en place de la cohérence référentielle (le suivi référentiel des référents, l'apport informationnel qui leur est attribué, à l'origine de la progression thématique du texte). Plus précisément, nous souhaitons nous intéresser au phénomène de création des chaînes de référence dans un contexte rédactionnel spécifique : celui de l'incipit des textes narratifs d'élèves en classe élémentaire et au collège (CE2 et 3^{ème}). Les scripteurs sont soumis à une tâche-problème, dont la consigne est d'intégrer trois phrases à leurs récits. Notre analyse se limite à la mise en récit de la première d'entre elles : *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*

L'incipit désigne les premiers mots ou paragraphes d'un récit, et possède une fonction primordiale dans la structure du texte. Il est l'instance de l'apparition des protagonistes, du lieu et du temps de l'histoire. L'incipit permet de programmer la suite du texte, en l'attribuant à un style littéraire particulier : fantastique, réaliste, narratif, poétique, ou encore théâtral. Dans le contexte de productions d'apprenants, nous nous intéressons à la façon dont ils répondent aux questions essentielles contenues dans les premières lignes de leurs histoires, à savoir, qui sont les personnages ? Où se passe l'histoire ? A quel moment se déroule-t-elle ? Qui la raconte ? Le contenu des incipit est par ailleurs contraint par les référents que la phrase de la consigne impose d'introduire : une entité animée se rapportant au pronom *Elle*, et une entité inanimée renvoyant au syntagme démonstratif *cette maison*.

Le choix d'orienter ce travail de mémoire vers des récits d'apprenants est motivé par l'intérêt tout particulier porté au domaine de l'école et de l'éducation. Apprendre à écrire et à raconter est une faculté du langage dont la transmission est remarquablement riche. Leclair (2019), romancier et essayiste, illustre d'ailleurs dans son ouvrage *Débuter, comment c'est*, un « petit traité [...] sur l'art et la manière d'entrer en littérature », les multiples possibilités de se familiariser avec l'écriture. Il y recense l'ensemble des sens du mot *débuter*, puisque *débuter*, « c'est débusquer, jouer mais aussi laisser venir, laisser pousser, tel un jardinier à la main verte » (Leclair, 2019, 4^{ème} de couverture).

La caractérisation référentielle des productions scolaires a pour objectif principal d'analyser les phénomènes linguistiques précis mis en place par les apprenants lors de l'amorce de leurs récits narratifs. Ce genre littéraire est particulier puisqu'il sous-tend l'introduction d'un ou plusieurs

personnages, et leur implantation dans un cadre spatio-temporel défini. La narration offre également au rédacteur une certaine liberté quant au déroulement de son histoire. Il nous semble intéressant de contrôler cette autonomie inventive dans le contexte de la production écrite, qui, comme nous l'avons déjà développé, s'accompagne de nombreuses contraintes. En effet, la gestion de l'écrit est « pensé comme espace de liberté d'écriture du possible et de l'imaginaire mais tout autant espace de contraintes liées à la réalisation de ce qui est vraisemblable » (Vinel & Bautier, 2018 : 10).

Dans cette analyse comparative qui confronte les récits de CE2 et de 3^{ième}, nous nous intéressons à la manière dont la référence des personnages et des lieux est construite : leurs premières désignations et les moyens linguistiques employés pour maintenir la référence à l'échelle de l'incipit. Nous tentons de mettre en lumière les stratégies relatives à la construction de la narration et celles qui se rapportent à la description du cadre spatio-temporel. Les stratégies mises en place pour référer aux expressions référentielles de la consigne font l'objet d'une analyse bien spécifique.

Les œuvres littéraires sont reconnues pour leurs incipit poignants et accrocheurs. Les écrivains, scripteurs experts, peuvent construire l'initiale de leurs récits sur la base de moyens linguistiques originaux, comme le fait de désigner le personnage principal par un pronom personnel, dont la forme de l'expression référentielle complète n'apparaît que plus loin dans le texte. Les scripteurs apprenants découvrent ces nouvelles approches rédactionnelles par leurs lectures, mais ne les maîtrisent pas encore. Nous nous demandons alors ce qu'il est tenu d'accepter de la part d'un élève lors de la construction de son incipit, par rapport à ce que se permettent les écrivains. À partir de ces principaux éléments problématiques, nous présentons les points communs et les différences qui s'établissent entre les deux niveaux scolaires précédemment cités.

Le premier chapitre de ce mémoire se consacre au développement synthétique de l'état de l'art, dans lequel les principales notions théoriques sont exposées. Nous détaillons également la problématique du mémoire, ainsi que la méthode d'annotation des données. L'analyse des récits des élèves de CE2 figure aux Chapitres 2 et 3, celle des 3^{ième} est présentée aux Chapitres 4 et 5. Nous synthétisons dans le Chapitre 6 les principaux résultats de cette analyse comparative.

CHAPITRE 1 : État de l’art et présentation de l’objet d’étude

Ce premier chapitre introduit l’état de l’art et à la documentation relative au projet de mémoire, et explicite la problématique de recherche. La première partie présente les différents aspects théoriques relatifs à notre domaine de recherche. Nous définissons notre objet d’étude qu’est la chaîne de référence et approfondissons les notions de cohérence et de cohésion textuelle. La seconde partie est consacrée au corpus à partir duquel sont issues les données, et détaille la problématique de recherche.

D’autres éléments théoriques sont mentionnés tout au long du mémoire, notamment lors de l’analyse des données. Cela nous permet, pour un phénomène linguistique observé, de lui faire correspondre une notion théorique bien spécifique.

Les exemples qui illustrent nos propos sont inventés, ou proviennent, (dans la majeure partie des cas), des textes du corpus. Dans ce dernier cas, le numéro entre parenthèse situé à la fin de l’exemple (en marron) réfère au numéro du texte dont provient l’exemple. L’ensemble des exemples est précédé d’une numérotation en gras et les fautes d’orthographe présentes dans les textes ont été conservées.

1. Une approche de la cohérence et de la cohésion textuelle

Cette section théorique introduit de manière générale les éléments relatifs à la composition des CR, et fait état des différents liens cohésifs que se réalisent dans les textes.

1.1 Chaîne de référence et expression référentielle

L’étude des chaînes de référence au sein des textes d’élèves constitue notre principal objet de recherche. Corblin (1995) définit la chaîne de référence (désormais CR) comme une « suite des expressions d’un texte entre lesquelles l’interprétation construit une relation d’entité référentielle ». La chaîne de référence est élaborée sur la base d’expressions référentielles (désormais ER), définies comme étant « un ensemble de mots constitutifs d’un texte qui permet d’identifier et de donner accès à un référent, et permet ainsi à la phrase ou à la proposition courante de dire quelque chose de ce référent » (Landragin, Tanguy & Charolles, 2015). Les ER représentent les maillons de la CR.

Au moins trois maillons doivent constituer une CR, car en dessous de ce chiffre, les relations d’anaphores et de coréférences sont suffisantes pour décrire les phénomènes qui s’opèrent sur ces paires d’enchaînements référentiels.

Ainsi, la CR permet de « dépasser les contextes de simple succession de deux termes » et d'entreprendre une étude à « long terme référentiel » (*Ibid.* : 4).

La littérature fait état des principales expressions référentielles constituant les chaînes de références dans le discours. Nous nous référerons principalement à l'ouvrage de Charolles (2002) pour présenter ces différents outils référentiels.

1.1.1 Les noms propres

Les noms propres permettent de viser un référent unique (objet ou personne), indépendamment du contexte dans lequel il est énoncé, ils constituent ainsi des désignateurs dits rigides. Lors de l'analyse de notre corpus, nous serons particulièrement attentives à la manière dont les apprenants baptisent les personnages de leurs récits. Pour introduire un référent et lui attribuer un nom, l'entité référée sera soumise à une formule de présentation (nous reviendrons plus en détail sur ce point dans la seconde partie du dossier).

1.1.2 Les expressions nominales définies

Les expressions référentielles définies renvoient aux syntagmes nominaux introduits par les articles *le*, *la* ou *les*. Le nom auquel ces articles sont rattachés permet de déterminer la nature du référent, comme on le voit dans (1) :

(1) Le petit garçon, l'ordinateur, la mairie du village.

Contrairement aux noms propres, l'identification des référents véhiculés par les expressions nominales définies est tributaire de son contexte d'énonciation. Nous distinguerons les expressions définies complètes, comme l'illustre (2) et incomplètes (3).

(2) Le réalisateur du film *Nikita*, dans les salles en 1990

(3) Le réalisateur

Les expressions définies complètes « ne sont valides que pour un seul référent ou un ensemble de référents ». Elles sont dotées d'une autonomie référentielle.

Les expressions définies incomplètes s'appliquent « à un nombre indéfini d'êtres ou de groupes d'êtres particuliers » (*Ibid.* : 76). Leur capacité à référer est exclusivement dépendante du contexte.

1.1.3 Les expressions nominales démonstratives

Les expressions nominales démonstratives sont des expressions déictiques « dont la référence ne peut être établie en dehors de la situation d'énonciation dans laquelle elles sont communiquées » (*Ibid.* : 106), comme on le voit dans (4) :

(4) Ce vase appartenait à ma grand-mère.

L'usage d'un syntagme démonstratif impose que l'entité référée soit accessible, c'est-à-dire qu'elle ait déjà été introduite ultérieurement, et qu'elle soit donc connue du récepteur.

L'usage du démonstratif permet d'atteindre un référent de manière plus directe (moins conceptuelle) qu'avec l'emploi d'une expression définie. La saisie du référent est focalisante, il est perçu comme étant une entité singulière.

1.1.4 Les expressions nominales indéfinies

L'interprétation des expressions nominales indéfinies repose principalement sur les connaissances lexicales relatives au nom du syntagme nominal. Ce type d'expression référentielle peut être employé pour diverses valeurs : la référence à une entité spécifique, générique, ou dans un emploi non référentiel (puisque le syntagme nominal indéfini jouit d'une autonomie référentielle, il peut introduire de nouveaux référents non activés dans l'esprit du récepteur). L'exemple (5) est représentatif d'une expression nominale définie spécifique, l'exemple (6) d'une expression nominale définie générique :

(5) Une baleine s'est échouée ce matin.

(6) Une baleine est un mammifère aquatique.

1.1.5 Les pronoms personnels

Les pronoms personnels renvoient à des particuliers, mais leur aspect non lexical est à l'origine de leur vide descriptif (contrairement aux expressions mentionnées jusqu'à présent). Leur sens institutionnel permet de leur attribuer un rôle syntaxique, comme dans (7) :

(7) Nous allons à la plage.

1.2 La cohérence et la cohésion textuelle

Pour qu'un discours puisse être perçu comme cohérent, son interprétation et sa compréhension doivent être réalisées de manière naturelle. La cohérence est essentielle à la structure profonde du discours, car elle est la source de son interprétation. Concrètement, cette cohérence est

assurée par diverses relations sémantiques qui articulent les différents fragments du discours. Deux notions fondamentales se distinguent alors : la cohésion et la cohérence discursive. Cette section théorique est en partie guidée par le support de cours de Bras (SL0F902V : *Discours sémantique et pragmatique*, 2018), et sur la partie théorique de la thèse de Bonnemaïson (2018). Cette dernière a travaillé sur la base de textes issus du corpus RESOLCO, et s'est intéressée aux phénomènes d'anaphore et de référence dans les productions écrites d'élèves (du CE2 au CM1). Les textes de son corpus sont donc soumis à la même consigne que les nôtres, ce qui constitue une source de comparaison intéressante.

1.2.1 Les liens de cohésion grammaticaux et lexicaux

La cohésion est relative aux liens s'établissant entre les éléments d'un texte : l'interprétation d'un élément du discours s'élabore grâce à la présence d'un autre élément. Halliday & Hasan (1976) présentent les différents liens de cohésion qui articulent le discours dans le cadre de la linguistique systémique fonctionnelle. Les auteurs définissent la manière dont la cohésion se réalise au sein du discours en illustrant les relations d'interdépendance qui s'établissent entre les éléments :

« la cohésion intervient quand l'interprétation d'un élément du discours dépend de celle d'un autre élément. L'un présuppose l'autre, en ce sens qu'il ne peut être effectivement compris que par recours à l'autre. Quand cela a lieu, une relation cohésive est établie, les deux éléments, le présupposant et le présupposé, sont potentiellement intégrés dans le texte » (Halliday & Hasan 1976 : 4, traduction Péry-Woodley).

Nous distinguerons la cohésion interne (qui s'établit entre les phrases, sur le plan syntaxique) et la cohésion externe (qui s'étend au-delà de la phrase, sur le plan sémantique). Cette dernière s'exprime par des expressions lexico-grammaticales, dont les connecteurs, les différents types d'anaphores à l'origine des chaînes de référence, les expressions introductrices de cadres de discours, les marques configurationnelles (présence d'alinéas, de paragraphes, de titres par exemple), (Charolles, 1995 : 52).

La cohésion se réalise à la fois au niveau grammatical et lexical. La cohésion grammaticale est à l'origine de quatre types de relations (la référence, la conjonction, l'ellipse et la substitution).

La première est la relation de référence s'illustrant par l'anaphore, comme on le voit en (8) et la cataphore, comme présentée en (9) :

(8) Regarde ce tableau, il est magnifique. (Anaphore : renvoie vers l'arrière du texte)

(9) Elle va vite cette voiture. (Cataphore : renvoie vers l'avant du texte)

La seconde relation est celle de conjonction. Elle est assurée par la présence de connecteurs (ou marqueurs explicites) permettant à deux segments d'être reliés par une relation additive, comme dans **(10)**, adversitaire, comme le montre **(11)**, causale, illustrée en **(12)** ou temporelle comme on le voit en **(13)** :

(10) [J'ai mal au dos] et [à la gorge]. (Relation additive)

(11) [Il n'a pas retrouvé son portable] pourtant [nous avons cherché partout]. (Relation adversitaire)

(12) [Jean adore les fruits] donc [j'ai fait une compote]. (Relation causale)

(13) [Juliette est allée au cinéma], ensuite [elle s'est rendue chez son amie]. (Relation temporelle)

Les troisième et quatrième relations incluses dans la cohésion grammaticale sont celles d'ellipse, comme dans **(14)** et de substitution, comme l'expliquent les exemples **(15)** et **(16)**. Elles sous-tendent la reconstruction d'un élément syntaxique absent dans l'énoncé, permettant ainsi d'éviter la répétition.

(14) Que manges-tu ? Un beignet. → Reconstitution : Que manges-tu ? Je mange un beignet. (Ellipse)

(15) Mon manteau est trop petit, il m'en faut un nouveau. (Substitution nominale du nom manteau)

(16) Marion dort et Olivier aussi (Substitution verbale du verbe dormir)

La cohésion lexicale s'appuie sur les liens que les mots entretiennent au niveau du lexique (à l'échelle des mots pleins), notamment sur les procédés de répétition et de redénomination. Si la répétition permet de faire appel à un référent identique, comme on le voit dans **(17)**, la redénomination peut renvoyer à des référents différents, comme illustré dans **(18)** :

(17) L'homme aperçoit une jeune fille au loin. Il semble que cette jeune fille se soit perdue. (Le même référent est visé).

(18) Maxime adore observer les insectes. Aujourd'hui il étudie une fourmi. (La redénomination basée sur la relation hyponyme/hyperonyme vise deux référents différents).

Les liens cohésifs s'exprimant par les relations de cohésion grammaticale et lexicale constituent une première source d'indices relatifs à la cohésion textuelle. L'étude des relations cohésives se poursuit maintenant avec l'étude des relations anaphoriques.

1.2.2 Les liens de cohésion anaphorique

L'anaphore étant le phénomène linguistique principal de la coréférence, nous caractérisons ici les différentes expressions anaphoriques (Pellat & Riegel : 2012). L'anaphore se définit comme étant la reprise d'un élément précédemment présenté dans un texte. Cette reprise est assurée par une expression anaphorique, « son interprétation dépend, sur le plan référentiel ; d'une autre expression située ailleurs dans le texte (avant/contexte gauche) appelée antécédent ou source ou terme antérieur ». (Bras 2018 : 19).

L'étude de l'anaphore implique un double point de vue d'analyse : le point de vue syntaxique, « qui caractérise l'expression anaphorique en fonction des éléments repris dans l'expression source », et le point de vue sémantico-référentiel, « qui analyse les rapports entre les référents visés par les deux expressions » (*Ibid.* : 19). Concrètement, la double analyse des anaphores se réalisera de la façon suivante :

Pour l'analyse syntaxique : il s'agira de déterminer si la reprise anaphorique correspond à tout un groupe nominal ou simplement à une partie de celui-ci.

L'analyse syntaxique nécessite également d'identifier la catégorie grammaticale de l'expression anaphorique (un nom, un verbe ou un pronom par exemple).

Pour l'analyse sémantico-référentielle, deux situations peuvent se présenter : soit l'expression anaphorique et l'expression référentielle renvoient au même référent (anaphore co-référentielle), soit les deux expressions visent deux référents distincts (anaphore divergente).

L'analyse sémantico-référentielle permet de catégoriser la nature du lien qui s'établit entre l'expression anaphorique et l'expression référentielle.

Interpréter une relation anaphorique implique une identification de l'antécédent, c'est le processus de résolution de l'anaphore. Dans le cas où un seul antécédent se présente, l'anaphore est résolue. Si plusieurs antécédents sont disponibles, le lecteur (ou récepteur) doit mettre en place une stratégie de résolution pour traiter l'ambiguïté anaphorique. S'il ne parvient pas à relier l'expression anaphorique à son antécédent, il s'agira d'un échec de résolution de l'anaphore.

Quatre typologies d'anaphores se distinguent : les anaphores pronominales, nominales, verbales et adverbiales.

1.2.2.1 Les anaphores pronominales

Les anaphores pronominales peuvent viser une reprise totale ou partielle du référent. Les anaphores reprenant la totalité du référent établissent une relation de coréférence, comme on le voit dans (19). Dans les exemples à suivre, les ER des relations anaphoriques sont en gras, leur classe grammaticale est indiquée en-dessous, si cet ajout est pertinent.

→ Analyse syntaxique : le pronom reprend l'intégralité de l'expression référentielle

→ Analyse sémantico-référentielle : le pronom vise le même référent que l'expression précédant.

(19) **Jean** arrive chez lui. **Il** dit bonjour à sa femme.

[SN]

[Pronom]

Comme on le voit dans les exemples (20) et (21), les anaphores ne référant qu'à une reprise partielle de l'antécédent donnent lieu à des relations référentielles variées, à savoir la relation d'inclusion ou d'exclusion :

→ Analyse syntaxique : le pronom récupère seulement une partie de l'antécédent.

→ Analyse sémantico-référentielle : Le pronom du référent peut être inclus ou disjoint de la source.

(20) Anne vend **ses chaussures**. Louise lui **en** achète une paire. (Relation d'inclusion).

[SN]

[Préposition]

(21) Marie a mangé **six chocolats**. Léa **en** a mangé seulement deux. (Relation de disjonction).

[SN]

[Préposition]

1.2.2.2 Les anaphores nominales

Les anaphores nominales correspondent à des groupes nominaux (Déterminant + Nom). Elles regroupent les anaphores dites fidèles, infidèles, résomptives et associatives.

Les anaphores fidèles :

→ Analyse syntaxique : le nom reste inchangé, seul le déterminant change de nature.

→ Analyse sémantico-référentielle : le même référent est visé (c'est une relation de coréférence).

L'exemple (22) montre que le terme *travail* est retrouvé dans l'expression antécédente et dans l'expression anaphorique. Le déterminant cependant, est de nature indéfini dans la première expression, puis démonstratif dans la seconde :

(22) Julie a trouvé **un travail**. **Ce travail** représente une opportunité incroyable.

[un + Nom] [ce + Nom]

Les anaphores infidèles :

→ Analyse syntaxique : le nom et le déterminant changent.

→ Analyse sémantico-référentielle : relation de coréférence.

On le voit dans l'exemple (23), les noms *voiture* et *véhicule* visent le même référent, mais les noms qui permettent de désigner l'entité, bien que synonymes, ne sont pas identiques.

(23) J'ai acheté **une voiture**. **Ce véhicule** m'a coûté cher.

Les anaphores résomptives :

Pour ce type d'anaphore, aucune expression antécédente n'est réellement présente, l'expression anaphorique qualifie ou résume un segment du discours antérieur. Elle utilise pour ce faire un démonstratif, un nom d'évènement ou un nom d'état, comme on le voit en (24) :

(24) Elise est tombée d'une échelle. **Cet accident** aurait pu lui être fatal.

Segment antérieur

Expression anaphorique

Les anaphores associatives :

Ce type d'anaphore se réalise « sur la base d'une relation lexicale de partie à tout ou sur des connaissances générales du monde [...] et sur la base d'une relation d'inclusion entre les référents » (*Ibid.* : 22). L'exemple (25) est représentatif de la relation de métonymie, qui se réalise entre le vélo (le tout) et un composant de ce dernier (une partie) :

(25) Paul a **un nouveau vélo**. Mais **les freins** ne semblent pas fonctionner.

[Tout]

[Partie]

1.2.2.3 Les anaphores verbales

Les anaphores verbales reposent généralement sur le verbe faire, comme le montre l'exemple (26).

Analyse syntaxique : le verbe de l'expression anaphorique peut être remplacé par un autre notamment par le verbe de l'expression précédente (l'expression est alors fixe).

Analyse sémantico-référentielle : les expressions prédicatives (le verbe et ses arguments) renvoient à deux référents distincts.

(26) Andréa a recopié sa poésie mais Marie n’a pas eu le temps de le faire.

→ Reconstitution : Andréa a recopié sa poésie mais Marie n’a pas eu le temps de recopier sa poésie (le verbe *faire* renvoie au verbe *recopier*). Le référent (argument sujet) du verbe recopier renvoie à Andréa, le référent du verbe faire renvoie à Marie.

1.2.2.4 Les anaphores adverbiales

Les adverbes de lieu, de temps et de manière peuvent être porteurs de ce type d’anaphore, comme l’illustrent respectivement les exemples (27), (28) et (29).

Analyse syntaxique : l’anaphore adverbiale assure la reprise totale de l’antécédent.

Analyse sémantico-référentielle : une relation de coréférence s’établit avec les adverbes de lieux et de manière.

(27) Mon frère habite **à droite de la boulangerie**. C’est **ici** que se trouve son logis.

[S. Prep] [Adv. de lieu]

(28) Lucie arrive **à midi**. C’est **à ce moment-là** que tu pourras rentrer.

[S. Prep] [Locution adverbiale]

(29) Maxime a révisé **avec application**, tu travailleras **semblablement**.

[S. Prep] [Adv. de manière]

Cet état de l’art relatif aux chaînes de référence, à leur composition et aux liens de cohésion grammaticaux, lexicaux et anaphoriques constituent les éléments principaux permettant de rendre compte de la cohérence générale des textes que nous soumettons à l’étude. La seconde partie de ce chapitre traite justement de la présentation de notre corpus.

2. Présentation des données

2.1 Le corpus RESCOLO

Le corpus sur lequel se base notre travail est issu du projet ANR-éclam (Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisation didactiques), (Garcia-Debanc, Ho-Dac, Bras & Rebeyrolle : 2017). Ce projet a pour objectif de rassembler un vaste corpus de références d’écrits d’élèves et d’étudiants, de l’école élémentaire jusqu’à l’université, sous un format numérique exploitable. Il sera mis à disposition via la plateforme Ortolang, avant de rejoindre le Corpus de référence du français, constitué par le consortium CORLI (Corpus, Langue et Interaction). Les productions écrites sont issues de productions écologiques et situées (produites par la recherche).

Nos données proviennent du corpus RESCOLO (Résolution de problèmes de cohésion textuelle), qui s'inscrit dans la lignée du projet ANR-éclam. Il est composé de 400 textes d'élèves (du CE2 au Master). Ces textes ont tous été produits « en réponse à une même consigne, en vue d'établir une cartographie des compétences textuelles de gestion de la cohésion » (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 37).

En plus de mettre à disposition de la communauté scientifique cette source de données conséquente, l'une des visées de ce programme est également de caractériser les écrits d'élèves, du point de vue de la cohérence. Effectivement, la cohérence au sein d'un texte, particulièrement chez les apprenants, soulève un certain nombre de difficultés, relatives à l'ambiguïté référentielle et aux fréquentes contradictions au sein de la chaîne de référence.

Les écrits scolaires qui constitueront la base de notre corpus relèvent d'une tâche particulière : il a été demandé à des élèves de différents niveaux d'école primaire de réaliser un court écrit narratif. La consigne donnée était de construire un texte en y incluant trois phrases imposées : « Racontez une histoire dans laquelle vous insérerez séparément et dans l'ordre les trois phrases suivantes » (Garcia-Debanc & Bras, 2016 : 44) :

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

Il se retourna en entendant ce grand bruit.

Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.

Ces phrases sont inscrites sur des bandelettes de papier, que l'élève collera directement dans son récit, afin d'éviter les erreurs de réécriture et de limiter la fatigabilité rédactionnelle pour les enfants les plus jeunes.

Ces trois phrases font référence à trois personnages différents, accomplissant des actions distinctes. Ce paramètre peut créer « un risque de compétition ou d'interférence » (Schnedecker et Landragin, 2014 : 29) entre les personnages. Les enfants sont invités à intégrer au moins trois référents distincts dans leur narration. Cette base de travail constitue donc un support objectif et pertinent pour l'étude des chaînes de référence. Les copies d'élèves en cours d'acquisition d'apprentissage des compétences discursives dans un texte narratif seraient une source d'incohérence. L'un des enjeux est justement de montrer que lorsque les marques de cohésion ne sont pas encore maîtrisées, elles peuvent être la cause d'incohérences discursives et référentielles.

2.2 Une étude comparative

Afin de déterminer les caractéristiques propres de l'incipit des écrits narratifs chez les élèves, nous menons une analyse comparative entre deux niveaux scolaires différents : le niveau CE2 (fin de cycle 2) et le niveau 3^{ième} (fin de cycle 4)¹. Le corpus se compose de 16 textes² : 8 textes de CE2 et 8 textes de 3^{ième} provenant des annexes du mémoire de Master 2 de Lala (2017) et empruntés au corpus RESOLCO (cf. Garcia-Debanc et al. 2017). L'objectif de son mémoire est « d'élaborer la première version d'un manuel d'utilisation des outils d'analyse discursive proposés par la SDRT [...] afin que ceux-ci soient applicables à l'étude de la cohérence et de la cohésion dans les textes produits par des locuteurs dont la compétence discursive est en cours de construction » (Lala, 2017 : 2).

L'original des copies ne figure pas dans ses annexes, les productions écrites ont été transcrites puis segmentées en UED (Unités de Discours Élémentaires). Ce découpage n'est pas pris en compte dans notre étude, seuls les textes transcrits constituent notre objet de recherche.

Notre domaine de recherche se concentre sur l'incipit des récits d'élèves précédemment présentés. En se focalisant sur le début de ces écrits, nous avons choisi de nous inscrire dans une analyse fine des phénomènes linguistiques à l'oeuvre dans les rédactions des apprenants. Plus précisément, notre objet d'étude est délimité par le premier mot du récit (en prenant en compte le titre s'il y en a un) jusqu'à l'introduction de la première phrase que la consigne impose d'introduire (*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*).

Étudier dans un premier temps les copies d'élèves de CE2 a permis de tester la pertinence de notre système d'annotation des données sur le corpus, et de constituer une première base d'observations quant aux spécificités linguistiques de cette tranche d'âge. Ce premier état des lieux constitue notre point de départ pour l'analyse des textes de 3^{ième} : les tendances générales des deux niveaux scolaires seront comparées puis enrichies grâce à leurs propres particularités.

3. Problématique

Les débuts de récits ont la caractéristique d'être la première instance de référence des personnages, des lieux, et de l'amorce des futurs événements. Nous observerons comment l'apprenant désigne ces premières entités, et surtout comment elles sont initialement présentées

¹ CP-CE1-CE2 (cycle 2) ; CM1-CM2-6^{ième} (cycle 3) ; 5^{ième}-4^{ième}-3^{ième} (cycle 4)
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

² Textes de CE2 : cf. Annexe A (p. 1), textes de 3^{ième} : cf. Annexe E (p. 24)

pour optimiser leurs référentiations ultérieures et ainsi éviter les risques de compétition (entre personnages notamment).

La littérature distingue quatre rôles relatifs aux incipit des récits (*Fonctions de l'incipit – Fiche méthode*, Université de Grenoble : 2008). Le premier est *annonciateur*, il permet de déterminer le genre littéraire de la production écrite. Le second est *accrocheur*, dans le sens où sa fonction est de séduire le lecteur et d'attiser sa curiosité. Le troisième est *créateur de monde*, puisqu'il indique au lecteur quels seront les personnages, le lieu et le temps de l'histoire. Le dernier rôle attribué à l'incipit est *événementiel*, il présente un élément important dont découlera l'histoire. À ces quatre rôles s'ajoutent trois formes différentes d'incipit. L'incipit *statique*, a la particularité d'être réaliste et informatif, les personnages et le décor y sont décrits avec précision, sans recherche d'effets rhétoriques particuliers. Dans l'incipit *progressif*, les diverses informations sont graduellement révélées au lecteur. Pour l'incipit *dynamique* enfin, le lecteur est directement immergé dans l'histoire, qui a déjà commencé. Nous nous demandons alors quelles fonctions et quelles formes répondent aux incipit des textes du corpus.

Plus précisément, les questions que nous nous posons sont les suivantes :

- 1) Comment l'élève procède-t-il pour construire l'incipit de son récit, et comment rend-il ce dernier cohérent ? Pour cela, met-il en œuvre certaines stratégies relatives à la construction de la narration ? Comment présente-il le cadre spatio-temporel ?
- 2) Par quels moyens les premiers actes de référence sont réalisés dans un récit narratif d'élève ? Quelles sont les régularités dans les procédés de présentation des personnages et de leurs reprises anaphoriques ?
- 3) Les récits des élèves de CE2 et des élèves de 3^{ème} dont nous disposons présentent-ils des similarités ou des différences quant à la fonction et la forme de leurs incipit ?

4. Méthodologie d'annotation

Pour répondre aux questions précédemment annoncées, nos données sont analysées en deux temps : la première analyse est consacrée au rôle des titres et aux particularités des premières séquences introductives. La seconde analyse se focalise sur la composition et sur le mode de fonctionnement des CR au sein des incipit.

4.1 Annotation des premières séquences introductives

Cette première série d'analyses a pour objectif d'annoter les données pour que ces dernières puissent rendre compte de la construction des incipit³. Nous nous concentrons donc ici sur : les stratégies de narration, les formules de présentation des personnages, la construction, du cadre spatio-temporel, ainsi que sur la forme et la fonction des incipit. Pour ce faire, chaque texte est soumis aux annotations qui suivent. Dans un premier temps, le nombre total de mots est calculé. Les titres et les dénominations initiales des référents sont annotés en fonction de leurs classes grammaticales et de leurs types de dénomination. Les premières expressions introductives sont relevées. Enfin, les temps du récit et les marqueurs du cadre spatio-temporel sont renseignés.

4.2 Annotation des CR

L'objectif de ces annotations est de dépasser les premières séquences initiales pour rendre compte du fonctionnement des CR à l'échelle de l'incipit. Est pris en compte l'ensemble des CR (pas seulement celles se rapportant aux référents de la phrase de la consigne).

L'annotation des CR est inspirée des travaux d'Obry, Glikman, Guillot-Barbance & Pincemin (2017). Leur objet de recherche concerne les CR dans les récits narratifs brefs à tonalité comique, écrits entre le XIII^e – XVI^e siècle (étude diachronique). L'intérêt porté à cette étude est motivé par le fait que les annotations ont été réalisées manuellement, sur des textes relativement courts : les textes qui composent notre corpus (Chapitre 1, section 2 : présentation des données pour une description détaillée de celui-ci) comptabilisent 2115 mots. Dans notre étude, la brièveté textuelle a motivé l'annotation manuelle, justifiant le choix de prendre comme référence les annotations réalisées dans l'étude qui vient d'être présentée.

L'approche linguistique définie pour analyser les CR s'inscrit dans une démarche de recherche de phénomènes référentiels précis.

L'annotation à la main par des linguistes de phénomènes référentiels et coréférentiels permet, d'une part, de retrouver facilement un exemple illustrant une propriété précise (car la recherche se fait via les annotations), et, d'autre part, d'identifier des tendances, voire de commencer à quantifier, par exemple les proportions relatives des catégories grammaticales comme les déterminants ou pronoms définis, démonstratifs et indéfinis pour les expressions référentielles,

³ Analyse des premières séquences des **CE2** : cf. Annexe C (p.12), des **3^{ième}** : cf. Annexe G (p.45)

ou encore les longueurs en nombre de maillons des CR. (Schnedecker, Glikman & Landragin, 2017 : 3).

Au regard du faible nombre de mots contenus dans l'incipit des textes d'élèves, notamment pour les CE2, l'objet d'étude des CR pourrait être qualifié d'échantillons, s'inscrivant dans une dynamique d'analyse fine des phénomènes référentiels. Nous mentionnons plus haut (section 1.1 Chaîne de référence et expression référentielle) qu'un CR doit se composer au minimum de 3 maillons. Cependant, les relations de référence qui s'établissent entre les ER des textes correspondent respectivement à 57,14 % et 40,63 % pour les CE2 et les 3^{ème}. Nous considérons alors que les relations de cohésion, même si elles ne sont constituées que de 2 ER, constituent une CR à part entière.

Le système d'annotation⁴ du corpus a pour objectif de relever au sein des textes : la densité référentielle, le nombre de CR, la longueur des CR, le coefficient de stabilité, la composition syntaxique des CR ainsi que les procédés de reprises anaphoriques s'établissant entre les CR.

Les expressions référentielles relevées correspondent à des entités humaines, des objets, des lieux ou des événements. Les ER présentes dans les passages dialogués (retrouvés seulement dans les textes de 3^{ème}) ne sont pas prises en compte.

Les prochains chapitres présentent l'analyse des données. Les 8 textes de CE2 sont analysés dans un premier temps, suivant la double annotation des données précédemment détaillée : le Chapitre 2 traite de la mise en place de l'incipit et des particularités linguistiques qui le compose. Le Chapitre 3 fait état de la composition des CR et de leurs stratégies générales de réalisation dans les récits. Les 8 textes de 3^{ème} suivent ce procédé analytique (Chapitre 4 et 5). La synthèse finale (Chapitre 6) permet d'exposer les principaux résultats de cette analyse comparative.

⁴ Analyse des CR des **CE2** : cf. Annexe B (p.6), des **3^{ème}** : cf. Annexe F (p.38)

CHAPITRE 2. Étude de l'incipit des récits d'élèves de CE2

Après avoir analysé le rôle des titres et leurs fonctions éventuelles au sein des chaînes de référence des textes, nous étudierons les caractéristiques propres des premières séquences introductrices de ces récits d'élèves, à savoir : le présentatif *Il était une fois*, la dénomination initiale des référents présents dans la phrase de la consigne (*Elle* et *cette maison*) et la construction du cadre spatio temporel des récits.

1. Le rôle du titre

Le titre est fréquemment retrouvé dans les textes des élèves de CE2. Effectivement, sur les huit textes du corpus, cinq d'entre eux comportent un titre :

Textes	Titre
1	Le vampire
2	Une nuit très étrange
3	L'aventure dans la jungle
5	La peur
8	L'étrange voisine de Bretagne

Tableau 1 : Ensemble des titres du corpus des CE2

Ces titres entretiennent un lien avec le contenu sémantique du récit. Effectivement, certains d'entre eux font référence au personnage principal de l'histoire, comme le montre **(30)**, au cadre spatio-temporel, comme dans **(31)**, ou au deux à la fois, comme on le voit dans **(32)** :

(30) : Le vampire **(1)**

(31) : Une nuit très étrange **(2)**

(32) : L'étrange voisine en Bretagne **(8)**

Le titre *La peur* **(5)** est particulier car il renvoie à un sentiment, il est le seul à ne pas référer à une entité humaine ou à un lieu.

La majorité des titres est exprimée grâce à une expression nominale définie, et contient en moyenne 3,6 mots.

La présence de ces titres indique dans un premier temps que l'élève a su prendre un certain recul sur son récit (en y mentionnant le personnage principal, le lieu du récit, ou encore le thème de ce dernier). Le titre permet également au lecteur d'établir une contextualisation préliminaire du récit : en ce sens, les scripteurs témoignent de leur motivation à instaurer de la cohérence dès l'incipit du texte.

Le titre n'a pas pour fonction de référer, mais d'impliquer. Il met en avant un référent, sans en constituer sa première mention (son antécédent, sa source). En installant une entité linguistique, et il est attendu que ces référents soient mentionnés au cours de l'histoire. Ce constat alimente nos interrogations sur le lien entre le titre et la cohésion textuelle.

Effectivement, Jacques, Rebeyrolle, & Ho-Dac (2004a) avancent l'hypothèse selon laquelle il est possible de déterminer la contribution du titre au sein de l'organisation du discours et d'estimer l'importance de son rôle cohésif.

La cohésion textuelle, ainsi que l'affirment les autrices, s'établit en partie sur « un chaînage référentiel, lui-même réalisé par la répétition d'items lexicaux, la pronominalisation, etc.. ». Pour déterminer comment le titre participe à cette cohésion, il s'agit d'être attentif à « la récurrence dans le texte des éléments qui les composent, ceci s'appréciant par un regard autant sur ce qui suit le titre, sa reprise éventuelle après son occurrence, que sur ce qui le précède » (*Ibid.* : 2).

Dans leur article *Sur la fonction discursive des titres* (2004b), Jacques, Rebeyrolle, & Ho-Dac mettent à jour trois tendances quant à l'implication du titre au niveau de la construction du monde du texte, représentée par la figure 1 suivante :

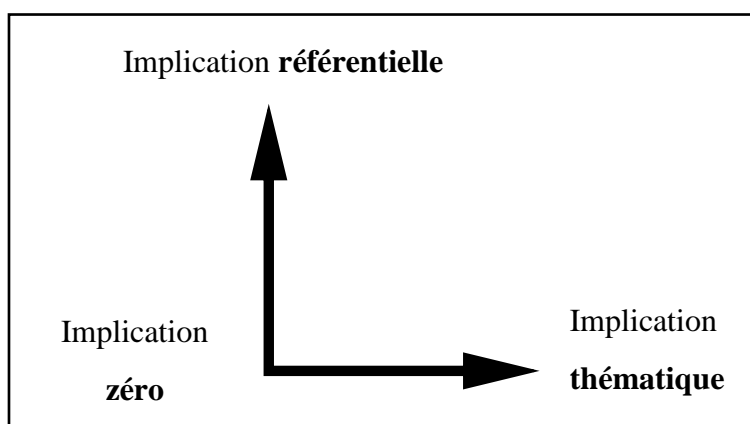


Figure 1 : « Représentation des trois extrêmes d'implication notionnelle des titres » (2004b : 8)

Les titres à implication *zéro* ont pour unique rôle de construire l'organisation matérielle du texte. C'est le cas notamment pour le titre **(33)** suivant :

(33) 1. INTRODUCTION

Nous pourrions retrouver ce titre dans un article scientifique ou dans un mémoire de master. Aucun titre de ce type n'a été recensé dans notre corpus de textes d'élèves.

Les titres à *implication référentielle* participent à la construction du monde du texte. Pour ce faire, ils « installent ou mettent le focus sur un ou des référents du discours dont on va parler dans la section titrée », c'est-à-dire qu'ils « soulignent le sujet des propos à venir » (*Ibid.* : 8).

Les titres à implication *thématique* vont également contribuer à l'élaboration du monde du texte, en s'appuyant non pas sur les référents mais en réduisant « le monde du texte à un domaine d'activité, un domaine de connaissance, un point de vue, une situation spatio-temporelle, etc., spécifiques » (*Ibid.* : 8).

Comme souligné précédemment, les titres de notre corpus renvoient exclusivement à un personnage ou à une situation spatiale / temporelle, correspondant respectivement à une implication *référentielle* ou *thématique*. Même le titre *La peur*, que nous avons préféré laisser de côté, se trouve finalement correspondre à une implication thématique car il permet d'annoncer un cadre, un point de vue, un sentiment général dans lequel se déroulera le récit.

Les auteurs distinguent plusieurs sous genres de titres référentiels : les titres dits « installateurs » et « focalisateurs » (*Ibid.* : 8). Les *installateurs* ont pour caractéristique de présenter un référent pour la première fois, les *focalisateurs* de diriger l'attention sur un référent déjà introduit précédemment. Cette différence de dénomination dépend de la manière dont les référents vont être repris dans le récit.

Étant donné que les titres de notre corpus sont exclusivement *installateurs*, nous nous sommes penchés sur le type de reprise le plus fréquent pour ce genre de cas, à savoir :

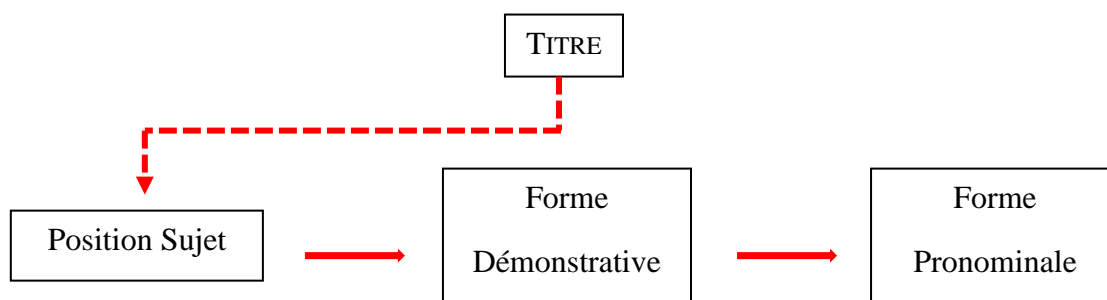


Figure 2 : Schéma de la reprise anaphorique d'un titre installateur

Cette forme de reprise souligne « le caractère topique et activé du référent » (Lambrecht 1994 ; Gundel & al. 2000 ; Jacques 2003, cités par Ho-Dac, Jacques, & Rebeyrolle, 2004b : 8).

Nous pouvons alors nous demander si les entités mentionnées dans le titre vont bénéficier d'une méthode de référence particulière lorsqu'elles seront mentionnées pour la première fois dans le récit ou si leur première référenciation s'établira sans changement notable. Nous reviendrons sur ce point dans la prochaine section (1.2 Titre et chaîne de référence).

Il serait également pertinent de savoir si le titre a été inscrit avant ou après la rédaction de l'histoire (il sera difficile de se positionner sur cette question, car nous ne disposons que des versions finales des textes des élèves, et nous n'avons pas le loisir de questionner les élèves sur leur méthode d'élaboration et de structuration du récit). Ce point peut soulever le questionnement suivant : l'élève va-t-il développer son histoire en fonction du titre qu'il aura choisi (dans le cas où le titre est émis avant la rédaction), ou bien est-ce le développement du récit qui influencera le choix d'un éventuel titre (dans le cas d'un titre pensé après la rédaction) ?

Quoi qu'il en soit, la présence quasi systématique d'un titre dans les productions des élèves de notre corpus démontre que ces derniers ont bien saisi l'intérêt de cette unité textuelle : introduire l'existence d'un personnage, poser le cadre général du récit, structurer l'information, donner une idée du contenu du texte sans qu'il ne contienne d'éléments informatifs trop précis. Notons qu'apprendre à donner un titre à un texte est une compétence d'apprentissage qui s'acquiert progressivement au cycle 2 (CP, CE1 et CE2). Les élèves de notre étude se situent dans la fin de ce cycle, expliquant peut être la présence récurrente du titre pour amorcer leurs récits.

2. Titre et chaîne de référence

Pour expliciter comment le titre interagit avec le corps du texte, étudions maintenant quelle est son rôle au sein des chaînes de référence. Notre analyse se focalise uniquement sur la portion de texte qui se situe avant l'introduction de la première phrase imposée par la consigne. Les entités qui font référence au titre après ce passage délimité ne sont pas prises en compte.

Les textes pour lesquels la fonction *installatrice* est observée (reprise dans le texte d'un référent exposé dans le titre) sont au nombre de deux (3 et 8).

- Dans le premier texte, correspondant à l'exemple (34), le titre est directement repris dans la première phrase du texte :

- (34) L'aventure dans la jungle
Les enfants font des aventure dans la jungle. (3)

Le titre a ici une valeur *thématique*. Il indique le cadre spatial à partir duquel le récit va se construire : la jungle. Sans présenter de référents concrets, le syntagme *l'aventure* peut également être interprété comme *thématique* : les futurs événements du texte vont s'inscrire dans le domaine de l'aventure, de la découverte. Ce point de vue tend à être confirmé par les substantifs qui suivent la première phrase du récit, représentées par (35) et (36) :

(35) **Le premier jour** ça aller sauf qu'un enfant c'es fait piquer par une migalle. (3)

(36) **Le deuxième jour** ils rencontrere une vieille maisons. (3)

L'interprétation de ces substantifs comme étant *le premier jour* et *le deuxième jour* de l'aventure menée par les enfants est facilitée par l'introduction de *L'aventure* dans le titre.

Bien que ces substantifs ne correspondent pas aux maillons d'une CR, ils permettent cependant de structurer le récit, en détaillant le déroulement temporel des *aventures*. Ce procédé cohésif est illustré dans l'exemple (37) à l'aide de flèches :

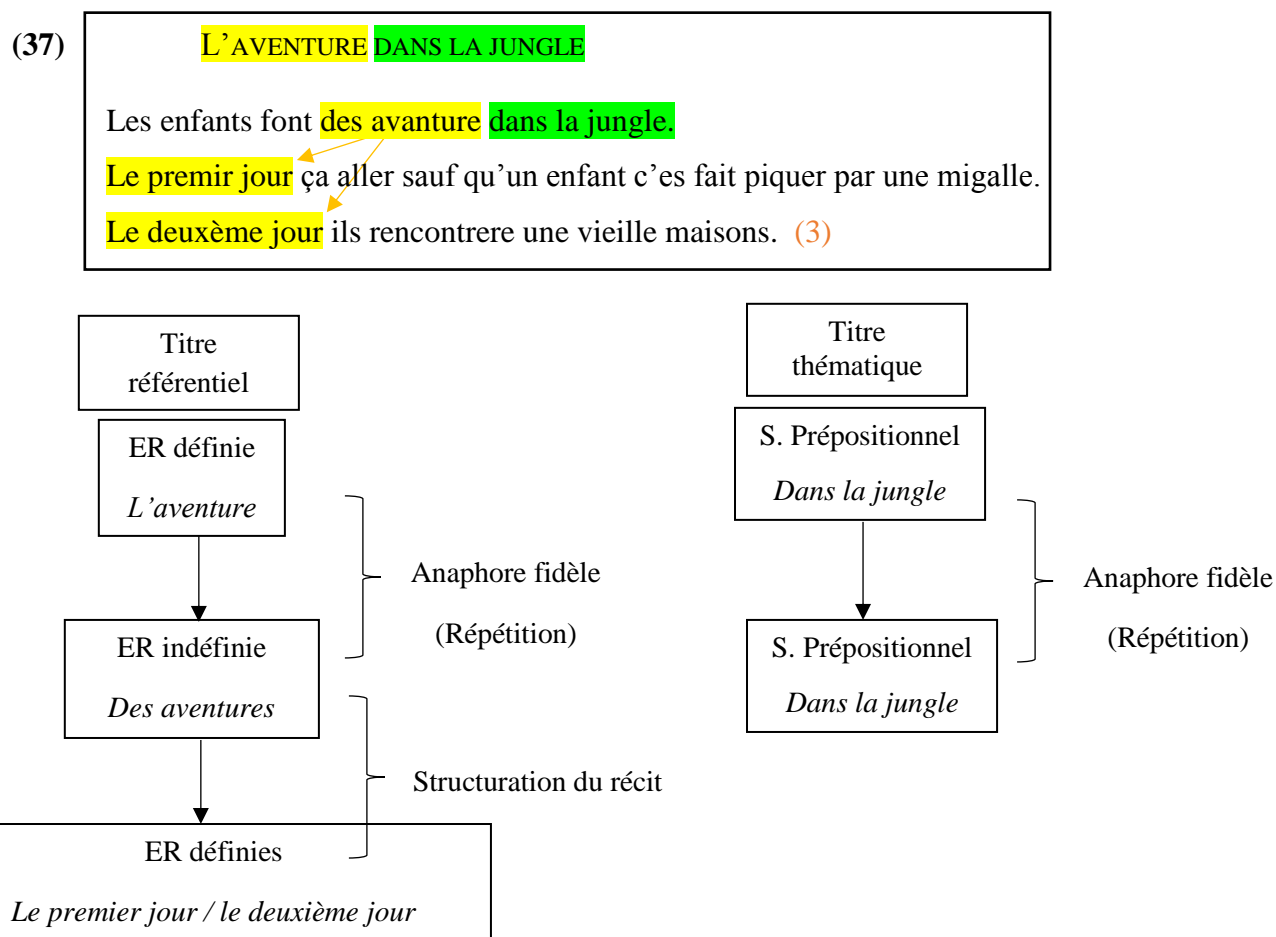


Figure 3 : Premier cas de reprise anaphorique d'un titre référentiel et thématique

- Dans le second texte (exemple 38), le titre joue directement un rôle dans l'incipit du récit de l'élève.

Le titre (*L'étrange voisine en Bretagne*) est à la fois *installateur* et *thématique* :

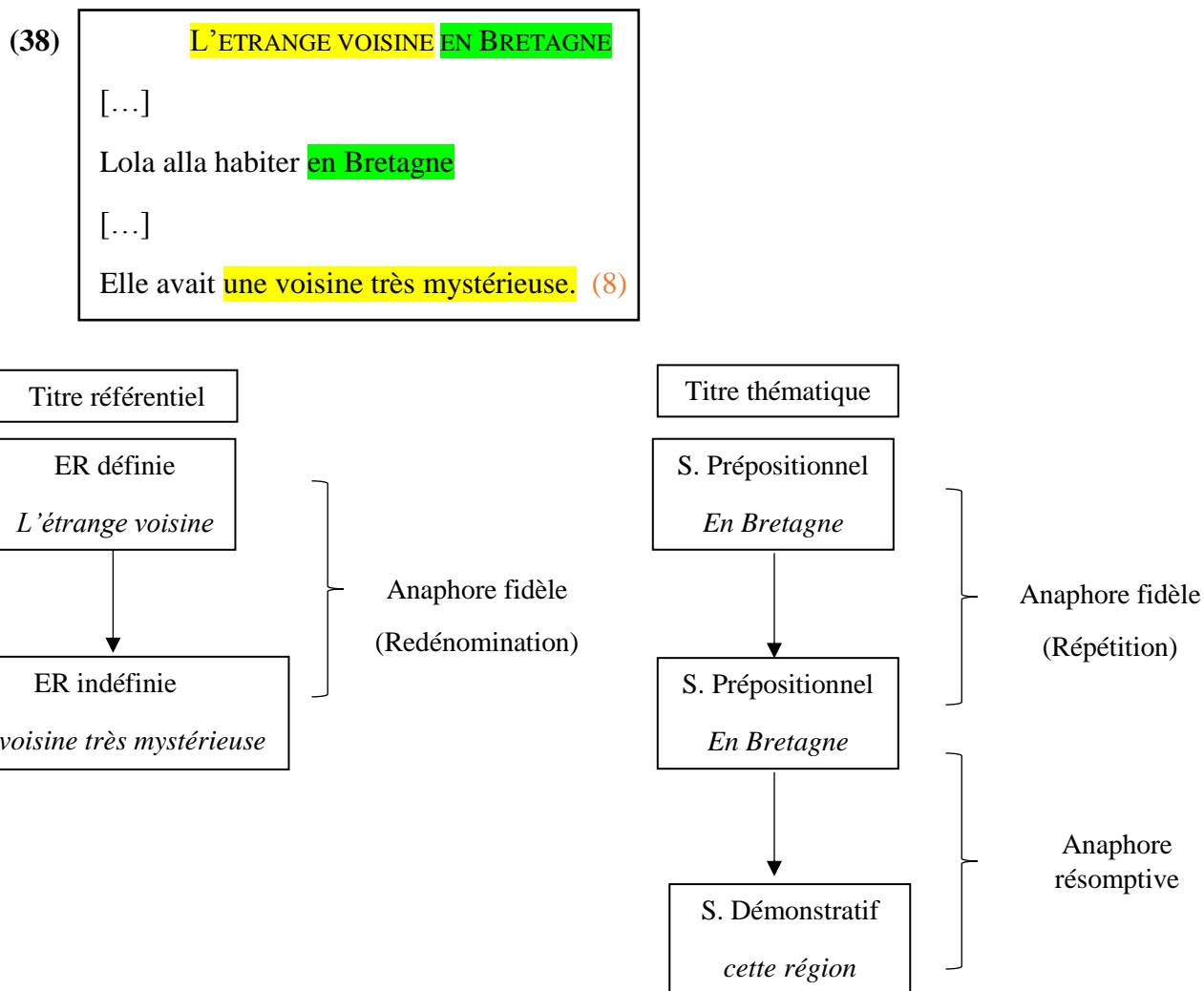


Figure 4 : Second cas de reprise anaphorique d'un titre référentiel et thématique

Il y a dans ce récit une certaine incohérence relative à l'aménagement de *Lola en Bretagne* : le scripteur n'explicite pas clairement que le personnage aménage dans une nouvelle maison et que cette dernière se situe en Bretagne. C'est grâce au titre que le lecteur fait le lien entre la *nouvelle voisine* qui se trouve habiter en Bretagne (indiqué dans le titre) et l'aménagement du personnage principal dans cette région.

La différence la plus notable entre ces deux textes (3 et 8) est la portée des chaînes de référence et le rôle du titre. Dans le premier texte, il y a une répétition quasiment identique entre le titre et la première phrase du récit, créant une certaine redondance sémantique. Dans le second texte

en revanche, la progression thématique est différente, car l'élève introduit d'autres événements et personnages avant de rappeler les référents et les lieux présentés dans le titre. La portée des chaînes de référence est donc plus importante, et plus maîtrisée (présence d'une anaphore résomptive).

En revanche, ces deux textes ont en commun de construire la représentation du monde de leurs récits en étant à la fois *référentiels* (*Les enfants, l'étrange voisine*) et *thématiques* (*dans la jungle, en Bretagne*). La valeur *thématique* des titres est dans les deux cas prolongée par une répétition du syntagme prépositionnel, créant ainsi une anaphore fidèle.

Si le rôle *installateur* du titre est notable dans ces deux textes, sa présence n'est pas indispensable à l'interprétation du texte (hormis la légère incohérence mentionnée plus haut). Néanmoins, son rôle de présentateur permet au lecteur de s'attendre à rencontrer tel ou tel personnage dans tel ou tel endroit ou situation.

- Pour les autres textes comprenant un titre, ce dernier n'est pas réemployé à l'incipit du récit. Cela n'est nullement source d'incohérence à l'échelle de l'initiale du récit. Le contenu sémantique du titre permet d'inscrire l'histoire dans un genre fantastique (39), de focaliser l'attention du lecteur sur un événement particulier qu'il retrouvera au cours de l'histoire (40), ou encore de construire un arrière-plan thématique au récit (41) :

(39) Le vampire (1)

(40) Une nuit très étrange (2)

(41) La peur (5)

3. Spécificités des premières phrases introductives

Après avoir étudié le rôle et l'impact que peut avoir le titre dans les rédactions des élèves de CE2, analysons maintenant les caractéristiques communes qui figurent dans la première phrase des récits de ces élèves.

3.1 Le présentatif *Il était une fois*

Aucun des récits du corpus ne commence par la première phrase imposée par la consigne. Cette dernière est donc systématiquement précédée d'un ajout ; cet ajout est représentatif du cheminement cognitif de l'élève qui procède à un rétablissement de la cohérence initiale de son récit.

Les annotations réalisées sur le corpus permettent de mettre en lumière certains éléments récurrents spécifiques à la première phrase introductrice des textes.

Le premier élément notable est la présence importante du présentatif *Il était une fois* : il est présent dans cinq textes sur huit (1, 5, 6, 7 et 8). Cette expression, popularisée par Charles Perrault en 1964⁵, est la formule initiale enseignée à l'école pour introduire un conte merveilleux. Plus précisément, les compétences attendues par les élèves à la fin du cycle 2, qui incluent l'apprentissage du présentatif *Il était une fois*, peuvent se retrouver dans les instructions suivantes :

- « Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes. »
- « Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases [...] ».
- « Recherche collective des caractéristiques attendues du texte à écrire : contes, albums, récits (textes narratifs) [...] ». (Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°30, 2018 : 16)⁶.

Bien que des variantes de *Il était une fois* soient enseignées, il semble que ce soit la formule la plus majoritairement utilisée par les élèves de notre corpus.

Cette locution verbale est systématiquement suivie d'un attribut introduisant un personnage (en gras dans les exemples (42, 43 et 44) :

(42) Il était une fois un petite fille **qui s'appellait Léa.** (1)

(43) Il etait une fois une petite fille **nommé Amalia.** (5)

(44) Il était une fois, une petite fille **qui s'appelait Lola.** (8)

Un schéma syntaxique de la première séquence des textes peut être proposé :

(43.1) *Il était une fois* + S. Adjectival

(42.1 – 44.1) *Il était une fois* + Proposition relative

⁵ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_une_fois_\(expression\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_une_fois_(expression))

⁶ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf

Les personnages présentés à l'initiale des récits font tous référence à un personnage féminin, et plus particulièrement à *une petite fille* (excepté le texte 3 qui réfère plus généralement à des enfants).

Nous pouvons alors avancer que l'emploi conséquent de la formule *Il était une fois* et la présence presque systématique d'une jeune fille introduite en début de récit pourrait être corrélés au fait que les élèves aient identifié les trois phrases de la consigne comme appartenant d'office au registre merveilleux. Effectivement, la plupart des contes traditionnels présentés aux enfants français ont pour point de départ un personnage féminin, qui subira un certain nombre de péripéties.

Pour les textes ne comportant pas le présentatif *Il était une fois*, la formule linguistique d'entrée (en gras dans les exemples 45, 46 et 47) peut correspondre :

- à un syntagme nominal renvoyant au référent principal du texte :

(45) Sophi une fihe de 10 ans (4)

(46) Les enfants font des aventure dans la jungle. (3)

- ou bien à l'adverbe de temps *Un jour* :

(47) Un jour Jeanne abitait dans une maison. (2)

Cependant, cet adverbe de temps s'emploie difficilement comme premier terme d'un récit : il semble plus cohérent de l'utiliser au cours du récit, lorsqu'un changement survient dans l'histoire.

3.2 Dénomination initiale du référent principal

Le second élément récurrent relevé dans les copies du corpus concerne l'expression linguistique de la présentation du personnage principal. Après l'étude de l'organisation syntaxique de ces substantifs (cf. tableau 2) et leur classification selon leur degré d'accessibilité (classification inspirée de l'échelle d'accessibilité d'Ariel, 1990, cf. figure 5), plusieurs constatations se dégagent.

Texte	ER	Type d'ER	Composition syntaxique
2	jeanne	Np	Np
4	Sophi	Np	Np
3	Les enfants	ER définie	Det + N
6	une fillie	ER indéfinie	Det + N
1	une petite fille	ER indéfinie	Det + N
5	une petite fille	ER indéfinie	Det + N
7	une petite fille	ER indéfinie	Det + N
8	une petite fille	ER indéfinie	Det + N

Tableau 2 : Analyse de l'expression linguistique des ER au

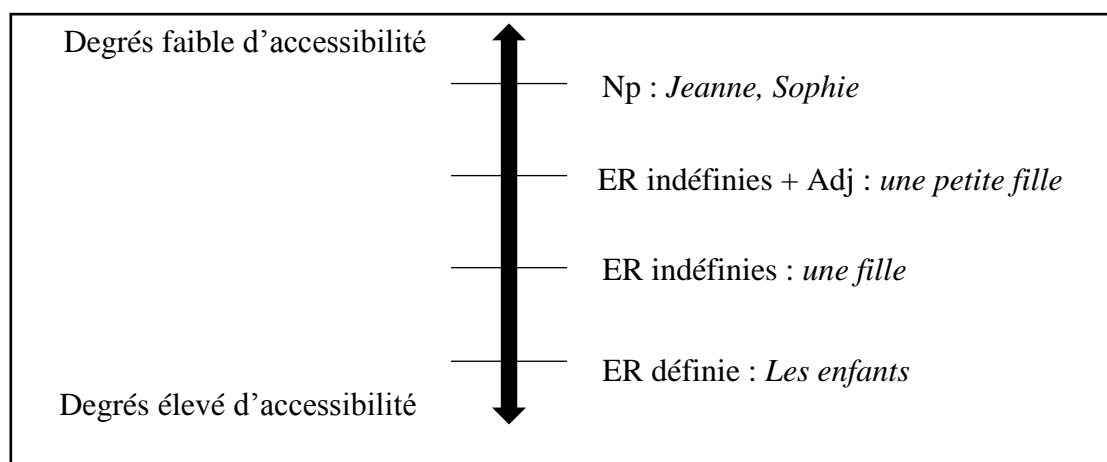


Figure 5 : Hiérarchie de l'accessibilité référentielle

- Les élèves ont exclusivement recours à des substantifs dénotatifs que C. Marcellesi (1976) qualifie de « termes passe-partout » : ils se reconnaissent grâce à leur « caractère plus ou moins passepartout [...], caractère qui les rend très fréquents dans le vocabulaire courant et peu chargés d'information » (C. Marcellesi, 1976 : 45). Ainsi les dénominations passe-partout majoritaires correspondent aux groupes nominaux indéfinis *une fille* ou *une petite fille*.

- Les scripteurs de CE2 ne sont pas dans une démarche de recherche de précision et de description des personnages qu'ils intègrent au récit. La composition syntaxique des expressions linguistiques référentielles, pour plus de la moitié des copies, se présente sous les formes suivantes (48 et 49) :

(48) Det + N (*une fille*)

(49) Det + Adj + N (*une petite fille*)

Aucune expansion du nom n'est relevée ou autre recherche de précision décrite par une autre forme linguistique.

3.3 La construction du cadre spatio-temporel

Cette section a pour objet de présenter les moyens qu'utilise l'élève pour poser le cadre spatio-temporel de son récit. Rappelons que notre questionnement relatif à la mise en place de ce cadre est relatif aux interrogations suivantes :

- Le cadre est-il déterminé avant ou après l'introduction des personnages ?
- Le syntagme démonstratif *cette maison* est-il central dans la construction spatiale de l'histoire ?
- Comment l'élève procède-t-il pour implanter son récit dans un monde que le lecteur interprète comme relevant du réel ou de l'imaginaire ?

Afin de contextualiser l'objet d'étude de cette section, nous nous référons au cadre théorique établi par Charolles, Pery-Woodley, Le Draoulec (2005) sur les adverbiaux cadratifs. Se distinguent les adverbiaux cadratifs temporels (*un jour, à ce moment*) et les adverbiaux cadratifs spatiaux (*en Suisse, à côté de*). Ces deux types d'adverbiaux correspondent à « des circonstants spatio-temporels strictement scéniques qui délimitent des univers de discours », ils ont donc une position de cadrage : « antéposés en zone préverbale, ils indexent une ou plusieurs propositions faisant suite à celle en tête de laquelle ils sont détachés » (Charolles, 1997 repris dans Charolles, Pery-Woodley 2005 : 4).

Ces adverbiaux peuvent être comparés à l'unité fonctionnelle définie par Charolles (1995) : les « expressions introductrices de cadres de discours », qui « délimitent des domaines circonstanciels (temporels, spatiaux, modaux...) » (Charolles, 1995 : 4). Ces expressions s'interprètent selon un phénomène de « portée » : « Par portée nous entendons toute portion de texte dont l'interprétation est indexée comme devant s'effectuer dans un certain cadre (ou espace) de véridiction » (Charolles, 1988 : 9). Le *cadre* ou *espace de véridiction* se traduit dans notre étude par le cadre spatio-temporel, la construction d'un monde décrit dans les textes des élèves.

L'attention a été portée ici sur les premières expressions référentielles qui suscitent l'élaboration de l'univers de référence à partir desquels la narration se fixera.

3.3.1 Cadre et introduction des personnages

Pour tous les textes du corpus, le personnage est introduit avant le cadre spatio temporel (seul le texte 3 fait exception). Dans les exemples (50), (51), (52) et (53) qui suivent, le référent est présenté en vert, le cadre spatial en rouge :

(50) Les enfants font des aventure dans la jungle. (3)

(51) Il etait une fois une petite fille nommé Amalia. Elle abité habitait dans une belle maison. (5)

(52) Il etai tune fois une fillie qui abiter une ~~maison~~ maison. (6)

(53) Il était une fois, une petite fille qui s'appelait Lola. [...] Lola alla habiter en Bretagne, car elle aimait cette région. (8)

Dans ces exemples, l'introduction initiale du référent, suivie de la spécification du cadre spatial ne produit pas d'incohérence sur le plan textuel : cela témoigne simplement de la tendance des rédacteurs de CE2 à introduire dans un premier temps leur personnage pour ensuite l'implanter dans un lieu défini.

Le cadre du récit est majoritairement exprimé par des expressions référentielles indéfinies, comme on le voit dans (54, 55, 56 et 57) :

(54) une maison, un village (2) → Déterminant indéfini + Nom

(55) une maison ancienne (8) → Déterminant indéfini + Nom + Adjectif

(56) une vielle maison (3) → Déterminant indéfini + Adjectif + Nom

(57) une maison a la campanhe (4) → Déterminant indéfini + Nom + S. prépositionnel

Plus généralement, l'expression linguistique la plus utilisée pour introduire un lieu correspond à un syntagme prépositionnel introduit par *dans*. Ce syntagme renvoie presque systématiquement à une maison. La composition syntaxique des premières expressions référentielles de lieu se décompose de la manière suivante :

Sujet + Verbe + Syntagme Prep
=
Sujet + Verbe + Complément d'objet + dans + expression référentielle indéfinie / définie

Le tableau 3 à suivre illustre ces caractéristiques syntaxiques à l'aide d'exemples du corpus :

Texte	Sujet	Verbe	CO	Dans	ER indéfinie / définie
2	jeanne	abitait	-	dans	une maison
3	Les enfants	font	des aventure	dans	la jungle
4	Elle	vit	-	dans	une maison

Tableau 3 : composition syntaxique des premières expressions référentielles de lieu

Les adverbiaux cadratifs relevés dans les textes sont essentiellement spatiaux et sont exprimés par les expressions référentielles de lieu, composés d'une ER indéfinie (cf. exemples 54, 55, 56 et 57). Les seuls adverbiaux temporels rencontrés ont la particularité de contenir le nom *jour*, comme dans (58, 59 et 60) :

(58) Un jour (1)

(59) Un jour (2)

(60) le premier jour, le deuxième jour (3)

Seul le texte 8 comporte une variante avec la présence de l'adverbe temporel *maintenant*.

La construction du cadre intervient très tôt dans la narration, entre la première et la troisième phrase (excepté pour le texte 8 dont l'incipit est plus long que la moyenne des textes). Plusieurs cas de figure se présentent (en gras dans les exemples) :

- Le cadre s'organise directement autour d'un seul élément : la *maison*

(61) Il était une fois une fille qui habitait **une maison**. (6)

(62) Il était une fois une petite fille nommée Amalia. Elle habitait dans **une belle maison**. (5)

- Le lieu du récit est davantage contextualisé, la maison est située géographiquement

(63) Un jour Jeanne habitait dans une maison, qui⁷ **dans un village**. (2)

(64) Elle vit dans une maison **à la campagne**. (4)

⁷ Le verbe a été omis par le scripteur ; considérons que la phrase initiale est construite à partir d'un verbe de lieu tel que : *être*, *se trouver*.

(65) Lola alla habiter **en Bretagne**, car elle aimait **cette région**. [...] elle pouvait que s'acheter une cavane à **la l'orée d'un bois**. (8)

Les scripteurs contextualisent l'implantation du personnage grâce à un complément du verbe (61, 62, 64, et 65) ou à une relative (34).

Peu de descriptions relatives aux lieux ne se sont relevées. Les variantes observées sur les premières expressions référentielles se résument à l'ajout d'un adjectif (en gras dans les exemples) avant ou après le nom de l'expression référentielle, illustrées par (66,67 et 68) :

(66) Le deuxième jour il recontrere une **vielle** maisons (3)

(67) Elle abité habitait dans une **belle** maison. (5)

(68) Elle La voisine avait une maison **anciene**. (8)

Nous observons également que pour la moitié des textes (1, 2, 5 et 6) la *maison* est attribuée au personnage principal de l'histoire. Pour les autres (3 et 8), elle est rattachée au second référent introduit au cours du récit.

3.3.2 Cadre et syntagme démonstratif *cette maison*


Comme mentionné précédemment, les expressions référentielles renvoyant au cadre spatial s'organisent, pour la plupart, autour d'un réseau lexical commun : celui de la *maison* (déménaga (1), village (2), une ~~manoir~~ (6), un habita, une cavane, une voisine (8)).

Le thème de l'habitation est sûrement induit par le nom *maison* présent dans la première phrase de la consigne à introduire.

Pour six des huit textes du corpus, les scripteurs parviennent à résoudre l'anaphore *cette maison* ; l'écart entre l'expression référentielle et l'anaphore est de 4,4 mots en moyenne. La résolution anaphorique qui s'établit entre ces deux maillons est la même pour les six textes : le premier maillon contient le mot *maison* et il correspond à une expression référentielle indéfinie (cf. 69, 70 et 71). Donc, à l'échelle de la cohésion lexicale, les élèves n'ont que très peu modifié l'expression linguistique avant sa reprise anaphorique (sauf pour le cas de l'ajout d'un adjectif au syntagme *une maison*). Une tentative de redénomination pourrait s'observer dans l'exemple (71) à suivre : l'élève a écrit le mot *manoir* dans un premier temps pour introduire l'expression référentielle *cette maison*. Il a ensuite barré ce mot pour le remplacer par *maison* : ces deux termes lui ont peut-être paru trop éloignés sémantiquement, craignant une possible ambiguïté référentielle.

(69) Une nuit très étrange

Un jour Jeanne habitait dans une maison, qui dans un village. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (2)



(70) Sophie une fille de 10 ans. Elle avait une grande sœur qui

Elle vit dans une maison à la campagne.

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (4)



(71) Il était une fois une fille qui habitait une maison.

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (6)



Nous remarquons qu'aucune construction relative à un domaine spatial n'a été relevée pour les textes 1 et 7. Ce sont justement pour ces deux textes que l'anaphore correspondant au démonstratif *cette maison* de la phrase de la consigne n'est pas résolue : aucun antécédent n'est identifié pour cette expression anaphorique.

Toujours en ce qui concerne cette résolution anaphorique, une certaine redondance thématique est notée dans plusieurs copies. Cette répétition sémantique s'effectue entre la phrase imposée par la consigne et celle qui la précède directement, comme on le voit dans (72, 73, 74 et 75) :

(72) Un jour Jeanne habitait dans une maison, qui dans un village. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (2)

(73) C'était une vieille ma fille qui habitait dedans dedans Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (3)

(74) Elle vit dans une maison à la campagne. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (4)

(75) Elle habitait dans une belle maison. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (5)

Dans tous ces exemples, la première phrase introduit le référent humain, une petite fille, en indiquant qu'elle habite dans une maison. La seconde phrase, celle de la consigne, indique seulement qu'elle habite dans cette habitation *depuis longtemps*. De plus, le verbe (*habiter*) est identique dans les deux phrases (sauf pour l'exemple 45 comportant le verbe *vivre*, il s'agit là d'un synonyme du verbe *habiter*). La progression thématique et l'apport sémantique sont donc relativement faibles entre ces deux énoncés.

3.3.3 Cadre et construction d'un monde réel ou imaginaire

Toutes les expressions linguistiques présentes dans les textes du corpus, qu'elles renvoient à des personnages ou à des lieux sont de nature fictive : les personnages des récits n'ont pas d'existence propre et ils évoluent dans des univers inventés par le scripteur. Le discours permet de renvoyer à des entités non existantes, grâce à la référence, « fonction par laquelle un signe linguistique renvoie à un objet du monde extra-linguistique, réel ou imaginaire » (J. Dubois et al., 1973 : 414).

Cependant, il convient de distinguer le monde réel et le monde imaginaire, construits par les élèves. À ce propos, Kleiber (1997) suppose que tout « monde possible » (c'est-à-dire un monde non réel, imaginé) est en fait un univers construit à partir de la non concordance de ce que nous considérons comme réel : « c'est précisément parce que nous croyons qu'il existe un monde réel avec des individus et des choses « réels » que la référence à des mondes et à des individus et des choses non réels est envisageable ». De ce fait, « la notion de monde possible n'a de sens que par rapport à un monde réel, qui possède un statut privilégié. Le potentiel et l'irréel ou contrefactuel présupposent le réel. » (G. Kleiber, 1997 : 15). Il défend ainsi la primauté du monde réel.

La difficulté pour les apprenants souhaitant inscrire leurs récits dans un monde possible est alors la suivante : parvenir à édifier un univers imaginaire à partir du monde réel, tout en élaborant un cadre singulier, non conforme à la réalité.

Les copies du corpus sont donc étudiées sous cet angle d'analyse, et plusieurs tendances méthodologiques sont dégagées.

La première est relative aux éléments constitutifs de la première phrase des récits. Nous l'avons déjà mentionné, les premières séquences sont généralement introduites par le présentatif *il était une fois* (expression introductrice au cadre du discours au sens de Charolles, 1995) et comportent un personnage féminin habitant dans une maison. La grande majorité des verbes est à l'imparfait. Cette approche est typique du conte merveilleux. Les élèves se serviraient alors d'un contexte (l'histoire d'une jeune fille) et d'éléments linguistiques communément admis (*il*

était une fois + imparfait) pour renvoyer à l'imaginaire. Cette contextualisation est à l'évidence normalisée et donc acceptée, elle légitime l'inférence future de phénomènes ou personnages imaginaires.

Nous avons également relevé qu'un certain nombre de termes renvoyait au fantastique (cf. exemples **76**, **77**, **78**, **79**, **80** et **81**), avec notamment le champ lexical de la sorcellerie ou du surnaturel :

(76) une vieille maison (3)

(77) un ~~manoir~~ (6)

(78) une voisine très mystérieuse, l'étrange voisine, une maison ancienne (8)

(79) une nuit très étrange (2)

(80) Le vampire (1)

(81) La peur (5)

Quelques-uns de ces termes figurent d'ailleurs directement dans le titre des narrations : cela peut être interprété comme un moyen d'indiquer directement la nature du récit et de l'implanter à l'initiale dans un monde non-réel. Le lecteur est alors préparé à la future introduction de référents, d'objets ou de lieux qui ne s'apparentent pas au monde connu et conceptualisé qu'il se fait de la réalité. Ceci permet donc d'éviter d'éventuelles contradictions entre mondes réels et mondes possibles.

4. Rôles et formes des incipit

Les incipit des récits de CE2⁸ sont fortement influencés par la phrase de la consigne, puisque pour la majorité d'entre eux, le seul personnage introduit correspond à l'antécédent du pronom *Elle*. Le cadre temporel n'est pas spécifié, excepté pour les textes **1**, **2**, **3** et **8** qui contiennent les connecteurs temporels suivants : *un jour*, *Le premier jour*, *Le deuxième jour* et *maintenant*.

Le rôle *annonciateur* est exclusivement porté par le présentatif *Il était une fois* et par la présence de l'imparfait qui laissent deviner que le genre de l'incipit correspond à celui du conte. Les textes ne sont pas accrocheurs, l'intrigue ou le suspens ne sont pas développés. Seule la présence du titre permet d'éveiller la curiosité du lecteur comme dans : *Une nuit très étrange* (2), *L'aventure dans la jungle* (3), *La peur* (5) ou encore *L'étrange voisine en Bretagne* (8).

⁸ Analyse de la forme et de la fonction des incipit des élèves de CE2 : cf. Annexe D (p.23)

Les titres participent également à la fonction d'annonce des personnages et du cadre spatio-temporel.

Pour l'ensemble des textes, la forme des incipit est *statique*. Bien que la description des personnages et des lieux ne soit pas développée, les incipit ne contiennent aucune caractéristique des formes *progressives* ou *dynamiques*.

Elalouf (2006) s'est intéressée au lien qui unit les productions écrites d'apprenants et le rôle de l'enseignant, dans le but de déterminer quelques-uns des différents facteurs intervenant lors de la construction de la fiction chez les élèves. L'un des textes d'élève sur lequel elle appuie ses propos a attiré notre attention, de par les similarités qu'il présente avec les incipit de notre corpus. La consigne réactionnelle était la suivante, suivie du texte que nous souhaitons commenter :

« Dans le grenier d'une vieille maison, on a retrouvé un livre de contes très ancien. Mais la plupart des pages ont été rongées par les souris...

À partir de l'illustration, du titre et des mots qu'on peut encore lire, invente l'histoire de *La Princesse Aurore au pays de la sorcière au nez crochu* »⁹.

Texte de Julien

« La Princesse pays de la Sorcière au nez crochu

Il était une fois, une Princesse nommée Aurore, qui vivait dans une tour, car elle avait pour de la sorcière au Nez Crochu.

Un jour l'oiseau aux ailes entra dans la tour.

Et il tua la Sorcière au Nez Crochu, un Cou de baique au coeur et elle

Neure

FIN Signature de l'élève et classe » (2006 : 83-84).

Le titre du récit, est *référentiel* et *installateur*, tout comme certains titre relevés chez les CE2 (notamment : *L'étrange voisine en Bretagne*, 8). Il mentionne effectivement le personnage principal de l'histoire (*La Princesse*), puis la mention du cadre spatial (*pays de la Sorcière au nez crochu*). On note également la présence du présentatif *Il était une fois*, très présent aussi dans les incipit des CE2. Le marqueur temporel *Un jour* est relevé lui aussi à plusieurs reprises dans nos récits (dans les textes 1 et 2). *Julien* présente et définit son personnage de la même

⁹ En italique dans le texte

façon que certains de nos scripteurs, à savoir l'introduction d'un syntagme défini renvoyant à une jeune fille, baptisée par le verbe *nommer*, puis introduit une proposition relative indiquant le lieu d'habitation du protagoniste. En effet, les textes 2 et 5 présentent les éléments qui viennent d'être cités (Un jour Jeanne habitait dans **une maison, qui était dans un village**, 2 / Il était une fois **une petite fille nommée** Amalia., 5).

Il semble donc que la structure : [Il était une fois] + [SN indéfini introduisant un personnage] + [Verbe d'appellation, du type *s'appeler*, *se nommer*] + [Proposition relative contenant un syntagme indéfini se rapportant au cadre spatial] corresponde à la structure sous-jacente des élèves apprenant à construire leur incipit.

De manière plus générale, Elalouf et son équipe remarquent que les incipit étudiés, provenant de scripteurs de 6^{ème}, ne rentrent que « très peu dans les pensées ou sentiments des personnages, sauf en activant des stéréotypes, ici, la peur de la sorcière » (2006 : 84), en particulier pour « les élèves dont les résultats sont en deçà de ceux attendus » (*Ibid* : 83). Les récits des CE2 se rapprochent donc des incipit « non convenables » des élèves de 6^{ème}.

5. Conclusion du Chapitre 1 sur l'incipit des élèves de CE2

Plusieurs tendances se dégagent donc des premières séquences introductrices des incipit *statiques* des textes des élèves de CE2.

L'expression linguistique initiale des référents (correspondant au pronom *Elle* et *cette maison* dans la phrase de la consigne) est portée par des expressions référentielles indéfinies.

L'antécédent du pronom anaphorique *Elle* a la particularité de correspondre à une dénomination passe-partout, ayant un sens très général, dénuée d'élément descriptif qui permettrait de détailler davantage les personnages du récit. Les caractéristiques singulières des référents humains semblent uniquement dépendre des noms propres qui les définissent.

Le cadre est presque systématiquement présenté après l'introduction du personnage principal. La présentation du référent et la description de l'environnement dans lequel il évolue sont spatialement proches (soit contenus dans la même phrase, soit dans deux phrases consécutives).

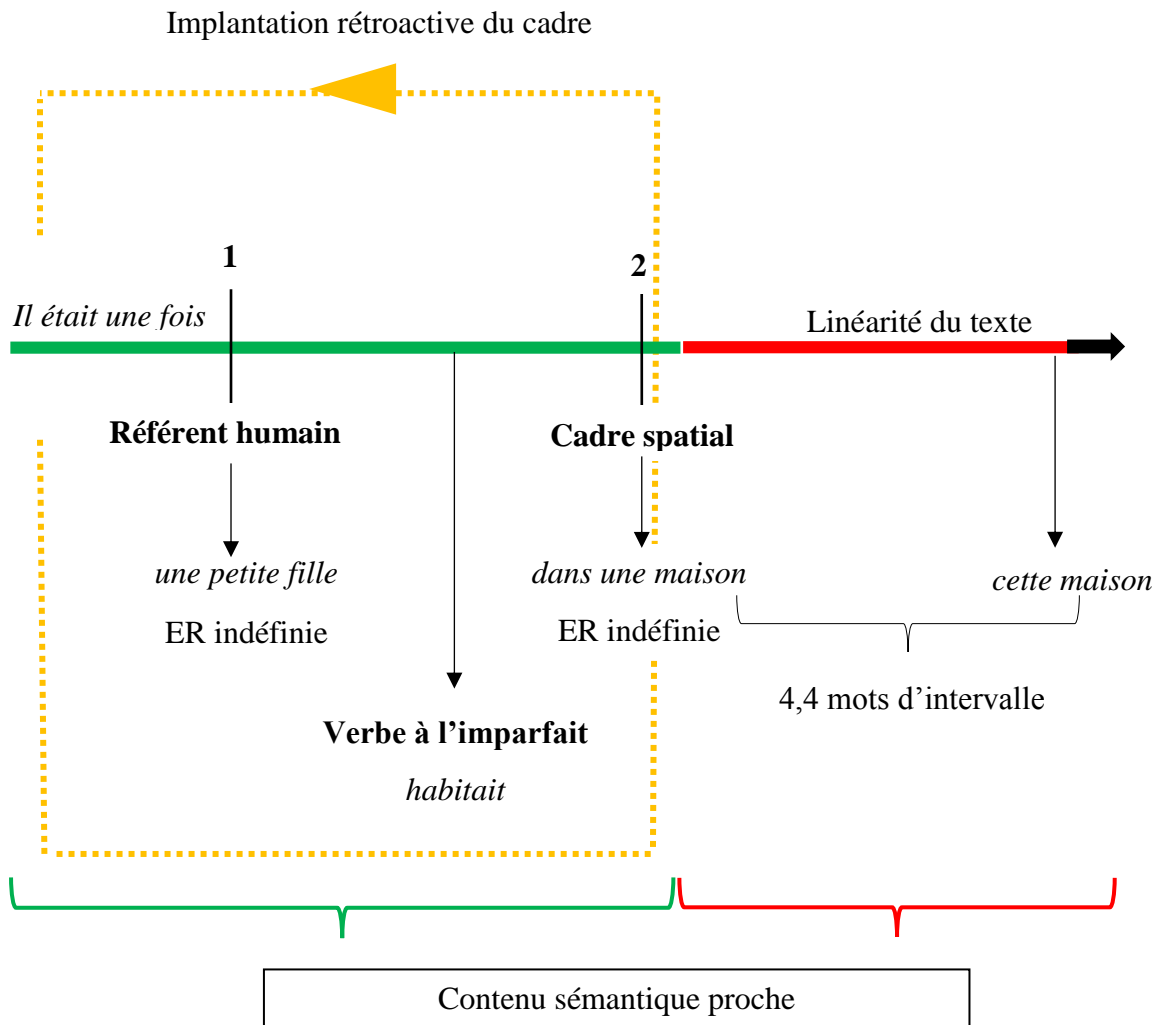
Il semble que l'anaphore *cette maison* soit déterminante dans la construction de l'univers de référence du discours, si l'on se fie :

- au nombre conséquent de syntagmes prépositionnels comprenant le nom *maison* pour introduire la première expression référentielle de lieu
- à la présence récurrente d'adverbiaux spatiaux faisant référence à la *maison*
- à la contextualisation géographique construite à partir de la demeure du référent humain (personnage principal au secondaire)
- à la redondance thématique entre la phrase de la consigne et celle qui la précède
- au réseau lexical commun se rapportant à l'*habitation*
- à l'absence de construction de cadre spatio temporel lorsque l'anaphore *cette maison* n'est pas résolue

Il apparaît également que le schéma représentationnel de l'introduction au conte soit bien intégré chez les élèves (*Il était une fois* + référent + lieu) : cette planification acquise permet d'amorcer l'introduction des personnages, des lieux et de faciliter la construction d'un monde imaginaire à partir de ce que l'élève connaît, et ce qui est communément admis pour introduire une narration. Si à l'inverse le récit s'ancre dans un univers réel, cette configuration initiale semble inchangée.

Le rôle du titre est également pertinent, car son implication référentielle et thématique permet de mentionner une première fois les référents et les lieux qui seront présents dans le texte. Il participe donc également à la construction du monde du récit, sans avoir un rôle référentiel.

À suivre une représentation schématique des caractéristiques principales de la première séquence introductive des récits d'élèves de CE2, suivant les principaux critères évoqués dans cette partie :



— Première(s) phrase(s) du récit

— Phrase imposée par la consigne (*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*)

Figure 6 : Spécificités des séquences introductrices des productions narratives chez les CE2

CHAPITRE 3 : Caractéristiques des chaînes de référence dans les textes de CE2

Pour faire suite à nos constats concernant les caractéristiques générales (titre, spécificité de la première séquence, dénomination initiale des référents et cadre spatio-temporel) de l'incipit des récits de CE2 (Chapitre 1), il convient maintenant d'orienter notre étude sur les typologies des 21 CR relevées dans le corpus.

1. La densité référentielle

La densité référentielle correspond au rapport de grandeur qui s'établit entre le nombre d'expressions linguistiques et le nombre de mots contenus dans le texte. Plus le ratio est important, plus la densité textuelle peut être interprétée comme dense référentiellement.

La densité référentielle des textes de CE2 est relativement stable : la plus faible est de 18,18 % contre 31,25 % pour la densité la plus élevée. Ces résultats doivent s'interpréter en gardant à l'esprit que le nombre de mots des récits de ce niveau scolaire est relativement faible : 28,88 mots en moyenne par texte. Les ER relevées pour établir cette mesure font exclusivement référence à des personnages ou à des lieux (excepté le texte 3 dans lequel l'ER *des aventures* réfère un évènement). Ce dernier constat semble être motivé par la construction de la première phrase que la consigne impose d'introduire ; effectivement, *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps* comporte deux ER qui renvoient respectivement à un personnage (*Elle*) et à un lieu (*cette maison*). Cela rejoint la remarque faite dans le chapitre 1, section 3.3 La construction du cadre spatio-temporel, dans laquelle nous avons souligné la tendance des scripteurs à introduire systématiquement un personnage puis un lieu pour construire le cadre du récit.

2. Le nombre de CR

Le nombre de CR permet d'indiquer si le texte se caractérise par une tendance mono- ou pluri-référentielle. Obry & al. (2017 : 3) attestent que « les textes mono-référentiels comportent principalement une CR longue et à longue portée, centrée sur le personnage principal ». Les textes narratifs de notre étude ont également tendance à se focaliser sur quelques référents humains principaux, ce constat devrait donc se retrouver lors de l'étude de notre corpus.

Au total, 21 CR sont relevées chez les CE2, avec une moyenne de 2 ER par chaîne. Il y a en moyenne 2,6 CR par récit. La tendance générale observée se caractérise par des textes comportant entre 1 et 3 CR. Seul le texte 8 fait exception, en présentant au total 4 ER ; c'est aussi le texte pour lequel le nombre de mots présents avant l'introduction de la première phrase de la consigne est le plus important (82 mots). Une première corrélation s'établit ici entre le nombre de mots et la richesse référentielle des textes du corpus. En effet, le texte 8 est à la fois le plus long, et également celui dont les chaînes comportent le plus grand nombre de maillons. Ces derniers visent une large catégorie de référents : un personnage principal, des personnages secondaires, des objets et des lieux (cf. tableaux 4 et 5).

Nbre de mots avant la 1 ^{ière} phrase de la consigne	Nbre de personnages	Nbre de maillons	Nbre de CR	Nbre d'anaphores résolues
82	4	21	6	17

Tableau 4 : Caractéristiques générales des CR texte 8

Le contraste qui s'établit entre le texte 8 et la tendance des autres textes du corpus est bien net : si l'on compare les résultats obtenus pour ces derniers (tableau 5), concernant le nombre de mots avant la première phrase de la consigne, le nombre de personnages, de maillons, de CR et d'anaphores résolues :

Textes	Nbre de mots avant la 1 ^{ière} phrase de la consigne	Nbre de personnages	Nbre de maillons	Nbre de CR	Nbre d'anaphores résolues
1	28	3	6	1	2
2	11	1	3	2	2
3	46	3	14	4	5
4	22	2	6	3	4
5	16	1	4	2	4
6	11	1	2	2	2
7	15	1	4	1	1

Tableau 5 : Caractéristiques générales des CR de l'ensemble des textes du corpus

Effectivement, le texte 5 présente en moyenne : 21 mots supplémentaires, 2 personnages, 6 maillons, 2 CR et 3 anaphores résolues de plus que l'ensemble des autres textes.

Le nombre de CR est donc un élément pertinent pour rendre compte de la pluralité référentielle des récits. La majorité des textes de CE2 (excepté le texte 5 comme nous venons de le voir) s'avère être relativement pauvre d'un point de vue référentiel. Les référents étant donc peu nombreux, le risque d'ambiguïté sur d'éventuels référents concurrents se trouve également être quasiment nul. Il apparaît donc que ces récits se caractérisent par leur composition mono-référentielle : les CR relevées sont presque exclusivement portées sur le personnage principal et son habitation. Seules 6 CR sur l'ensemble du corpus ne renvoient pas aux ER anaphoriques contenues dans la phrase de la consigne (texte 3, 4 et 8).

Dans les exemples (82) à (88), les ER figurant en gras correspondent aux expressions anaphoriques de la phrase de la consigne :

(82) Une petite fille → Léa → Léa → **Elle** (1)

(83) Jeanne → **Elle** (2)

(84) Une maison → **cette maison** (2)

(85) Une vieille fille → **Elle** (3)

(86) Une vieille maison → **cette maison** (3)

(87) Une petite fille → Amalia → Elle → **Elle** (5)

(88) Une belle maison → **cette maison** (5)

La grande majorité des CR présentes dans l'incipit des élèves de CE2 ont pour finalité de résoudre les expressions anaphoriques présentes dans la première phrase de la consigne (*Elle* et *cette maison*), l'introduction d'autres personnages, objets ou lieux est donc limitée.

3. La longueur des CR

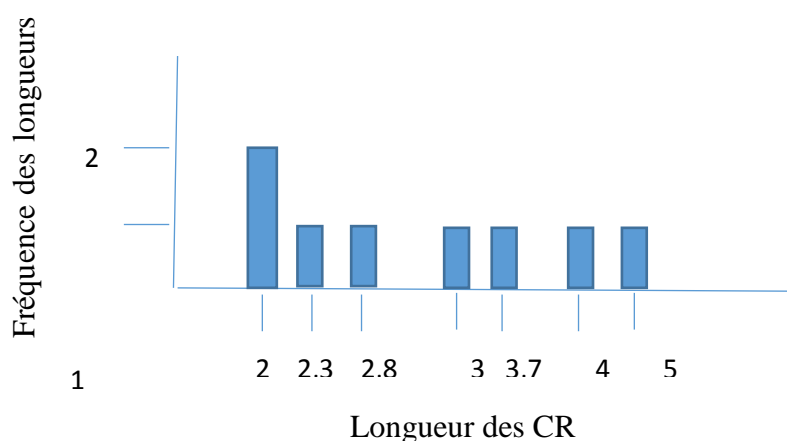
Le nombre moyen de maillons compris dans une CR définit la longueur moyenne d'une CR. Les textes de CE2 étant relativement courts, il est normal de constater que les CR qui les composent soient peu étendues : le nombre moyen de maillons par chaîne de référence dans ces textes est de 3 (63 ER pour 21 CR sur l'ensemble du corpus). Le tableau 6, qui représente la longueur moyenne des CR pour chaque texte, montre que pour la majorité des rédactions les CR contiennent entre 2 et 4 maillons :

TEXTES	NOMBRE MOYEN DE MAILLONS CONTENU DANS 1 CR
1	4
2	2
3	2,8
4	2,3
5	3
6	2
7	5
8	3,7

Tableau 6 : Nombre moyen de maillons par CR

Ici encore, le texte 5 fait exception, en comptabilisant une moyenne de 5 maillons par CR.

Cependant, cette mesure ne permet pas de décrire « la répartition des tailles de CR au sein d'un texte, notamment du fait qu'il y a beaucoup de CR courtes et peu de CR longues. Elle ne dit rien non plus de la taille maximale et minimale des CR, ni de la longueur la plus fréquente dans le texte » remarquent Obry, Glikman, Guillot-Barbance & Pincemin (4 : 2017). Ces derniers proposent alors de regrouper dans un même graphique « les différentes longueurs de CR présentes dans un texte (sur l'axe horizontal) et, pour chacune de ces longueurs, le nombre de CR correspondant (sur l'axe vertical) » (*Ibid.* : 4). Bien que nos données soient plus restreintes que celles des travaux d'Obry & al., un graphique similaire (histogramme 1) a été réalisé, dans le but d'avoir une vision plus large de la répartition de la taille des CR au sein du corpus :



Histogramme 1 : Longueur des CR en fonction de leur fréquence

D'après ces données, les CR ayant pour longueur moyenne 2 maillons sont les plus nombreuses, puisqu'elles sont les seules à être présentes deux fois à l'échelle du corpus. Les autres longueurs s'avèrent être relativement constantes, si l'on prend en compte les moyennes comprises entre 2 et 3,7 qui correspondent à 6 textes sur les 8 (2, 3, 4, 5, 6 et 8).

4. Le coefficient de stabilité

Le coefficient de stabilité est significatif de la diversité des redénominations employées dans les CR. Le coefficient d'un référent est obtenu par la division du nombre total d'ER nominales (noms propres et GN) par le nombre de désignations nominales qui y font référence. Il s'avère que « plus le coefficient de stabilité est fort, moins les désignations nominales sont variées et plus les CR peuvent sembler monotones » (*ibid* : 5).

Avant de développer les spécificités de la redénomination relevées dans le corpus, évoquons dans un premier temps les caractéristiques générales de ce phénomène de redénomination dans les copies d'élèves. Masseron et Schnedecker (1995) entreprennent d'analyser la façon dont les élèves construisent les chaînes de référence et se concentrent sur la manière d'assurer le suivi référentiel des personnages dans un contexte narratif.

4.1 L'usage particulier des redénominations dans les textes d'élèves

Le premier bilan de leurs analyses est que les textes étudiés ont pour particularité principale d'être caractérisés par « un monolithisme référentiel marqué ». Cette homogénéité référentielle « se traduit [...] par le fait que la plupart des textes sont ou deviennent très rapidement "monoréférentiels". Cela signifie qu'ils sont centrés sur un objet ou une entité qui fait office de point d'ancrage ou qui sert de pivot au développement discursif » (1995 : 423). Cette remarque rejoint particulièrement les conclusions établies lors de l'analyse des premières séquences introductives et de la construction du cadre spatio-temporel des textes de notre corpus : dans la plus part des cas, un seul personnage est présenté, et il est directement relié à l'expression référentielle renvoyant à son habitat. Comme nous l'avons vu, ces deux éléments constituent à eux seuls les principaux éléments discursifs de l'introduction du discours.

S'il est admis que les apprenants tendent à favoriser une narration monolithe, la question est alors de déterminer dans quelles mesures intervient le principe de redénomination des entités dans les chaînes de références. La redénomination apparaît en contexte référentiel lorsque deux situations se présentent :

Le premier cas de figure est relatif à une distance trop importante entre deux mentions référentielles, dans le but de réactiver un antécédent précédemment introduit.

La deuxième situation s'établit lors d'une conjoncture de compétition entre deux référents. La redénomination permet alors de pallier ces risques d'ambiguïtés.

De manière plus générale, la redénomination assure un rôle à triple fonctionnalités :

- « - permet de ré-instancier une constante référentielle le long d'une chaîne
- indique qu'il y a ressaisie ou re-démarrage référentiel
- permet de fractionner, de façon cohérente, les chaînages

(cf. C. Schnedecker, 1992 : 158, cité par Theissen, 270 : 1997) ».

L'étude de la redénomination à l'échelle de notre corpus met en relief un coefficient de stabilité important : ce dernier correspond à 1 dans la majorité des redénominations (dans ce cas présent, le référent ne bénéficie que d'une seule autre dénomination ultérieure). Parmi les 21 ER renommées, 7 d'entre elles obtiennent un score moins élevé, induisant un nombre plus important de reprises lexicales différenciées, comme l'illustre la figure 7 suivante :

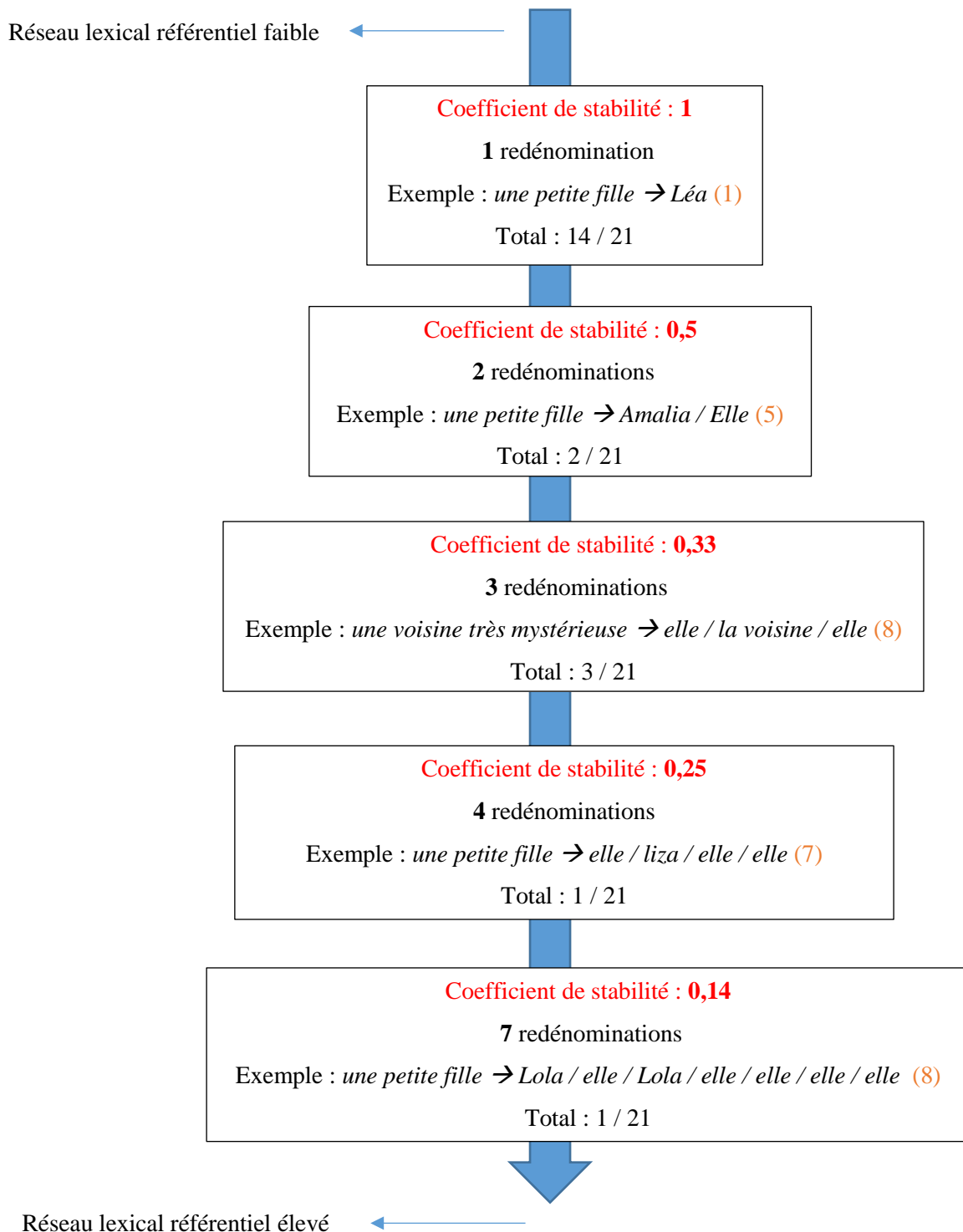


Figure 7 : Echelle du coefficient de stabilité en fonction du nombre de dénominations par

Notre étude met également en évidence que l'emploi des redénominations en usage dans le texte ne répond ni aux principes de distance inter-maillonnaire, ni au risque d'ambiguïté. Effectivement, les chaînes de référence n'ont pas une portée assez conséquente et ne renvoient

pas à un nombre suffisamment important de personnages (d'objets ou de lieux) qui théoriquement, motiveraient l'introduction de redénominations.

Ce constat est similaire à celui soutenue par Masseron et Schnedecker (1995), puisqu'elles précisent que les redénominations présentes dans leur corpus « ne sont causées ni par des phénomènes de distance ni par des phénomènes de compétition référentielle » (1995 : 426). Toujours d'après ces autrices la redénomination permettrait de parer les lacunes au niveau des connexions inter-phrastiques des élèves : elles relèvent notamment, tout comme dans notre analyse, une « absence de découpage (typo)graphique (le texte est compact) et la quasi-absence de localisateurs spatio-temporels » (*ibid.* : 428). Plus spécifiquement, « la redénomination balise des séquences successivement informatives, explicatives et argumentatives » et « se localise en des lieux de transition structurelle qui pourraient s'exprimer par des moyens linguistiques plus adéquats et qui visiblement font défaut » (*ibid.* : 427).

Pour rendre compte de ce phénomène à l'échelle de notre corpus, nous avons tenté de découper les exemples suivants (de **89** à **93**) (par une barre oblique) en fonction des différents segments discursifs marqués par une redénomination (la redénomination est présentée en gras). La nature (informatif, explicative ou argumentative) de chaque segment est indiquée en vert à la suite de ce dernier.

(89) Un jour **jeanne** abitait dans une maison, qui dans un village. (Informatif) / **Elle** habitait dans cette maison depuis longtemps. (Explicatif) (2)

(90) **Sophi** une fihe de 10 ans. a (Informatif) / **Elle** ~~avai~~ avai une crande seur qui (Informatif)
/ **Elle** vit dans une maison a la campanhe. (Informatif)
/ **Elle** habitait dans cette maison depuis longtemps. (Explicatif) (4)

(91) Il etai tune fois **une fillie** qui abiter une ~~manoir~~ maison. (Informatif) /
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (Explicatif) (6)

(92) Il étaie une fois **une petite fille** (Informatif) / **elle** sapeler ~~lisa~~ **liza** (Informatif) / **elle** aitai trai janti (Informatif) / **Elle** habitait dans cette maison depuis longtemps (Informatif) (7)

(93) Il était une fois, **une petite fille** qui s'appelait **Lola**. (Informatif) / **Elle** avait deux frères, Nicolas et Jérôme. Maintenant ils avait l'âge de vivre seule : (Informatif) / **Lola** alla habiter en Bretagne, car (Informatif) / **elle** aimait cette région. (Argumentatif) / **Elle** n'avait encore pas beaucoup d'argents et n'avait pas assez de sous pour s'acheter un habita. (Informatif) / **elle** pouvait que s'acheter une cavane à la l'orée d'un bois. (Argumentatif) (8)

Ces textes ont pour caractéristique commune d'intégrer une nouvelle information sur le personnage principal en introduisant la phrase porteuse du renouvellement sémantique par un pronom à la troisième personne (*elle*) ou par un nom propre (*jeanne, Lola, liza*). Le lien informatif / explicatif est souvent retrouvé entre la phrase de la consigne et celle qui la précède directement (89, 90 et 91). Le contenu sémantique de ces deux phrases est sensiblement le même, la première phrase introduit que le personnage habite dans une maison (informatif), la seconde informe qu'elle habite dans cette maison *depuis longtemps* (explicatif). Dans l'exemple (93), la redénomination pronominale semble davantage rythmer les différents passages épisodiques dont est composé le récit.

Même lorsque nous notons la présence de localisateurs spatio-temporels (89 : *Un jour*), ce dernier est directement adjoint à une ER, ce qui peut s'interpréter comme la prédominance structurelle des ER et de leurs redénominations. L'emploi des redénominations (notamment pronominales) a donc vocation à pallier une structure linguistique qui semble faire défaut aux scripteurs, et d'assurer les liaisons inter phrastiques.

Plus généralement, ce schéma d'usage rejoint le principe de référence à topique continu (Givon, 1983) et la configuration d'un référent saillant du type : SN₍₁₎... il (1)... il (1) ... il (1)...

Les catégories grammaticales des différentes redénominations composant les chaînes de référence de notre corpus relèvent d'un matériel lexical relativement homogène. Les analyses menées par Ariel (1990), Combettes (1986) et De Weck (1991) postulent en faveur de ce constat, en soulignant que le pronom est la forme la plus majoritairement présente dans les chaînes de référence. Du point de vue de la nature grammaticale des ER et de leurs redénominations, trois structures syntaxiques se dégagent :

ER		Redénomination	Exemple
NP	→	Pronom 3 ^{ième} personne du singulier	(94) <i>jeanne</i> → <i>elle</i> (2)
GN	→	Pronom 3 ^{ième} personne du singulier	(95) <i>une petite fille</i> → <i>elle</i> (5)
GN	→	Syntagme démonstratif	(96) <i>une maison</i> → <i>cette maison</i> (4)

4.2 Redénomination, collocation et répétition

Nous venons de présenter les principales caractéristiques des redénominations relevées dans le corpus à partir de leur classe grammaticale. Pour approfondir cette notion de redénomination et détailler au mieux comment elle est investie dans les textes du corpus, nous définissons maintenant leur aspect lexical.

La cohésion lexicale (Halliday & Hasan, 1976), introduit des relations au niveau des mots : les relations qu'ils entretiennent entre eux (synonymie, antonyme, hyponymie, etc.), la répétition ou encore, la redénomination. Les liens de cohésion lexicale du corpus se rapportent exclusivement aux procédés de répétition et de redénomination.

Les premières mentions des référents ont la particularité de se rapprocher d'une certaine forme de cohésion lexicale : la *collocation* (cf. 97 à 101). Cette forme de référence correspond à une association privilégiée entre deux mots (Firth, 1957), fréquemment rencontrée dans un texte. La *collocation* se distingue de l'*expression figée*, dont le sens n'est pas compositionnel : « on dit que son sens est opaque », elle est considérée « en bloc », par exemple : *un cordon bleu*. Dans les exemples qui suivent, correspondant aux ER relevées dans le corpus, il est admis que le sens de chacune des unités lexicales qui le compose est compositionnel, c'est-à-dire que le sens de l'expression « est une fonction du sens de ses parties » et dépend « de la façon dont elles sont combinées » (Rebeyrolle : 2016, notes de cours : Sémantique référentielle : SL00502V).

(97) une petite fille (1)

(98) une vieille maisons, une veille ma fille (3)

(99) une crande seur (4)

(100) une belle maison (5)

(101) une maison ancienne (8)

Le sens de chacune de ces expressions est une combinaison du sens descriptif de l'unité lexicale (les adjectifs et les noms) et du sens instructionnel des unités grammaticales (les déterminants indéfinis).

Le maintien référentiel de ces collocations est ensuite assuré par un procédé de répétition pronominal, comme l'illustre le texte 8 (les ER renvoyant au personnage principal figurent en gras dans l'exemple 102) :

(102) Il était une fois, **une petite fille** qui s'appelait **Lola**. **Elle** avait deux frères, Nicolas et Jérôme. Maintenant elle avait l'âge de vivre seule : **Lola** alla habiter en Bretagne, car **elle** aimait cette région. **Elle** n'avait encore pas beaucoup d'argent et n'avait pas assez de sous pour s'acheter un habit. **elle** pouvait que s'acheter une cavane à la l'orée d'un bois. **Elle** avait une voisine très mystérieuse. ~~Elle~~ La voisine avait une maison ancienne.
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

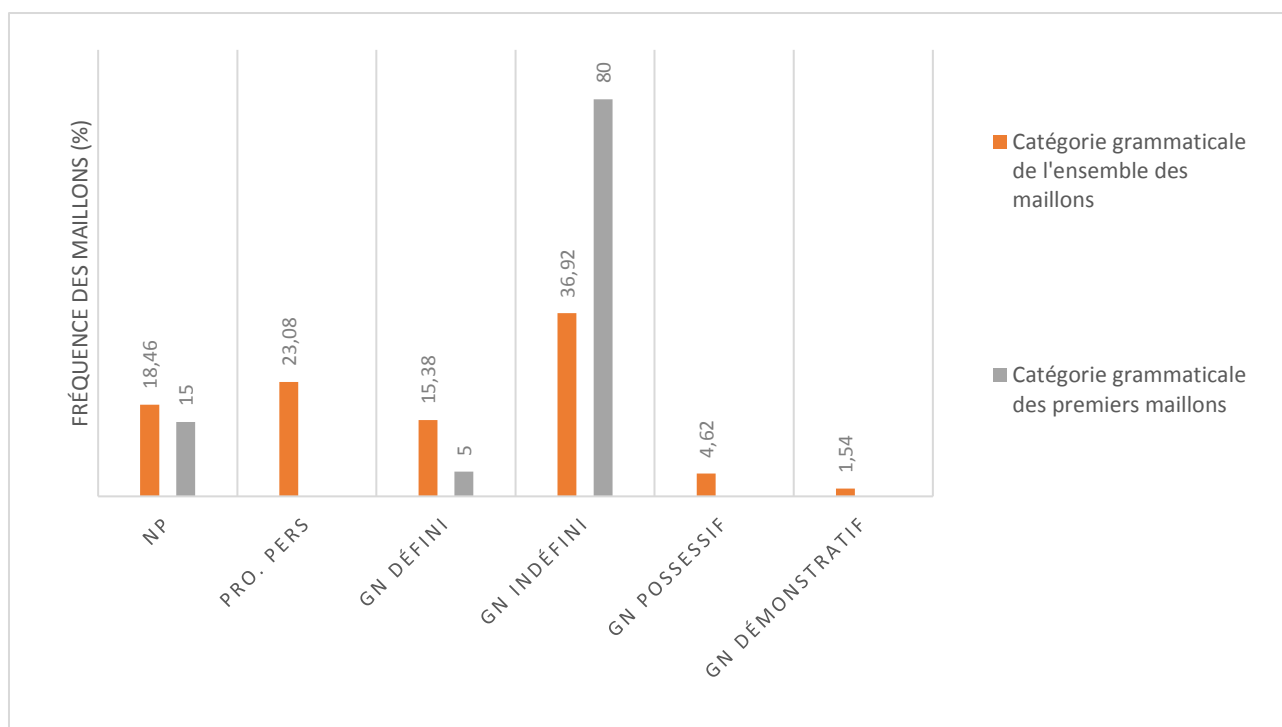
La collocation *une petite fille* est ensuite réemployée par la répétition du nom propre *Lola* et du pronom personnel *elle* à sept reprises.

L'association privilégiée pour référer à une entité est celle d'un nom et d'un adjectif.

5. La composition des CR

L'objectif de traiter la fréquence des catégories grammaticales des maillons est d'examiner les différentes typologies des CR. Nous ne distinguons pas ici les CR spécifiques aux ER anaphoriques que l'élève doit résoudre, cette différenciation fera l'objet d'une section ultérieure.

Pour ce faire, il convient de mettre en relation l'ensemble des différentes catégories grammaticales des ER relevées dans le corpus et la nature des premiers maillons constituant les CR (cf. histogramme 2) :



Histogramme 2 : Catégorie grammaticales des maillons en fonction de leur fréquence

Les catégories grammaticales des 64 maillons qui composent notre corpus correspondent majoritairement à des GN indéfinis (36,92 % sur l'ensemble des textes), à des pronoms personnels (23,08%), des noms propres (18,46%) et des GN définis (15,38%). Les GN possessifs et démonstratifs correspondent respectivement à seulement 4,62 et 1,54% des ER. Au total, 6 catégories grammaticales différentes sont relevées.

5.1 L'introduction des CR

Les catégories des maillons introduisant les CR sont deux fois moins nombreuses que les catégories présentes sur l'ensemble du corpus : seuls les GN indéfinis (80%), les noms propres (15%) ainsi que les GN définis (5%) ont le statut de maillons introducteurs de CR.

5.1.1 Les ER indéfinies

Le SN indéfini correspond à la forme la plus appropriée pour l'introduction d'un référent, puisqu'il est référentiellement autonome (son introduction dans le récit n'implique pas que lecteur sache de quel référent il est question). Charolles (1988) soutient qu'introduire une CR par un SN indéfinie est la stratégie la plus courante dans les textes.

5.1.2 Etude de cas

En accord avec le constat établi par Charolles (1988), les SN indéfinis se révèlent être la catégorie grammaticale la plus fréquente pour introduire une CR. Cependant, une nuance doit être apportée à cette constatation.

Lors de l'annotation des données concernant la catégorie grammaticale des ER, nous avons suivi les trois étapes suivantes :

- le relevé de toutes les ER, qu'elles fassent partie d'une CR ou non
- la délimitation des CR
- l'isolement des premiers maillons de chaque chaîne

Ainsi, le nombre total de maillons prend en compte à la fois ceux qui font partie intégrante des CR, et ceux qui apparaissent ponctuellement, sans relation anaphorique ou de coréférence. La lecture de l'histogramme 2 peut donc être trompeuse. Au regard du taux particulièrement élevé de GN indéfinis, il pourrait être conclu que les CR des récits soient dans un même temps introduites par une expression indéfinie, et que cette dernière constitue aussi le matériel lexical le plus fréquemment utilisé à l'intérieur des chaînes. En réalité, le pourcentage conséquent d'ER indéfini sur l'ensemble du corpus renvoie :

- au premier maillon d'une chaîne
- à une expression anaphorique précédemment instanciée
- à des objets du discours qui ne rentrent pas dans une relation de coréférence.

L'exemple (103) illustre bien ce constat :

(103) Les enfants font **des aventure** dans la jungle.

Le premier jour ça aller sauf que **un enfant** c'es fait piquer par **une migalle**.

Le deuxième jour il recontrere **une vieille maisons**

Ils sont rentrée dedans. c'était **une veille** (ma)¹⁰ **fille** qui habitait dedans dedans *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.* (3)

¹⁰ Parenthèses non présentes sur l'original de la copie, nous ne considérons pas le déterminant possessif *ma* et interprétons la phrase suivant : *c'était une veille fille*

Ici, les GN indéfinis sont présentés en gras, la figure 8 suivante propose une visualisation générale de leur statut dans les CR de ce texte :

(103.1) **Les enfants** font **des aventures** dans la jungle.

Le premier jour ça aller sauf que **un**

enfant c'es fait piquer par **une migalle**.

Le deuxième jour **il** recontrere **une vielle maisons**

Ils sont rentrée dedans. c'était **une veille (ma) fille**

qui habitait dedans dedans **Elle** habitait dans **cette maison** depuis longtemps. (3)

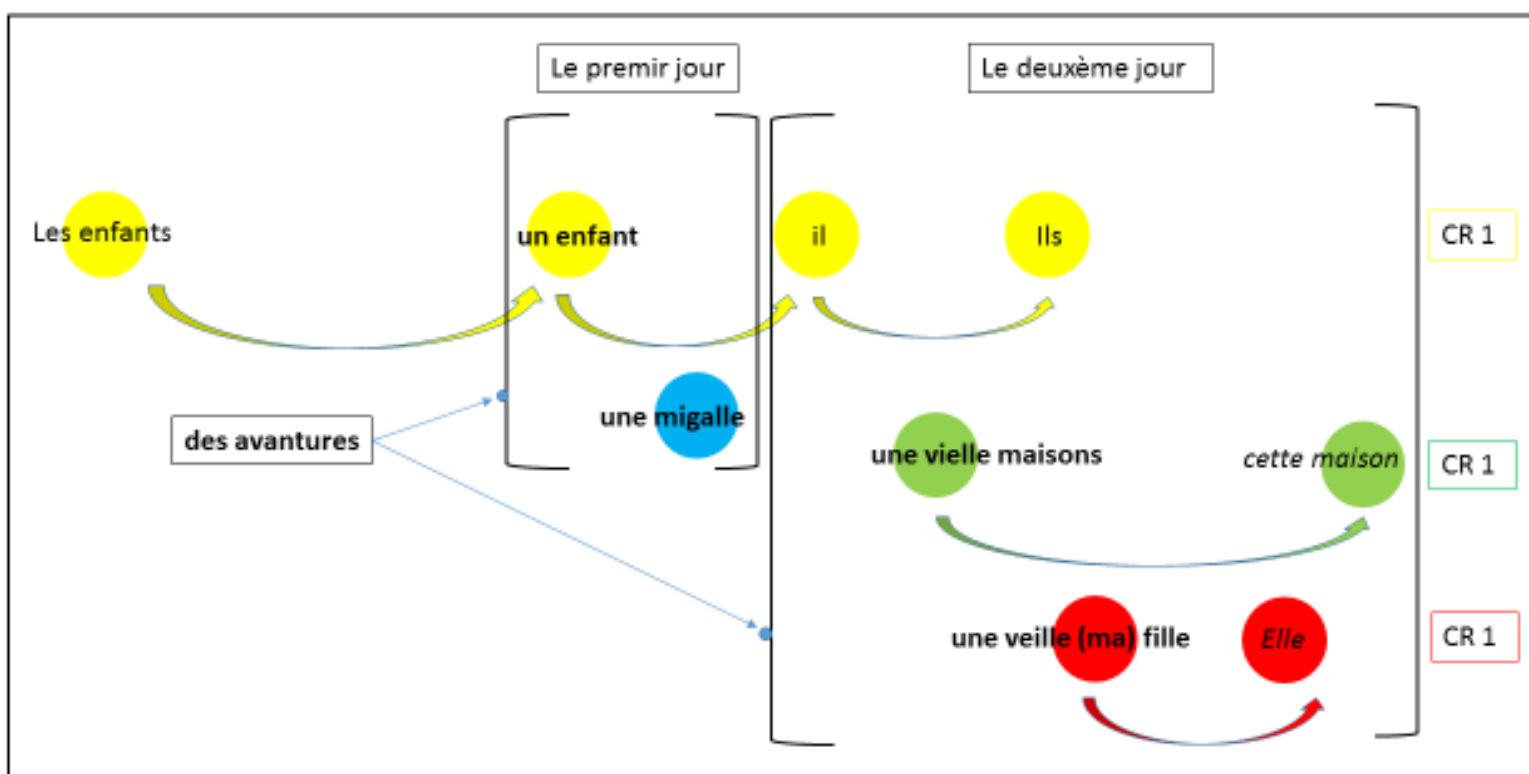


Figure 8 : Fonctionnement global des CR comprenant une ER indéfinie du texte 3

Cette mise en perspective de la réalisation des CR du texte 3 met en évidence les différents rôles que peut assurer un maillon de nature grammaticale indéfinie.

- Dans la CR jaune : *Les enfants* → *un enfant* → *il* → *Ils*

Le maillon *un enfant* est l'expression coréférente du syntagme indéfini précédent : *Les enfants*. Il est de plus suivi de deux reprises pronominales (*ils*) qui font de ce maillon indéfini un composant de la CR.

- Dans la CR bleue : *une migalle*

L'ER indéfini ne se réalise pas dans un contexte de coréférence, elle introduit simplement une entité, qui ne sera pas reprise par la suite.

- Dans les CR verte et rouge : *une vieille maisons* → *cette maison* et *une veille fille* → *Elle*

Les deux GN indéfinis introduisent une CR précédant respectivement un GN démonstratif et un pronom personnel, qui sont tous deux les deux expressions anaphoriques que l'élève doit résoudre.

L'exemple (104) qui suit présente les mêmes caractéristiques concernant les ER indéfinies :

(104) Il était une fois, **une petite fille** qui s'appelait **Lola**. **Elle** avait **deux frère**, **Nicolas** et **Jérôme**. Maintenant **ils** avait l'âge de vivre seule : **Lola** alla habiter en Bretagne, car elle aimait cette région. **Elle** n'avait encore pas beaucoup d'argents et n'avait pas asser de sous pour s'acheter **un habita**. elle pouvait que s'acheter **une cavane** à la l'orée d'**un bois**. Elle avait **une voisine très mistérieuse**. ~~Elle~~ **La voisine** avait **une maison ancienne**.

*Elle habitait dans **cette maison** depuis longtemps. (8)*

(104.1) Il était une fois, **une petite fille** qui s'appelait **Lola**. **Elle** avait **deux frère**, **Nicolas** et **Jérôme**. Maintenant **ils** avait l'âge de vivre seule : **Lola** alla habiter en Bretagne, car **elle** aimait cette région. **Elle** n'avait encore pas beaucoup d'argents et n'avait pas asser de sous pour s'acheter **un habita**. **elle** pouvait que s'acheter **une cavane** à la l'orée d'**un bois**. **Elle** avait **une voisine très mistérieuse**. ~~Elle~~ **La voisine** avait **une maison ancienne**.

Elle habitait dans **cette maison** depuis longtemps. (8)

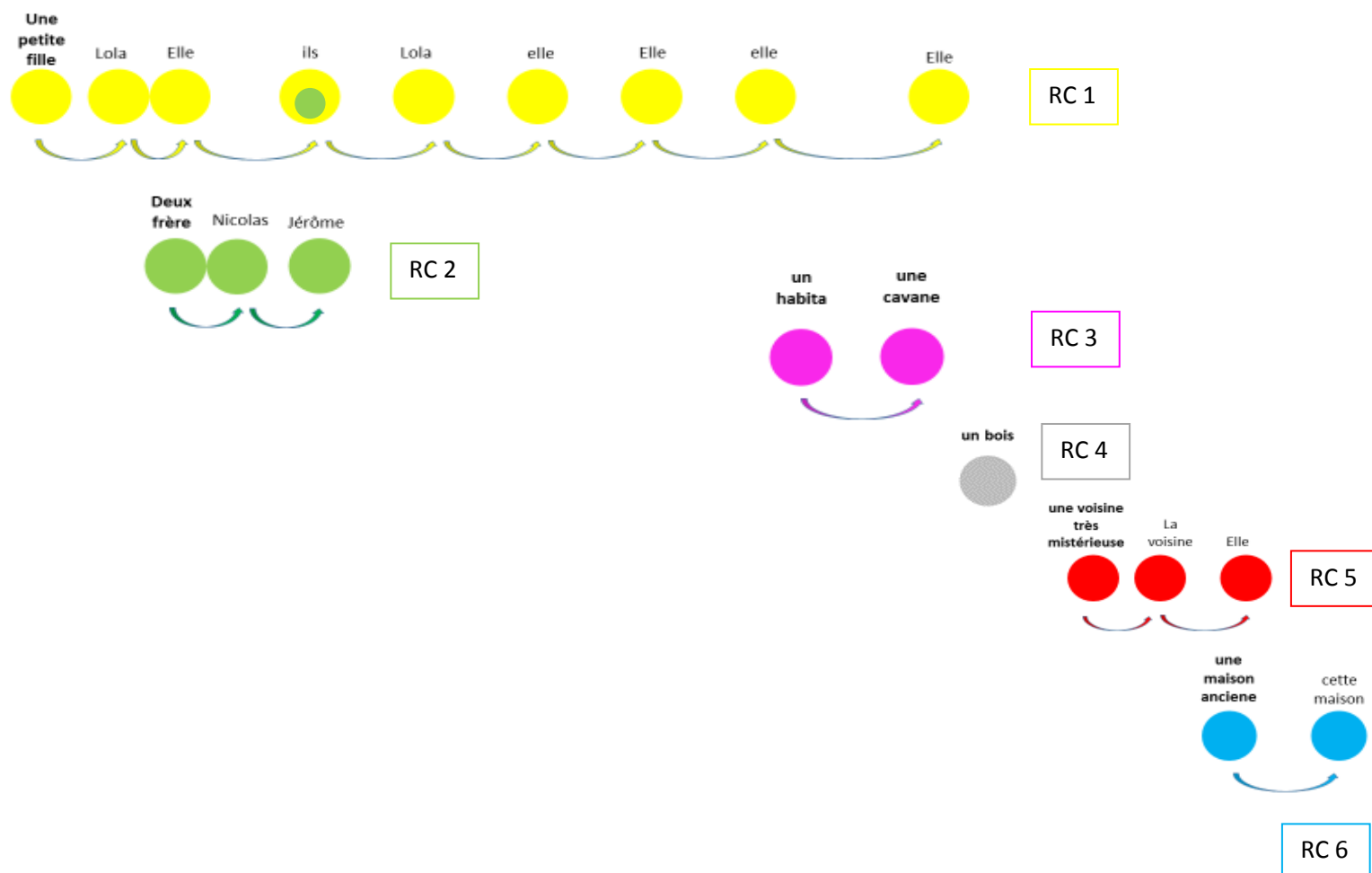


Figure 9 : Fonctionnement global des CR comprenant une ER indéfinie du texte 8

Comme pour le texte 3, cette représentation des différentes CR comportant un GN indéfini dans le texte 8 permet de constater :

- que les maillons *Une petite fille* (CR jaune), *Deux frères* (CR verte), *un habita* (CR rose), *une voisine très mystérieuse* (CR rouge) et *une maison ancienne* (CR bleue) sont tous des ER introducteurs de CR.
- la CR rose (*un habita* → *une cavane*), est exclusivement composée de GN indéfinis.
- le maillon *un bois* (CR grise) ne s'accompagne pas d'ER anaphorique, comme pour le texte 3, c'est un maillon isolé ne s'intégrant pas à une CR.

Le recours à un GN indéfini est donc particulièrement récurrent dans les écrits des élèves de CE2, quelle que soit sa place dans la CR.

5.1.3 Les motivations de l'emploi des ER

Le nombre conséquent d'ER indéfinies dans notre corpus est également motivé par la spécificité de la phrase à introduire.

Effectivement, la tâche problème que les élèves doivent résoudre, qui nécessite d'intégrer le syntagme *cette maison*, impose l'introduction préalable de la *maison*. Les syntagmes démonstratifs, comme le précise Charolles dans ces travaux (Charolles, 2002) sont considérés comme des expressions déictiques, dans le sens où leur interprétation est directement liée au contexte d'énonciation. Ils sont également dotés d'une valeur anaphorique, la mise en relation entre le maillon indéfini et son antécédent est indispensable pour pouvoir accéder à sa signification référentielle : « l'interprétation anaphorique d'un SN démonstratif [...] requiert l'occurrence effective dans le contexte gauche d'un terme avec lequel [il peut] être mis en relation » (Marandin, 1986 : 77).

En ce qui concerne l'introduction du référent dans le discours chez les enfants, la littérature constate que l'emploi des SN indéfinis est progressivement acquis chez les jeunes élèves, pour être ensuite généralisé (Warden : 1976 ; 1981)

Dans son analyse, Bonnemaïson (2018) s'est en partie concentrée sur les différentes formes d'introductions attribuées au référent du SN démonstratif *cette maison*. Ses résultats corroborent en partie ce qui vient d'être établi sur l'emploi progressif des SN indéfinis dans les textes de CE2 : « les élèves les plus âgés sont effectivement ceux pour lesquels la fréquence d'emploi d'un SN indéfini est la plus grande : 48% au CM2 contre 41% au CE2.

Le résultat de l'étude de nos propres mentions avant l'introduction de *cette maison* (déjà développé dans le chapitre 1, section : 3.3.2 Cadre et syntagme démonstratif *cette maison*) est davantage tranché, puisque c'est systématiquement un SN indéfini qui a le rôle d'antécédent à cette expression anaphorique. Cet écart de résultat peut s'expliquer par la différence numérique existante entre ces deux travaux (8 textes dans notre étude, contre 210 pour Bonnemaïson). Toujours est-il que l'expression anaphorique *cette maison* est résolue grâce à un antécédent de nature indéfinie, comme l'illustre les exemples (105), (106) et (107) suivants :

(105) Une maison → *cette maison* (2)

(106) Une vieille maison → *cette maison* (3)

(107) Une belle maison → *cette maison* (5)

En plus des ER indéfinies, les noms propres ont également le rôle de maillons introducteurs de certaines CR chez les CE2.

5.1.4 Le nom propre

Rappelons que sur les 65 CR présentes dans les textes, 15% d'entre elles sont introduites par un nom propre (NP).




Le nom propre est une expression courante de la référence et s'inscrit naturellement dans les CR. Il peut se présenter comme maillon introducteur d'une CR ou apparaître au cours de cette dernière (Charolles, 1987). Le nom propre introduit a pour caractéristique principale d'instaurer entre ces différentes reprises, une certaine autonomie référentielle :

les liens qui unissent les différents maillons et sous-tendent la chaîne de référence sont par nature différents : certains reposent sur une relation d'anaphore coréférentielle : c'est le cas des formes pronominales, du déterminant possessif ou du SN le jeune homme, qui ne s'interprètent pas sans le recours au cotexte ; d'autres, comme le nom propre, sont autonomes du point de vue de la référence, s'interprètent « directement » : elles sont donc coréférentielles non anaphoriques. (Schnedecker & Landragin, 2014 : 5).

La référence, assurée par le nom propre et ses redénominations (pronoms, syntagmes indéfinis), témoigne de la présence d'un référent saillant, opérant ainsi une certaine « maintenance référentielle » (Leroy, 2004 : 95).

5.1.5 Le contexte coréférentiel du nom propre

L'introduction des noms propres (en première mention) et de leur redénomination en usage dans notre corpus s'inscrivent dans la typologie référentielle et syntaxique suivante :

Noms propres	Redénominations	Exemples
		
NP	Pronom 3 ^{ième} personne du singulier	(108) <i>Jeanne</i> → <i>Elle</i> (1) (109) <i>Sophie</i> → <i>Elle</i> (4)

Les CR introduites par un nom propre relevées dans les textes du corpus font référence au pronom anaphorique *Elle* contenu dans la première phrase que la consigne impose d'introduire ou à l'introduction d'un personnage secondaire. Le nom propre en première mention renvoie donc systématiquement à un personnage principal féminin dans les récits d'élèves.

Une exception est relevée dans le texte 8, illustrée dans l'exemple (110) : le nom propre introducteur de la chaîne ne fait pas référence au personnage central mais à un lieu bien défini, repris ensuite par un syntagme démonstratif.

(110) Bretagne → cette région (8)

Puisque les noms propres présents dans nos récits renvoient à un référent saillant de l'histoire, leur valeur sémantique concorde avec celle proposée par Molino (1982) dans le cadre de son étude menée sur la signification du nom propre : « Le nom propre assure ainsi la continuité de la référence et fonctionne alors comme désignateur rigide, invariant dans le cadre spatio-temporel et relativement invariant dans le cadre des mondes possibles » (1982 : 16).

Lorsque la première instance des référents est assurée par le nom propre, les caractéristiques intrinsèques du référent principal ne sont pas développées. Seul le genre est induit par le prénom féminin attribué au personnage : le prénom est associé implicitement à « la classe à laquelle appartient l'objet individuel désigné par le nom » (*ibid.* : 16) : *Jeanne* et *Sophie* sont indirectement rattachés à la catégorie spécifique des référents féminins.

Cet emploi particulièrement restrictif de nom propre peut s'expliquer en partie par le cycle d'apprentissage auquel correspond le niveau CE2. Effectivement, durant le cycle 2, les élèves apprennent à se familiariser avec la phrase simple : identifier et hiérarchiser les différents constituants (le sujet, le verbe, les compléments) et différencier les principales classes de mots¹¹). La distinction entre le nom commun et le nom propre est donc étudiée. La caractéristique principale du nom propre étant de renvoyer à « une personne ou à lieu en particulier »¹², nous pouvons supposer que les élèves faisant uniquement apparaître un nom propre en début de chaîne considèrent cette mention suffisante pour caractériser leur personnage, puisque le nom propre présente l'avantage de singulariser leur référent. Cette stratégie présente également l'avantage d'éliminer toute source éventuelle d'ambiguïté et de compétition référentielle, puisque « les noms propres sont des expressions qui réfèrent uniquement, c'est-à-dire qui renvoient à une entité particulière, considérée comme un individu singulier » (*ibid.* : 13).

¹¹ Programme officiel du cycle 2 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

¹² Ressources pédagogiques pour les enseignants :

(L'association française *Passe-éducation* est indépendante du ministère de l'éducation nationale)
<http://www.pass-education.fr/cours-de-francais-lecon-de-grammaire-ce2-cycle3-le-nom/>

Comme pour les GN indéfinis, certains noms propres sont aussi retrouvés à l'intérieur des chaînes. Leur nombre étant moins conséquent que celui des GN indéfinis, nous développerons les contextes référentiels des noms propres qui apparaissent hors première mention des CR dans la section qui suit.

6. Les typologies générales des CR

Si le GN indéfini et le nom propre correspondent aux classes grammaticales les plus fréquentes pour débiter une CR, ils peuvent également correspondre au deuxième (ou énième) maillon d'une chaîne.

La composition des chaînes est aussi assurée par la présence de GN définis, possessifs, démonstratifs et de pronoms personnels (cf. histogramme 2). Lors de l'examen des différents maillons des CR du corpus, les expressions anaphoriques *Elle* et *cette maison* contenus dans la phrase à introduire n'ont pas été comptabilisées, pour une meilleure représentativité des ER utilisées par les élèves.

La question est ici de déterminer les caractéristiques générales des CR présentes dans les récits, pour analyser comment ces deux expressions anaphoriques sont justement introduites.

Plusieurs éléments de réponse concernant la construction des chaînes ont déjà été soulignés dans cette première partie concernant les caractéristiques référentielles des écrits des CE2 ; nous les récapitulons brièvement.

- En nous intéressant à l'incipit des textes des élèves (Chapitre 1), nous constatons que la *maison*, unique élément du cadre spatial des récits, est majoritairement introduite par un GN indéfini du type :

Det + Nom (cf. **54**, cf. Chapitre 2, section 3.3.1 : Cadre et introduction des personnages)

Det + Nom + Adj (cf. **55**)

Det + Adj + Nom (cf. **56**)

Det + Nom + Syntagme prépositionnel (cf. **57**)

- Les expressions linguistiques utilisées pour introduire les personnages et résoudre l'expression anaphorique *Elle* sont qualifiées de *termes passe partout*, repérables grâce à leurs schémas syntaxiques simples et à leurs attributs sémantiques très généraux :

Det + Nom (cf. **48**, cf. Chapitre 2, section : 3.2 : Dénomination initiale du référent principal)

Det + Adj + Nom (cf. **49**)

- Les analyses du nombre de CR et du coefficient de stabilité permettent de souligner que les textes étudiés sont relativement pauvres en CR (bien que la faible longueur des récits doive être prise en compte) et ont pour finalité de résoudre les expressions anaphoriques de la phrase de la consigne. Les redénominations sont par ailleurs peu nombreuses, induisant un coefficient de stabilité élevé.

- La section précédente traitant des premiers maillons des CR révèle que les ER indéfinies sont favorisées pour introduire les chaînes. Les noms propres, en quantité moindre, assurent également le rôle de premiers maillons dans certains cas.

Une fois ces éléments établis, il s'agit maintenant de spécifier les caractéristiques générales des CR relatives au pronom personnel *elle*, et celles renvoyant au syntagme démonstratif *cette maison*.

6.1 CR relative au pronom personnel *Elle*

Rappelons que pour chacun des textes du corpus, au moins une phrase est présente avant que n'apparaisse la phrase de la tâche problème. Six des textes comprennent entre 1 et 2 phrases. Les textes 3 et 8 en comptabilisent davantage, avec respectivement 4 et 8 phrases.

Le tableau 7 à suivre rassemble toutes les CR correspondant au pronom relatif *Elle*. À partir de ces 8 CR, une typologie de leurs caractéristiques peut être constituée.

Textes	CR	Distance inter- maillonnaire
1	Une petite fille → Léa → Léa → <i>Elle</i>	ER / 3 / ER / 2 / ER / 14 / ER
2	Jeanne → <i>Elle</i>	ER / 7 / ER
3	Une vieille fille → <i>Elle</i>	ER / 4 / ER
4	Une grande sœur → Elle → <i>Elle</i>	ER / 1 / ER / 7 / ER
5	Une petite fille → Amalia → Elle → <i>Elle</i>	ER / 1 / ER / ER / 6 / ER
6	Une fille → <i>Elle</i>	ER / 4 / ER
7	Une petite fille → elle → Liza → Elle → <i>Elle</i>	ER / ER / 2 / ER / ER / 3 / ER
8	Une voisine très mystérieuse → Elle → la voisine → <i>Elle</i>	ER / ER / 2 / ER / ER / 3 ER

Tableau 7 : Ensemble des CR et de leur distance inter maillonnaire relatives au pronom personnel « *Elle* »

Trois types de chaînes se distinguent : la chaîne minimale, qui correspond à deux maillons (habituellement désignée sous le terme d'anaphore). Dans le cas de relation anaphorique, l'antécédent (ou mention) du pronom *Elle* n'apparaît qu'une seule fois dans la phrase précédant la phrase imposée par la consigne. Le second type de chaînage désigne les CR constituées de trois maillons (deux contenus avant la phrase de la consigne). Schnedecker (1997) considère que cette configuration contient le nombre minimal de maillons pour employer le terme de chaîne de référence. Enfin, nous dissociions de l'anaphore et de la CR minimale les CR dites 'plus longues', puisqu'elles se composent de plus de deux maillons avant l'introduction de la phrase de la consigne.

La lecture du tableau 7 indique une égalité entre le nombre de relations anaphoriques et les CR plus longues : 3 relations anaphoriques composées de 2 maillons, et 3 CR composées de plus de 3 maillons.

6.1.1 Les relations anaphoriques (2 maillons)

Comme l'illustre l'exemple à suivre, les premières mentions (en gras) référant au personnage principal dans le cas d'une relation anaphorique concordent avec un nom propre, ou un syntagme indéfini suivi d'une relative. Pour (111) et (112), l'antécédent correspond au sujet syntaxique de la phrase. Pour (113) en revanche, il se rapporte à un attribut du sujet.

(111) Un jour **jeanne** abitait dans une maison, qui dans un village. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps* (2)

Jeanne → Elle

(112) Il etai tune fois **une fillie** qui abiter une ~~manoir~~ maison. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps* (6)

Une fille → Elle

(113) c'était une **veille (ma) fille** qui habitait dedans ~~dedans~~ *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.* (3)

une vieille fille qui habitait dedans dedans → Elle

Les dénominations *passé partout* (*une veille fille, une fille*) sont ainsi complétées par une proposition relative qui participe à détailler la caractérisation du personnage. Cette caractérisation est à chaque fois orientée vers l'habitation de la fillette (*qui habitait dedans, qui abiter une ~~manoir~~ maison*). La recherche de détail que l'élève tente d'attribuer à son personnage

est en réalité motivée par la construction de la phrase à introduire (*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*). La redondance du verbe *habiter* entre la phrase introductive du récit et celle de la consigne est mentionnée au chapitre 1, section 3.3.2 : Cadre et syntagme démonstratif *cette maison*. Il s'agit ici de rajouter qu'en plus de la proximité syntaxique (récurrence du verbe *habiter*) et sémantique (l'enfant exprime deux fois que le personnage habite dans cette maison), l'antécédent de l'expression référentielle *Elle* est intrinsèquement porteuse des deux anaphores à résoudre (*Elle* et *cette maison*). La distance inter-maillonnière entre ces deux phrases est par ailleurs relativement faible (entre 4 et 7 mots), accentuant cet effet de 'répétition sémantique'.

La présence des anaphores peut être corrélée à la courte longueur des incipit des textes de CE2 : un texte court étant par définition moins dense, son support référentiel s'avère être logiquement plus pauvre.

À ce propos, Bonnemaïson (2018) propose de considérer l'organisation de la référence du pronom personnel de manière « locale » ou « en arrière-plan » dans le contexte de relations anaphoriques. Elle précise que « le petit nombre de mentions du référent ne permet pas d'en faire une entité véritablement présente dans le discours ou bien de construire une histoire entière dont elle serait le sujet thématique » (2018 : 255). Ces derniers propos ne seront pas rapportés sur notre corpus puisque notre étude se limite à l'incipit des textes. Cependant, si l'on reprend les exemples (78, 79 et 80), il s'avère qu'effectivement l'introduction du personnage principal est relativement brève : une simple relation anaphorique ou un syntagme prépositionnel peuvent ne pas suffire à attribuer au référent un rôle central dans le récit.

6.1.2 La CR minimale (3 maillons)

La seule CR contenant 3 maillons relevée dans notre corpus est la suivante, comme on le voit dans (114) :

(114) Sophi une fihe de 10 ans. ~~a~~ Elle ~~ava~~ avai **une crande seur** qui
Elle vit dans une maison a la campanhe.
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (4)

une crande seur → Elle₁ → Elle₂

La résolution de l'anaphore du pronom dans *Elle vit dans une maison à la campagne* peut être ambiguë : on peine à déterminer si le pronom renvoie à *Sophi* ou à sa *crande seur*. La présence

du pronom relatif *qui* aurait tendance à lier le pronom *Elle* 1 et le maillon *une crande seur*. De ce fait, *Elle* 2 fait partie de la CR correspondant à la grande sœur.

Concernant ce pronom relatif justement, l'expression linguistique qu'il introduit (*une crande seur qui*) est similaire à celles observées précédemment dans les relations anaphoriques : un syntagme indéfini suivi d'une proposition relative introduite par le pronom relatif *qui* (à la différence que cette relative n'est pas achevée ici). La lecture de la phrase suivant le pronom relatif (*Elle vit dans une maison a la campanhe*), nous laisse penser que la signification de la relative s'inscrit dans la même lignée sémantique que les relatives se rattachant au syntagme indéfini des ER des relations anaphoriques. C'est-à-dire que l'enfant introduit le référent puis précise qu'il habite dans une maison. L'élément qui divise cet énoncé, et qui est source de son incohérence est le pronom *Elle* 1 que l'élève introduit. Cette interruption dans la progression thématique de la phrase peut s'expliquer par le mode de désignation qu'ont tendance à employer les élèves : les stratégies référentielles mises en place se résument souvent à « redénommer par une même étiquette nominale le référent ainsi que celui qui consiste dans l'intervalle à réinstancier ce référent par le pronom personnel de troisième personne » (G. Kleiber : 1994 cité par Masseron & Schnedecker, 1995 : 424).

Dans ce texte en particulier, la progression à topique constant semble inhiber toute tentative du rédacteur à introduire un nouveau personnage : le passage de l'introduction du personnage de la grande sœur est chaotique, au point que le lecteur ne sait plus à quel référent se rattache la CR. La tendance rédactionnelle favorisant un monolithisme référentiel marqué se traduit par le fait que « la plupart des textes sont ou deviennent très rapidement "monoréférentiels". Cela signifie qu'ils sont centrés sur un objet ou une entité qui fait office de point d'ancrage ou qui sert de pivot au développement discursif » (Masseron & Schnedecker, 1995 : 423).

Malgré cette maladresse référentielle, ce texte est porteur d'une CR plus longue que les simples relations anaphoriques, ce qui marque la maîtrise et le maintien de la référence plus complète : le pronom personnel *elle* est mentionné à plusieurs reprises. De plus, l'élève a souhaité intégrer deux référents (*Sophi* et *la crande seur*) ce qui augmente les risques de compétition référentielle.

La première mention du pronom personnel *Elle* a pour fonction syntaxique celle de complément d'objet direct (*Elle avai avai **une crande seur***). Contrairement aux relations anaphoriques, le rôle d'antécédent du pronom *Elle* n'est pas attribué au personnage présenté comme étant le principal (*Sophi une fihe de 10 ans*) mais au personnage secondaire (*la crande seur*).

6.1.3 Les CR plus longues

La CR la plus longue est réalisée dans le texte 7, avec un total de 5 maillons (en comptant le pronom anaphorique *Elle* de la phrase de la consigne). La distance inter-maillonnaire est très faible (trois mots au maximum entre deux ER) voire inexistante (les ER sont alors séparées par une marque de ponctuation ou simplement accolées dans le texte). Les trois autres CR comportent toutes 4 maillons.

La gestion de la référence qui se réalise via ces chaînes de référence se construit grâce aux formes suivantes (115 à 118) :

(115) Une petite fille → Léa → Léa → *Elle* (1)

GN indéfini → Nom propre → Nom propre → Pronom

(116) Une petite fille → Amalia → Elle → *Elle* (5)

GN indéfini → Nom propre → Pronom → Pronom

(117) Une petite fille → elle → Liza → Elle → *Elle* (7)

GN indéfini → Pronom → Nom propre → Pronom → Pronom

(118) Une voisine très mystérieuse → Elle → la voisine → *Elle* (8)

GN indéfini → Pronom → GN défini → Pronom

Les travaux de Landragin & al. (2015) dans lesquels les auteurs analysent la continuité de la référence dans les textes narratifs de scripteurs experts, attestent que le schéma typique d'une CR se réalise via l'enchaînement référentiel suivant :

SN indéfini ou Nom propre → SN défini → enchaînement de pronoms personnels à 3^{ème} SG

À l'échelle des apprentis scripteurs, les CR typiques qui se rapportent au pronom personnel *Elle* ont une configuration différente (cf. figure 10). En effet, le syntagme défini n'est que peu utilisé (une fois dans le texte 8). La pronominalisation est plus largement employée, apparaissant parfois dès la seconde mention (textes 7 et 8). En revanche, c'est bien un syntagme indéfini qui est systématiquement présent en première mention.

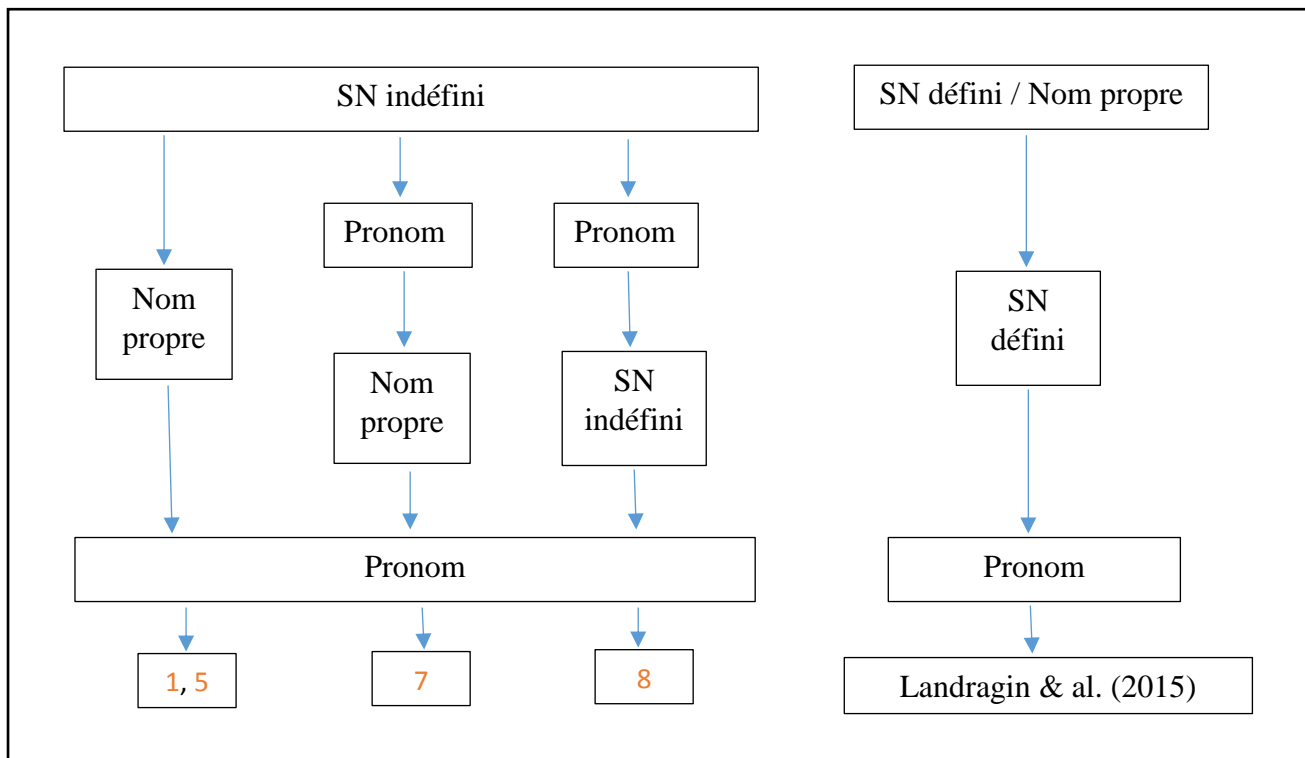


Figure 10 : Enchaînement référentiel typique des CR les plus longue du pronom personnel « elle »

Pour les textes 1, 5 et 7, c'est au personnage principal (*Une petite fille*) qu'est attribué la CR qui réfère au pronom *Elle* de la phrase de la consigne. Dans le texte 8, l'antécédent du pronom personnel est porté par un personnage secondaire (*Une voisine très mystérieuse*). L'ensemble des maillons de ces chaînes sont en position de sujet syntaxique. Le texte 8 fait exception puisque la première mention (*Une voisine très mystérieuse*) est un complément d'objet direct.

En ce qui concerne la réalisation de ces chaînes dans les textes, et plus précisément au niveau de la distance inter-maillonnaire qui s'établit entre chaque ER dans les textes les plus longs, un phénomène particulier est observé (cf. tableau 7). Les textes 3 et 8, ceux pour lesquels le nombre de phrases (et donc le nombre de mots avant l'introduction de la phrase de la consigne est le plus important) sont également ceux pour lesquels la distance entre les maillons est la plus faible : ER / ER / 2 / ER / ER / 3 ER (texte 8). La distance inter-maillonnaire des relations anaphoriques et des CR à trois maillons est plus importante, avec par exemple : ER / 7 / ER pour le texte 2 et ER / 1 / ER / 7 / ER pour le texte 4. Cela signifie qu'une CR plus longue (en termes de nombre de maillons) n'est pas forcément diffuse dans le texte. En réalité, la CR qui se rapporte au pronom *Elle* se retrouve être spatialement proche de la phrase *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*. Cette proximité spatiale entre la CR (surlignée en jaune) et le

pronom anaphorique (en vert) qu'elle résout apparaît nettement dans les exemples (119) et (120) :

(119) Il était une fois, une petite fille qui s'appelait Lola. Elle avait deux frères, Nicolas et Jérôme. Maintenant ils avaient l'âge de vivre seule : Lola alla habiter en Bretagne, car elle aimait cette région. Elle n'avait encore pas beaucoup d'argent et n'avait pas assez de sous pour s'acheter un habit. elle pouvait que s'acheter une cavane à l'orée d'un bois. Elle avait une voisine très mystérieuse. Elle La voisine avait une maison ancienne. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (8)

(120) Les enfants font des aventures dans la jungle.
Le premier jour ça allait sauf que un
enfant c'est fait piquer par une miguille.
Le deuxième jour il rencontre une vieille maison
Ils sont rentrés dedans. c'était une vieille ma fille
qui habitait dedans dedans Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (3)

Comme dit précédemment, les textes 3 et 8 ne consacrent pas au personnage principal la CR renvoyant au pronom anaphorique *Elle*. Ces exemples montrent que lorsque la résolution de l'anaphore est assurée par un personnage secondaire, la première mention de ce dernier a pour fonction syntaxique celle de complément d'objet direct du verbe *avoir* (*Elle avait une voisine très mystérieuse* et *c'était une vieille ma fille qui habitait dedans*).

On remarque également que la CR la plus longue et qui obtient le plus grand nombre de maillons pour une chaîne (8 occurrences) est réalisée dans le texte 8 : cette chaîne est attribuée au personnage principal du récit (Lola), mais ne renvoie pas au pronom *Elle*.

Malgré la longueur plus importante des textes, les CR du pronom personnel apparaissent à la fin de l'incipit des textes d'élèves : le personnage secondaire est donc introduit dans un second temps, juste avant l'introduction de la phrase imposée.

L'étude des CR les plus longues témoigne donc que la pronominalisation correspond à la forme la plus souvent utilisée pour maintenir la référence, après avoir été introduites par un SN indéfini. La première mention du référent est en position sujet lorsqu'il renvoie au personnage

central et occupe la fonction de sujet syntaxique. Les maillons constitutifs de la chaîne ont également la fonction sujet. Ces résultats rejoignent ceux des études menées sur la gestion de la référence chez les élèves (notamment Karmiloff-Smith : 1980) et ceux du travail de Bonnemaïson (2018) : « les pronoms sont les formes privilégiées de la reprise, d'autant plus lorsque le sujet grammatical est thématisé. Il est donc normal que ce soit la forme la plus fréquente pour la troisième mention du référent du pronom personnel elle » (2018 : 260).

6.2 CR relatives au syntagme démonstratif *cette maison*

Comme nous l'avons déjà souligné, la particularité du syntagme démonstratif *cette maison* est qu'il dirige l'attention du lecteur vers une identité particulière ; la valeur anaphorique de ce syntagme oblige cette entité à apparaître dans le contexte gauche de ce dernier pour que son interprétation anaphorique soit effective.

Le travail mené par Reichler-Béguelin (1995) portant sur le statut du SN démonstratif par rapport aux autres expressions référentielles rappelle que les ER indéfinies ont pour particularité d'introduire « un nouvel objet-de-discours », alors que la fonction des SN démonstratifs est de rappeler « un objet-de-discours déjà identifié », en véhiculant « une instruction d'identification ». Ils permettent de signaler une manifestation de « dépendance interprétative », ils fonctionnent ainsi « comme anaphoriques dans le discours » (1995 : 55). Les indéfinis figurent donc dans *l'item source*, alors que les démonstratifs sont utilisés dans la reprise de la source (Bronckart : 1997).

Le tableau 8 à suivre regroupe l'ensemble des ER précédant le syntagme *cette maison* :

Textes	CR	Distance inter maillonnaire
1	0	0
2	Une maison → cette maison	ER / 7 / ER
3	Une vieille maison → <i>cette maison</i>	ER / 17 / ER
4	Une maison → cette maison	ER / 6 / ER
5	Une belle maison → <i>cette maison</i>	ER / 3 / ER
6	Une maison maison → cette maison	ER / 3 / ER
7	0	0
8	Une maison ancienne → <i>cette maison</i>	ER / 3 / ER

Tableau 8 : Ensemble des CR et de leur distance inter-maillonnaire relatives au syntagme démonstratif « *cette maison* »

La première mention du référent *cette maison* a toujours la forme d'un syntagme indéfini dans les textes du corpus. L'antécédent du syntagme démonstratif est donc dans un premier temps introduit par une expression indéfinie, permettant de réaliser sa première focalisation. La typologie du couple antécédent / anaphorique dans les écrits de CE2 est donc effectuée de la manière suivante :

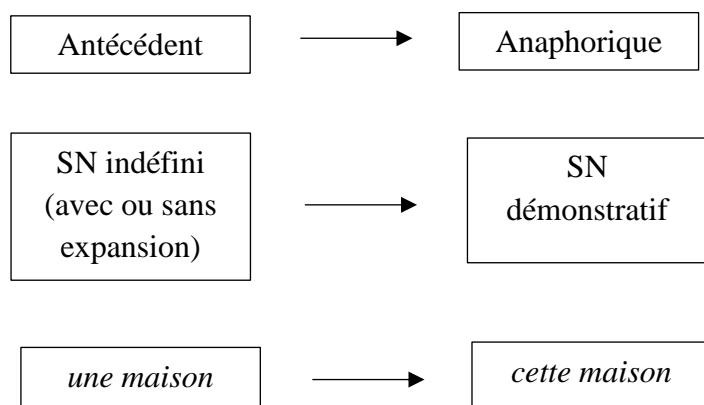


Figure 11 : Relation entre ER anaphorique « *cette maison* » et son antécédent

6.2.1 Les anaphores non résolues

Sur les huit textes du corpus, six d'entre eux ont effectivement introduit avec réussite l'intégration du syntagme *cette maison* : la source est bien présente dans le contexte gauche de l'expression anaphorique. Notons que la non résolution de l'anaphore référentielle *cette maison* est plus importante que pour le pronom personnel *Elle*. En effet, aucune ambiguïté référentielle ou absence de résolution anaphorique n'est relevée concernant l'introduction du référent de ce pronom personnel. Garcia-Debanc et Bonnemaïson (2014) se sont justement intéressées à l'analyse des marques linguistiques (notamment les procédés de reprises anaphoriques) mises en place par des élèves (de 9 à 12 ans). Les élèves de cette étude sont soumis à la même tâche problème que les enfants de notre corpus : la tâche de production narrative (raconter une histoire en introduisant trois phrases spécifiques dans l'ordre), et les anaphores référentielles à résoudre sont donc identiques aux nôtres. Au sujet de l'intégration du syntagme *cette maison*, les auteures soulignent également que ce dernier est plus difficilement inclus dans les rédactions. Cette complexité « est très probablement liée au cumul des anaphores à élucider. Les élèves, tout attachés à inventer et à présenter un personnage pour rendre compte de l'anaphore pronominale, négligent le deuxième élément anaphorique » (2014 : 969).

Les textes pour lesquels l'anaphore *cette maison* n'est pas résolue correspondent aux récits suivants (212 et 122) :

(121) Il était une fois un petite fille qui s'appellait Léa. Un jour Léa déménaga et se fi des copain dans son nouvèle école et avec son voisin. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps* (1)

Ici, il n'existe pas de première mention à l'antécédent *cette maison*. Seule la présence du verbe *déménager* permet de rattacher le personnage à son habitat, et donc d'induire que *Léa* habite dans *cette maison*, sans que ce fait ne soit véritablement explicité par l'élève. La présence de ce verbe peut s'interpréter comme une « marque indirecte » de la source. L'anaphore, bien qu'elle ne soit pas résolue est tout de même devinée grâce à la présence de ce verbe. Cependant, ce même verbe (*déménager*) est source d'une seconde incohérence sémantique : le fait que *Léa* déménage est en contradiction avec la phrase qui suit (*Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*). L'enchaînement temporel des événements du récit n'est donc pas logique, puisque l'acte de *déménager* réfute celui de séjourner dans une maison *depuis longtemps*.

Une autre « trace » relative à l'antécédent *cette maison* est constatée dans (93) : il s'agit du terme *des jantil voizain* qui se rapporte au champ lexical de l'habitation. L'interprétation anaphorique est encore moins évidente que dans le texte précédent, puisque ce syntagme indéfini apparaît après le syntagme démonstratif *cette maison*.

(122) Il étaie une fois une petite fille elle sapeler ~~lisa~~ liza elle aitari traji janti *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps* elle avais des jantil voizain (7)

Les textes 1 et 7 ont en commun de ne pas faire apparaître de première mention se rapportant aux syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif. Si l'antécédent n'est pas identifié, la présence du champ lexical de l'habitation est cependant relevée. Ces deux textes comportent d'ailleurs tous deux le terme *voisin*. Cela prouve que l'élève tente bien d'introduire son personnage en relation avec une *maison*, mais la valeur sémantique anaphorique portée par le syntagme démonstratif et surtout la nécessité d'introduire en amont un syntagme indéfini pour résoudre l'équation anaphorique sont encore en cours d'acquisition chez ces élèves.

Les indications spatiales (*dans cette maison*) et temporelles (*depuis longtemps*) sous entendues dans la tâche problème de la consigne ne sont donc que partiellement respectées.

6.2.2 Les anaphores résolues

En ce qui concerne les six autres textes du corpus, l'expression anaphorique *cette maison* est résolue. L'antécédent est systématiquement présent avant la phrase imposée. Comme pour la résolution anaphorique du pronom personnel *Elle*, la première mention est spatialement proche du syntagme démonstratif. Comme le soulèvent Garcia-Debanc et Bonnemaïson, la résolution est effectuée « selon des enchaînements locaux entre phrases successives » (*Ibid.* : 964).

La forme lexicale la plus utilisée est le SN indéfini (*une maison*) : les élèves conservent le terme générique présent dans la phrase imposée par la consigne. Le corpus est porteur d'un cas particulier (123) :

(123) Il etai tune fois une fillie qui abiter une ~~manoir~~ maison.
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (6)

Le mot *manoir* est un hyponyme de *maison*, mais la relation sémantique qui unit ces deux termes et le passage d'un terme spécifique (*manoir*) à un terme générique (*maison*) ne semble pas être une approche judicieuse pour l'élève : le risque de non identification du référent étant trop important, l'enfant opte finalement pour une simple répétition du mot *maison*.

Lors de l'étude de l'incipit des textes d'élèves (Chapitre 1, sous partie 1.3.3 : Cadre et introduction des personnages), nous mentionnons que le cadre spatial des énoncés (dans lesquels figurent la première mention de *cette maison*) est fréquemment porté par un complément circonstanciel de lieu introduit majoritairement par la préposition *dans* (19, 20).

En effet, deux des six premières mentions de *cette maison* sont présentes après la préposition *dans*, faisant partie d'un syntagme prépositionnel, et plus particulièrement d'un complément circonstanciel de lieu. La source du syntagme prépositionnel est donc, dans la moitié des cas, assurée par la fonction syntaxique de complément du verbe, comme on le voit dans (124 et 125) :

(124) : Elle vit dans une maison a la campanhe. (4)

(125). Elle ~~abité~~ habitait dans une belle maison. (5)

Pour les textes à suivre, la mention du référent ne comporte pas de préposition, et apparaissent à la suite d'un verbe transitif direct (*habiter*, *avoir* et *rencontrer*). L'expansion est alors un complément d'objet direct, comme dans (126, 127 et 128) :

(126) : Il etai tune fois une fillie qui abiter une ~~manoir~~ maison. (6)

(127) Elle La voisine avait une maison anciene. (8)

(128) Le deuxème jour il recontrere une vielle maisons (3)

L'extension de la première mention dans le texte 2 est en revanche assurée par une proposition subordonnée relative, illustrée par (129) :

(129) Un jour jeanne abitait dans une maison, qui (est) dans un village. (2)

Si l'on considère plus en détail les formes lexicales utilisées pour référer à *cette maison*, une corrélation s'installe entre la caractérisation du personnage et la maison (en gras dans les exemples 130 à 133). L'exemple le plus illustrateur est aperçu dans le texte 3, (130), dans lequel la *maison* et *filie* sont toutes deux qualifiées de *vieilles* :

(130) Le deuxème jour il recontrere une **vielle maisons**
Ils sont rentrée dedans. c'était **une veille** (ma) **filie**
qui habitait dedans dedans (3)

Une seconde répétition est observée dans le texte 7, (131) : l'adjectif *gentil* / *gentille* désigne à la fois le personnage principal et les *voisins* de ce dernier (les *voisins* sont rattachés au seul marquage présent de l'antécédent *maison*, comme explicité plus haut) :

(131) Il étaie une fois une petite fille elle sapeler ~~lisa~~ liza **elle aïtai trai janti** Elle
habitait dans cette maison depuis longtemps **elle avais des jantil voizain** (7)

Pour les textes 6 et 8, (132 et 133) il n'y a pas de répétition à proprement parler, mais plutôt un réseau sémantique commun entre les deux mentions des expressions anaphoriques *Elle*, *cette maison* et l'indication temporelle *depuis longtemps* :

(132) Il etai tune fois une fillie qui abiter une ~~manoir~~ maison.
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps (6)

Le terme *manoir*, bien que barré par l'élève, renvoie à une demeure qui se caractérise par son ancienneté : cette représentation est reprise par l'adverbe *longtemps*.

(133) Elle avait **une voisine très mystérieuse**. ~~Elle~~ La voisine avait **une maison ancienne**.
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (8)

L'interprétation du lien sémantique unissant la *voisine*, la *maison* et l'adverbe *longtemps* est plus subjective ici. Mais il semble que l'adjectif *mystérieuse*, attribué au personnage soit en lien avec l'*ancienneté* qui caractérise la *maison*, le mystère étant souvent rattaché au passé, une incertitude antique. Comme pour l'exemple précédant, l'adverbe *longtemps* justifierait le champ lexical du « passé ».

Garcia-Debanc et Bonnemaïson (2014) soulignent à ce propos que « les éléments contextuels [présents dans la phrase de la consigne] semblent avoir une influence puisque le personnage féminin est souvent âgé, vieille femme, sorcière..., sans doute à cause de la présence de depuis longtemps » (2014 : 965).

7. Remarques générales sur les stratégies de référence

Après avoir détaillé les caractéristiques des CR dans les textes de CE2 (section 2 Caractéristiques des CR : sous parties 1 à 5), leurs compositions (sous partie 6 : Composition des CR) et leurs typologies générales (sous partie 7 : Typologies générales des CR), nous concluons cette étude par quelques remarques relatives aux stratégies de références mises en place par les élèves.

7.1 L'accessibilité référentielle

La mesure des catégories grammaticales des maillons composants les CR permettent de rendre compte des différents degrés d'accessibilité référentielle des ER. D'après Ariel (1990), Schnedecker et Longo (2012), deux catégories d'ER sont distinguées. Les marques de faible ou

de moyenne accessibilité regroupent les noms propres, les noms, les GN définis démonstratifs et possessifs. Les marques de haute accessibilité renvoient aux pronoms personnels et aux pronoms relatifs. D'autres classes grammaticales complètent ces deux catégories de marques d'accessibilité (haute, moyenne ou faible), mais seules celles présentes dans le corpus sont énoncées ici. Le tableau 10, inspiré de l'analyse d'Obry & *all.* (2017 : 6), reprend l'ensemble des catégories grammaticales des maillons relevées dans le corpus, en les classant selon leur degré d'accessibilité :

	Marque de faible et moyenne accessibilité					Marque de haute accessibilité	
	NP	GN INDEFINI	GN DEFINI	GN POSSESSIF	GN DEMONSTRATIF	PRO. PERS	PRO. RELATIFS
EN NBRE	12	24	10	3	1	15	5
EN %	17,14	34,29	14,29	4,29	1,43	21,43	7,14

Tableau 10 : classification de l'ensemble des maillons en fonction de leur accessibilité référentielle

Les marques de faible et moyenne accessibilité sont nettement majoritaires, avec un total de 71,43% sur l'ensemble des maillons du corpus. Les seules classes grammaticales qui représentent les marques de haute accessibilité sont les pronoms personnels et relatifs, dont le total est de 28,57%.

Cet écart conséquent ne va pas dans le sens des observations d'Obry & *al.* Ces derniers obtiennent un résultat plus important dans des textes courts à tendance mono référentielle (comme c'est le cas dans notre corpus). Ils stipulent que « la part globalement importante des marques de haute accessibilité est à relier à la relative brièveté des textes, qui implique la persistance des référents et un nombre restreint de personnages centraux et brièveté des textes » (2017 : 7). Le phénomène est inverse dans notre étude. Les récits des CE2 se caractérisent par leur nombre restreint de personnages et des lieux, la saillance de ces derniers est d'autant plus importante que les textes sont courts. Cependant, les élèves emploient massivement des marques de faible et moyenne accessibilité, qui seraient davantage attendues si le nombre de référent et le risque de compétition référentielle étaient plus importants.

Cette tendance inverse peut s'expliquer par différents facteurs.

Dans la mesure où nous nous focalisons sur l'incipit des récits, il peut sembler logique que les ER introduisant les personnages et les lieux correspondent à des noms propres ou des expressions indéfinies par exemple, puisqu'elles sont les formes favorisées pour introduire une CR, surtout chez les élèves.

En nous restreignant au début des récits, nous ne rendons pas compte de la manière dont les élèves maintiennent la référence au cours de l'histoire. Il est probable que si l'ensemble des maillons des textes est collecté et comparé à cette échelle d'accessibilité, la proportion de marques de haute accessibilité soit plus importante. Cela paraît d'autant plus plausible que la pronominalisation est une forme de reprise particulièrement utilisée chez les jeunes élèves.

7.2 Différents degrés de saillance des référents

Nous remarquons que les CR renvoyant au pronom anaphorique *Elle* sont correctement introduites (section 7.1 : CR relatives au pronom personnel *Elle*), permettant pour chaque texte de résoudre cette équation anaphorique (excepté pour le texte 4 qui présente une ambiguïté référentielle). La première mention du syntagme démonstratif *cette maison* n'est en revanche pas toujours identifiée, l'anaphore référentielle n'étant donc pas résolue à chaque fois. Les difficultés liées à la cohésion textuelle sont donc principalement dirigées vers la résolution du syntagme démonstratif. Les élèves ont tendance à se focaliser dans un premier temps sur l'introduction de pronom *Elle*, en privilégiant la résolution de cette anaphore. Ce n'est que dans un second temps qu'ils prennent conscience que la maison doit être insérée avant l'introduction de la première phrase de la consigne (Garcia-Debanc & Bonnemaïson, 2014). Cette manifestation peut s'expliquer par la configuration de la phrase à insérer.

En effet, les ER *Elle* et *cette maison* sont contenues dans la même phrase que la tâche problème impose d'introduire : ces deux occurrences impliquent que leurs antécédents, l'un « humain animé », l'autre « non humain inanimé » soient tous deux insérés avant l'introduction de cette phrase (Bonnemaïson, 2018 : 308). Il s'avère que les différents attributs de ces entités ont un impact sur leur traitement. Le caractère « humain » ou « animé » d'une entité augmente sa saillance, par rapport à une entité « non animée » ou un animal (Lyons, 1980, cité par *Ibid* : 308). Lorsque l'élève se trouve en difficulté face à deux référents à introduire, il aura tendance à privilégier la mise en place de la référence du pronom *Elle* (qui est de plus en position de sujet syntaxique dans la phrase à introduire) à défaut du démonstratif *cette maison* (en position de complément du verbe).

8. Conclusion du Chapitre 3 sur l'analyse des CR dans les récits de CE2

Plusieurs constats se dégagent de l'analyse des caractéristiques des CR.

La densité référentielle sur l'ensemble des textes de CE2 est stable, et s'oriente principalement vers les deux ER anaphoriques contenues dans la phrase de la consigne.

Le nombre de CR par texte est peu élevé, avec un maximum de 4 maillons pour 1 chaîne. Cela constitue un premier élément qui annonce le caractère mono référentiel des récits, et d'une stratégie permettant de contrer les éventuels risques de compétition référentielle.

La longueur des chaînes est peu étendue, entre 2 et 3 maillons en moyenne. Il faut cependant garder à l'esprit que dans le contexte d'incipit de récits, nous n'analysons pas l'intégralité des CR, qui devraient logiquement être plus longues à l'échelle du texte entier. Les CR les plus longues renvoient au personnage principal de l'histoire, second élément en faveur de textes mono centrés. Obry & *al.* (2017) observent dans leurs travaux que les textes à caractère mono-référentiel sont constitués de CR longues, se rapportant au personnage principal. Les résultats de nos analyses sur les incipit des productions écrites des CE2 rejoignent cette constatation, puisque les seules CR présentes dans notre corpus font référence au personnage principal. Pour ce qui est de leur longueur cependant, la délimitation de notre objet de recherche ne permet pas de rendre compte de la portée des CR à l'échelle du texte entier.

Le coefficient de stabilité est élevé (entre 1 et 0,14). Dans la plus part des textes, les formes linguistiques du personnage principal ne bénéficient que d'une seule redénomination. La reprise du référent est majoritairement pronominale, et assure en réalité un second rôle : en plus d'assurer les liens de cohérence textuelle, elle permet de pallier les lacunes des élèves concernant l'organisation inter phrastique qui peut leur faire défaut. Les apprentis scripteurs ont donc tendance à utiliser fréquemment les pronoms personnels.

Le maintien de la référence à l'échelle de l'incipit des récits est porté par les procédés de répétition, après que l'entité linguistique ait été introduite par une collocation (de type adjectif + nom).

En ce qui concerne la composition des CR (section 6), nous avons distingué les premiers maillons et ceux qui composent les CR. Les SN indéfinis et les noms propres sont les classes grammaticales qui permettent d'introduire les référents. Au sein des chaînes, les catégories grammaticales sont plus nombreuses, en regroupant principalement les SN indéfinis, les noms propres et les pronoms personnels.

Les indéfinis sont les ER les plus présentes, tant à l'initiale qu'à l'intérieur des chaînes. Mais leur présence prouve que les élèves ont intégré qu'ils correspondent à la forme la plus adaptée pour introduire un nouvel objet de discours et résoudre l'anaphore comportant un déterminant démonstratif (*cette maison*). Les noms propres témoignent eux de la présence de référents saillants.

Plusieurs typologies de CR sont relevées (section 7) : les relations anaphoriques (2 maillons) et les CR plus longues (entre 4 et 5 maillons) sont les plus récurrentes. Une CR minimale (3 maillons) est constatée.

L'analyse détaillée des CR se rattachant au pronom personnel *Elle* révèle que sa première mention est en position de sujet syntaxique lorsque le pronom est associé au personnage principal. La mention est en revanche un complément du verbe quand il s'agit d'un personnage secondaire, introduit dans un second temps. Dans les deux cas, la source est toujours un SN indéfini (à une exception près). Seule une ambiguïté référentielle est relevée lors de la résolution anaphorique du pronom.

Pour les CR qui renvoient au syntagme démonstratif *cette maison*, l'antécédent de ce syntagme est systématiquement un SN indéfini, en position de complément du verbe. Aucune autre mention n'est relevée, les deux termes sont donc toujours en relation anaphorique. La résolution anaphorique est plus chaotique concernant l'introduction de cette seconde entité.

De manière plus générale, nous remarquons que le statut syntaxique de ces deux premières mentions suit la configuration de la phrase à introduire (*Elle* est sujet, *cette maison* est complément du verbe). L'introduction des référents est également tributaire de cette phrase, puisque les scripteurs introduisent dans un premier temps le personnage, puis son lieu d'habitation. Les relations anaphoriques sont exclusivement pronominales et fidèles.

Les élèves prennent peu de risques quant aux stratégies référentielles mises en place : l'utilisation de collocations, une faible distance inter-maillonnaire entre l'entité source et la phrase à introduire, peu de description sur les entités linguistiques (les extensions du personnage ou de la *maison* sont soit des adjectifs, soit des propositions relatives). Même lorsque le référent humain est détaillé par une relative, cette dernière se limite à apporter des informations sur son lieu de vie, comportant en général l'antécédent de *cette maison*.

CHAPITRE 4. Étude de l'incipit des récits d'élèves de 3^{ème}

Comme pour l'analyse de l'incipit des récits de CE2, nous soumettons ici à l'étude le rôle du titre, la dénomination initiale des référents et la construction du cadre spatio-temporel dans les incipit de 3^{ème}. Les différences qui s'établissent entre ces deux niveaux scolaires nous ont parfois incités à orienter différemment notre analyse, pour se rapprocher au mieux des phénomènes notables de cette tranche d'âge.

L'étude comparative de ces deux niveaux scolaires a rapidement mis en évidence que les copies des 3^{ème} et des CE2 ne présentaient que peu de similitudes. L'organisation de ce chapitre d'adapte donc aux spécificités des textes de 3^{ème}. Bien que les axes de recherches soient les mêmes que pour les CE2, les différences existantes entre les deux classes nous amènent à présenter dans ce chapitre des phénomènes linguistiques différents que ceux développés pour les CE2. La synthèse finale (Chapitre 5) permettra de développer plus en détails les divergences qui s'établissent entre ces deux tranches d'âge.

1. Le rôle du titre

La moitié des textes de 3^{ème} présente un titre. Ce dernier est concis : il se compose de deux mots pour tous les textes et renvoie à un concept très général.

Textes	Titre
9	Soirée ratée
10	Le bijoux
13	L'orphelinat
14	Le titre

Tableau 11 : Ensemble des titres du corpus des CE2

Comme l'illustre le tableau 11, les titres se composent majoritairement d'un article défini et d'un nom. Ils permettent de référer :

- à un objet (*Le bijoux*)
- à un lieu (*L'orphelinat*)
- à un cadre temporel (*Soirée ratée*)
- ou, étonnamment, de mentionner directement cet objet linguistique (*Le titre*).

On peut se demander si le titre du texte (14), qui finalement ne réfère qu'à lui-même, n'est pas une omission de la part de l'élève. Il pourrait en effet avoir écrit *Le titre* au brouillon pour se rappeler d'en ajouter un. L'étude du brouillon de cette copie serait alors pertinente. Quoi qu'il en soit, ce titre en particulier permet de répondre à l'une de nos interrogations soulevées lors de l'étude menée sur les textes de CE2 : le titre est-il défini avant ou après la rédaction de l'histoire ? Dans ce cas présent, il semble que le titre ne soit déterminé qu'à la fin de la rédaction. C'est donc le développement du récit qui influence le choix du titre ici.

Les autres titres sont *installateurs*. Parmi eux, on distingue des titres à valeur *référentielle* (10) et *thématique* (9, 13). Leurs formes de reprise sont nombreuses et variées : l'entité présentée dans le titre n'est pas simplement répétée dans le texte, mais souvent reformulée. Les ER qui font référence au titre sont retrouvées régulièrement tout au long du texte :

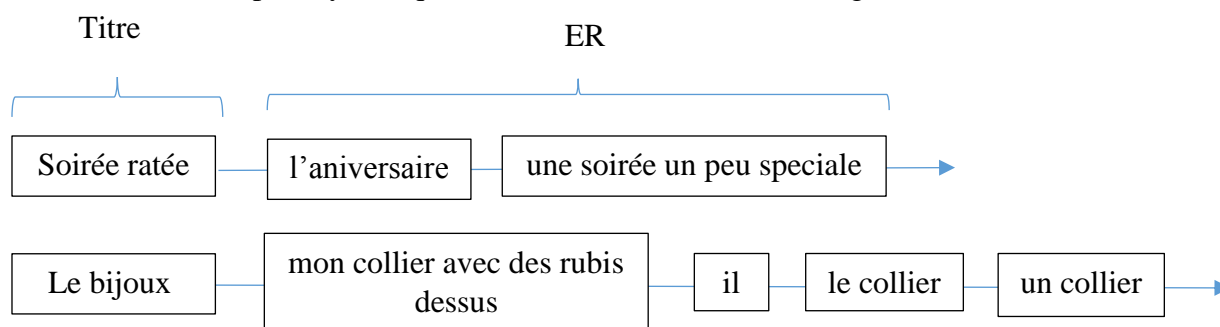
(134) **Soirée ratée**

Aujourd'hui c'est **l'anniversaire de Colin**,
il vient d'avoir 14 ans et cette année
avec ses meilleurs amis il a décidé **une**
soirée un peu speciale. (9)

(135) **Le bijoux**

[...] Mais, lorsque ma voisine
repartit, je ne m'en était pas rendue compte tout de suite,
je n'aperçut plus **mon collier** avec des rubis dessus. Normalement
il se trouvait dans ma chambre [...].
Sauf que la vitrine était ouverte et sans
le collier ! [...]
Je suis donc allée à plusieurs reprises toquer à sa porte pour lui
demander si elle n'avait pas vue **un eollier collier**, [...].
En plus c'était **un collier** que j'ai hérité
de mon père qui l'avait lui-même reçu de son père. (10)

Les exemples (134) et (135) illustrent bien que les mentions référant au titre sont, pour ces deux textes, bien présentes avant l'introduction de la phrase de la consigne. Les redénominations employées sont également nombreuses. *Le bijou* et *Soirée ratée* ne sont d'ailleurs jamais repris tels quels dans les textes. Rappelons que le titre ne fait pas partie des CR, il n'est donc pas considéré comme le premier maillon d'une chaîne. Cependant, pour catégoriser les formes de reprises du titre au sein du texte, nous empruntons ici un terme spécifique aux caractéristiques de reprises des CR : le titre est réinstancier dans le récit à l'aide d'ER différentes de ce dernier. Au plan syntaxique, le titre et les ER qui y font référence établissent une relation de co-référence, mais au plan syntaxique, le déterminant et le nom changent :



2. Spécificités de la première phrase introductive

Les premières phrases des textes de 3^{ème} sont organisées, bien construites et contiennent en moyenne 15 mots. Quelques omissions¹³ sont néanmoins relevées, mais ne sont pas source de réelles incohérences. Leur organisation (syntaxique et sémantique) permet au lecteur d'identifier le personnage dont il va être question par la suite, et de situer spatialement et temporellement les événements (pour les exemples 136 à 143 à suivre, les personnages apparaissent en rouge, les événements en bleu, et les éléments du cadre spatio-temporel en vert) :

(136) Aujourd'hui c'est l'aniversaire de Colin,
il vient d'avoir 14 ans et cette année
avec ses meilleurs amis il a décidé une
soirée un peu speciale. (9)

(137) Bonjour, cher lecteur, aujourd'hui je vais vous raconter
mon histoire ce jour là... (10)

¹³ Nous interprétant les phrases comme : (107) il a décidé (d'organiser) une soirée un peu spéciale / (109) l'histoire (d') une vieille femme

(138) Il était une fois, dans une région perdu
d’Australie, l’histoire une vieille femme que tout le monde
connaissaient, mais que tous craignaient. (15)

Dans (136) et (138), on retrouve la présence simultanée d’un (ou des) personnage(s), d’un lieu, d’un cadre spatial et d’un évènement. Cela témoigne d’un apport informationnel riche, et d’une cohérence au niveau de l’amorce du récit. Les évènements annoncés sont présentés par le nom *histoire*, qui revient dans (137) et (138). Le temps de l’action est rapporté à *aujourd’hui* pour (136) et (137).

Le lieu de l’histoire est caractérisé par un syntagme prépositionnel introduit par la préposition *dans* pour la majorité des cas, comme l’illustrent (138, 139, 140 et 141). Le cadre spatial et temporel est généralement introduit avant le personnage principal :

(139) Ils étaient dans le salon, rigolants et
joyeux d’être ensembles. (11)

(140) Jean était dans un orphelinat. (13)

(141) Dans une clairière, il avait une
vieille maison avec un magnifique
jardin. (14)

La description du cadre est précise : les ER qui renvoient à des lieux ou à des évènements peuvent s’accompagner d’une expansion (soulignée dans les exemples suivants) :

(142) Dans une clairière, il avait une vieille maison avec un magnifique jardin. (12)

(143) dans une région perdu d’Australie (15)

(144) Aujourd’hui c’est l’anniversaire de Colin (9)

(145) aujourd’hui je vais vous raconter mon histoire ce jour là... (10)

Pour détailler le lieu et le temps de leurs récits, les élèves complètent leurs descriptions par un syntagme prépositionnel (142), par un nom propre (143, 144), par un adverbe (144, 145) par une locution adverbiale (145).

L'incipit des récits peut également être construit d'une façon plus originale, comme l'introduction directe d'un dialogue, (146), ou amorcé à l'aide d'une cataphore, (139, 146, 147) :

(146) -Je vous prendrais quatre pomme de terre sil vous plaie, dit Anna au marchan de legume. (12)

(147) Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Camille. Ma nouvelle amie. (16)

Le texte 16 est particulier, car il est le seul pour lequel la première phrase du récit correspond à la première phrase de la consigne.

L'emploi du pronom personnel *Je* (12) sous-tend que le scripteur prend un certain recul sur son récit, et est capable de distinguer le narrateur (*je*) du protagoniste de l'histoire (*Anna*). L'élève développe donc la capacité d'abstraction.

La description détaillée du cadre spatial, les nombreuses indications temporelles, l'emploi de cataphores et la longueur des premières phrases permettent d'attester que les élèves de 3^{ème} bénéficient d'une certaine aisance quant aux stratégies narratives de l'organisation initiale de leurs textes. En consultant les objectifs d'apprentissage de l'étude de la langue au cycle 4, nous relevons que l'une des finalités du programme de 3^{ème} est justement « d'acquérir des ressources linguistiques », de développer « une posture réflexive sur la langue » dans le but d'améliorer les capacités d'expression écrite des élèves. Les apprentis doivent être capables « d'insérer des descriptions dans un récit »¹⁴, de caractériser et organiser un texte.

3. Présentation des personnages et construction du cadre spatio-temporel

Pour rendre compte des stratégies de présentation des personnages, nous examinons successivement la dénomination initiale des référents, puis la construction du cadre spatio-temporel en lien avec le présentatif *cette maison*.

3.1 Dénomination initiale des référents

Les 8 textes de 3^{ème} ont en commun d'employer un matériel lexical varié pour introduire les différents référents humains du récit. Nous nous concentrons ici uniquement sur les premières mentions du référent, et non sur leurs formes de reprises (qui seront traitées lors de l'analyse

¹⁴ <https://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html#lien2>

des CR, Chapitre 4). Pour les cas de cataphores en revanche, la deuxième mention du référent (permettant de réaliser l'équitation anaphorique) est prise en compte.

Le constat le plus évident repéré pendant l'analyse des premières redénominations, est le nombre conséquent de personnages introduits avant la première phrase de la consigne : entre 1 et 7 protagonistes.

Le tableau 12 catégorise l'ensemble des premières mentions en fonction de leurs catégories grammaticales :

Catégories grammaticales des premières mentions

En nbre	NP	Syntagme indéfini	Syntagme défini	Syntagme possessif	Syntagme démonstratif	Pronom personnel	Total
	7	5	5	10	1	5	33

Tableau 12 : Répartition des premières mentions des référents suivant leur catégorie grammaticale

Au total, 6 catégories grammaticales permettent d'introduire un référent humain. Considérons maintenant comment ces ER se réalisent à l'intérieur des textes.

3.1.1 La référence par la possessivité

L'introduction des référents principaux est assurée majoritairement par syntagme possessif. En réalité, l'apparition de ce type de référent dépend d'une entité déjà introduite. Par exemple dans (148) :

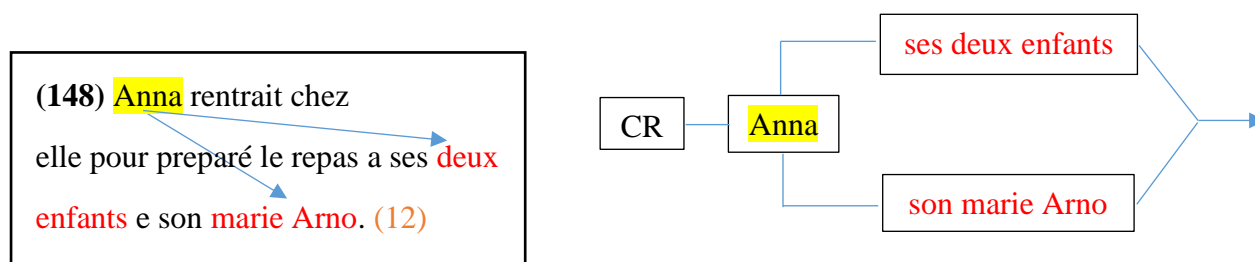


Figure 12 : Première schématisation d'une CR aux ER possessives

Les ER possessives *ses deux enfants* et *son marie Arno* découlent de la CR relative à Anna. Ces deux mentions ne sont donc pas autonomes (leur interprétation dépend de leur appartenance à Anna) mais introduisent deux nouveaux référents.

Pour (149), l'introduction des entités est différente :

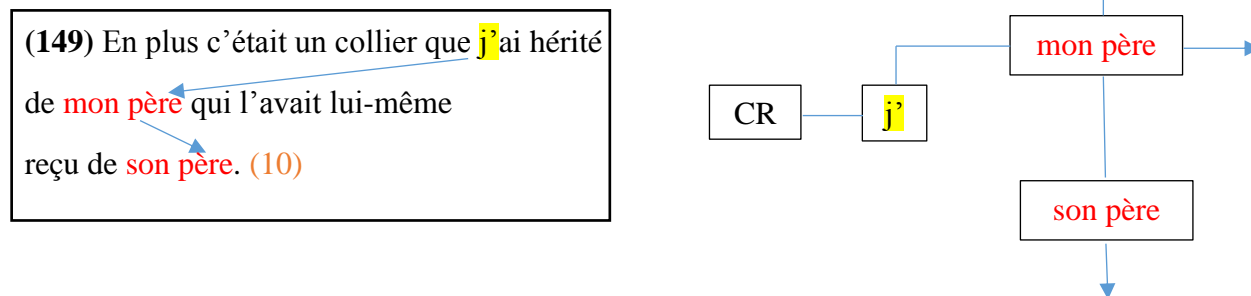


Figure 13 : Seconde schématisation d'une CR aux ER possessives

Effectivement, on remarque que l'expression *mon père* est introduite par le même schéma d'appartenance que (148). Cependant, cette expression est elle-même génératrice d'un nouveau référent, à partir du lien de possessivité : *son père*. Le sujet *j'* est créateur d'une CR, dont le premier maillon (*mon père*), en plus d'introduire une nouvelle entité, est également la source d'une nouvelle CR. *Son père* est directement dépendant de *mon père*, tout en étant introduit initialement par le sujet (comme étant son grand-père). Cette stratégie référentielle témoigne de la capacité du scripteur à introduire un nouveau référent et à renouveler *le thème* et *le propos* autrement que par le schéma : Sujet + Verbe + Complément.

3.1.2 L'emploi particulier des noms propres

Hormis cette articulation particulière entre le référent initiale et les entités qui lui sont reliées par un syntagme possessif, le nom propre est également l'une des expressions lexicales les plus utilisées pour présenter un personnage. Au total, seuls 2 textes sur 8 ne comportent pas de nom propre.

Pour plus de la moitié des textes (9, 10, 12, 13 et 16), le nom propre intervient dans le cadre d'une cataphore, en deuxième mention. Le nom propre (en gras dans les exemples à suivre) n'est donc pas toujours en position de sujet syntaxique mais apparaît souvent en complément du verbe (150), (151) et (152) ou du nom (153) :

(150) La première a arriver [...] est **Léa** son amie depuis la maternelle (9)

(151) Pour commencer je m'appelle **Clara** et j'ai 25 ans. (10)

(152) il y avait une maison [...] habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire **madame Lily** (13)

(153) Aujourd'hui c'est l'anniversaire de **Colin**, il vient d'avoir 14 ans (9)

La quasi-totalité des pronoms personnels présents en première mention permet de résoudre les relations cataphoriques, comme le montre (154) :

(154) - Je vous prendrais quatre pomme de terre [...], dit Anna au marchand de légume. (12)

Dans moins de la moitié des cas, le nom propre occupe la fonction de sujet syntaxique de la phrase. Il n'est d'ailleurs pas exclusivement réservé au personnage principal : on relève que dans le texte 10, l'un des personnages secondaires est également baptisé grâce à cet outil linguistique, comme l'illustre (155) :

(155) La seule personne qui est montée [...], c'était elle. Une dénommée **Elizabeth**. (10)

Il est également observé que la majorité des noms propres s'accompagne d'une expansion. Cette dernière peut renvoyer à l'âge du protagoniste, comme dans (151) et (153), à une particularité physique (156), ou encore au lien particulier (l'amitié) qui unit le personnage principal à celui désigné par le nom propre (150) et (157).

(156) Mia -la brune- *habitait dans cette maison depuis longtemps* (11)

(157) Camille. Ma nouvelle amie. (16)

Les expansions attribuées aux ER des référents humains sont assurées par une conjonction de coordination, un complément du verbe ou du nom.

3.1.3 L'approche descriptive des référents

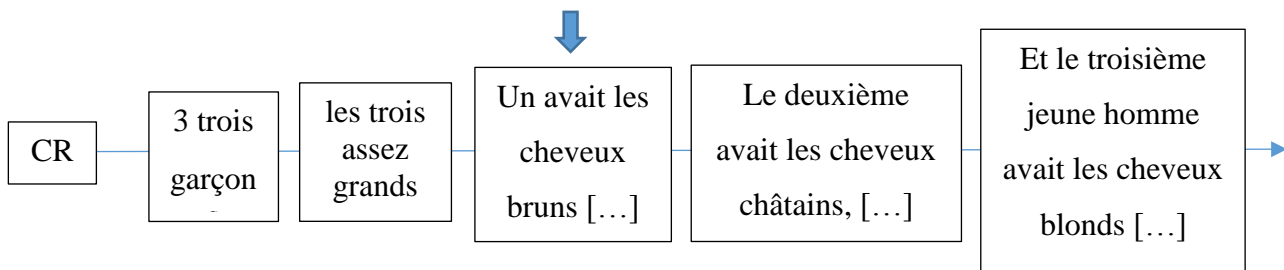
Nous venons de le voir, les syntagmes possessifs, les pronoms personnels et les noms propres apparaissent dans un contexte référentiel et descriptif riche et original. Il en va de même pour les référents introduits par des syntagmes définis et indéfinis.

À deux reprises, dans le texte 11, les référents sont présentés en groupe avant d'être dissociés. Ces anaphores divergentes s'accompagnent chaque fois d'un passage descriptif particulièrement détaillé, comme on le voit dans (158) et (159). Ce procédé anaphorique se réalise de la manière suivante :

(158) Il y avait 3

trois garçons, les trois assez grands. Un
avait les cheveux bruns, il était bien bâti,
avec un nez fin, une bouche souriante et une
machoire carrée. Le deuxième avait les cheveux
châtains, un petite barbe naissante aux coins des
joues et des cheveux mi-longs, lui tombant jusqu'au
bas des oreilles. Et le troisième jeune homme
avait les cheveux blonds, des grands yeux
verts et alertes, des pommettes hautes et des
épaules larges. (11)

Syntagme indéfini → S. défini → S. indéfini → S. défini → S. défini



(159) Les deux filles, une brune aux
cheveux très longs et l'autres aux cheveux blonds
lui tombant aux épaules. (11)

Syntagme défini → S. indéfini → S. défini

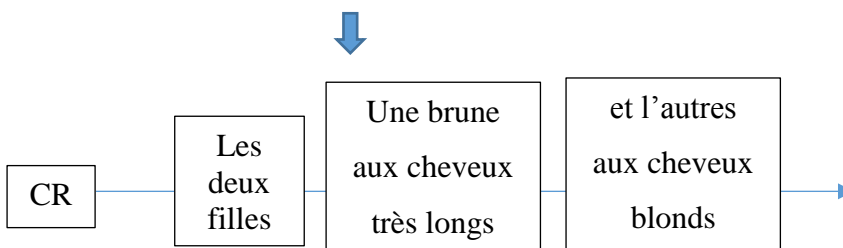


Figure 14 : Relations référentielles des ER des anaphores divergentes

La description de ces personnages occupe la quasi-totalité de l'incipit de ce récit.

Une partie importante de l'amorce du récit dans le texte 15 est également employée à la description de l'un des personnages. Avant ce passage descriptif, le personnage est introduit par un syntagme indéfini (Det + Adj + Nom) auquel s'adjoint une proposition complétive et une conjonction de coordination, comme l'illustre (160) :

(160) une vieille femme que tout le monde connaissaient, mais que tous craignaient (15)

Cette « abondance » de détails se retrouve également dans (161), pour lequel la première mention du référent est assurée par deux adjectifs consécutifs, suivis d'un nom :

(161) Une belle jeune femme (14)

La plupart des détails relatifs aux personnages fait référence à leur particularité physique, exprimée par des adjectifs : *un nez fin, une bouche souriante, une mâchoire carrée, des grands yeux verts et alertes, des épaules larges* (11), *ridée, rabougri* (15).

3.2 La construction du cadre spatio-temporel en lien avec *cette maison*

La longueur des incipit des textes s'explique par une contextualisation particulière des récits, par les formes lexicales de l'antécédent *cette maison* et l'intégration de la phrase de la consigne au sein du texte.

3.2.1 Différentes stratégies de contextualisation

Pour amorcer le cadre spatial et temporel dans les récits, les élèves du corpus semblent adopter deux stratégies différentes.

La première consiste dans un premier temps à amplement développer le cadre spatial, temporel et la présentation des personnages. Dans ce cas de figure, un premier cadre est posé, et les personnages sont successivement présentés. La nature de l'événement dont va découler leur narration (une *histoire*) est parfois spécifiée. Ce n'est que plus loin dans le récit, juste avant l'introduction de la phrase de la consigne, que l'antécédent de *cette maison* et son cadre spatial spécifique sont mentionnés (9, 10). Ces types d'incipit, particulièrement longs (165 mots en moyenne), tendent à favoriser l'émergence de dialogue (9, 11), le développement de faits antérieurs à la situation d'énonciation (10, 12), ou encore, comme dit précédemment, la description des personnages (11, 15). La lecture des textes qui viennent d'être cités a pour effet d'être quelque peu hasardeuse, dans le sens où le lecteur peut ne pas suivre le fil conducteur de ces amorces de récits. Les scripteurs semblent en effet « plongés » dans la rédaction de leur

histoire, mais ne prennent pas suffisamment de recul en ce qui concerne la progression cohérente de leur récit et en oublient parfois d'introduire de manière explicite l'antécédent de *cette maison* (11, 12). Cela est paradoxal : les élèves sont en capacité d'employer un matériel lexical varié, d'utiliser des stratégies référentielles diversifiées et de particulariser chacun de leurs personnages, dans un incipit relativement long. Mais tous ces éléments s'avèrent en même temps être un facteur de difficultés, quant à l'organisation générale du récit.

La seconde stratégie de contextualisation est plus concise, et se focalise davantage sur le cadre spatial. Ce dernier est cette fois rattaché à l'expression anaphorique *cette maison*. Les référents introduits sont alors principalement dirigés vers des éléments spatiaux. L'anaphore associative (entre *le jardin* et *les pétunias*) établie dans 14 et le champ lexical de la nature illustrent bien la prééminence du cadre spatial, comme on le voit en (162) :

(162) un magnifique jardin → le jardin → les pétunias (14)

Dans ce texte (14), la *maison* est introduite avant la présentation du personnage.

Les prépositions *dans* (13, 14), *à côté de* (13), *avec* (14), la locution *il y avait* (13, 14) ou encore le verbe *se tenir* (14) sont autant d'éléments qui permettent au lecteur de se représenter spatialement le décor du récit, de manière simple et compréhensible.

Un équilibre entre ces deux stratégies de contextualisation se dessine dans le texte 15. On y retrouve la plupart des éléments énoncés jusqu'à présent, sans que ces derniers ne soient trop imposants pour déséquilibrer la progression du récit. On y retrouve : un cadre spatial initiale qui n'est pas directement relié à la *maison* (*une région perdu d'Australie*), l'annonce de l'objet du récit (*une histoire*), l'introduction du personnage (*une présentation qui détaille ses caractéristiques physiques, sans que cette énumération en soit trop longue*), l'antécédent de *maison* est inséré (*Elle demerait dans une maison*)¹⁵ dans un second cadre spatial (*au fin-fond de la forêt*).

¹⁵ Dans le texte initiale, la phrase correspond à : *Elle demerait dans une misère, au fin-fond de la forêt [...]*. Au regard du texte parfaitement cohérent dans son ensemble, nous avons convenu qu'une erreur s'est glissée lors de la transcription (*misère* a remplacé *maison*). La consultation de la copie originale ne pouvant être faite, nous considérons pour la suite la phrase : *Elle demerait dans une maison, au fin-fond de la forêt [...]*.

3.2.2. L'antécédent de *cette maison* et la mise en récit de la phrase *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*

L'antécédent de *cette maison* n'a pu être identifié que dans la moitié des textes du corpus (9, 13, 14 et 15). Les premières mentions correspondent toutes à un syntagme indéfini. Les exemples 163 à 166 nous montrent que chaque texte présente un schéma syntaxique spécifique pour introduire l'antécédent de *cette maison* :

(163) une villa en ruine pas loin de chez eux (9) → S. indéfini + CC lieu

(164) une maison soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire madame Lily. (13) → S. indéfini + S. adverbial + S. prépositionnel + S. prépositionnel

(165) une vieille maison avec un magnifique jardin (14) → S. indéfini + S. prépositionnel

(166) une maison, au fin-fond de la forêt où quiconque s'avait *qu'elle habitait dans cette maison depuis longtemps* (15) → S. indéfini + S. prep + Proposition subordonnée relative

Au sein de la phrase, la première mention du référent peut être en position de

- complément du verbe (164), (165) et (166)
- ou au sein d'une proposition relative (163)

La première apparition de *cette maison* s'accompagne donc d'une expansion. Cette dernière permet de préciser la localité de la *maison* (*au fin-fond de la forêt, pas loin de chez eux*), ses caractéristiques (*avec un magnifique jardin, en ruine*) ou des précisions sur son propriétaire (*où quiconque s'avait qu'elle habitait dans cette maison depuis longtemps, soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire madame Lily*).

On note que dans (166), la phrase de la consigne est adjointe à la proposition subordonnée relative : *où quiconque s'avait qu'elle habitait dans cette maison depuis longtemps*. Le fait que la phrase à introduire soit intégrée à une autre phrase du récit n'est pas un cas isolé chez les élèves de 3^{ème}.

En effet, seuls 2 textes sur 8 introduisent la phrase de la consigne comme une phrase simple, autonome (14, 16). La phrase de la consigne est régulièrement imbriquée au sein d'une phrase complexe. Le tableau 13 permet de faciliter la visualisation de la phrase de la consigne au sein des textes :

Textes	Segment antérieur	<i>Elle habitait dans cette maison depuis longtemps</i>	Segment postérieur
9	La sorcière était une voisine qui logeait dans une villa en ruine pas loin de chez eux,	<i>elle habitait dans cette maison depuis longtemps</i>	et plein de légendes circulaient a son sujet
	Phrase complexe	Juxtaposition	Coordination
10	Elle m'avait dit	<i>qu'elle habitait là dans cette maison depuis longtemps.</i>	-
	Proposition principale	Proposition complétive	
11	Mia -la brune	<i>habitait dans cette maison depuis longtemps,</i>	avec ses parents e son petit frère.
	Sujet	Proposition principale	S. prépositionnel
12	-	<i>Elle habitait dans cette maison depuis longtemps</i>	est les enfant i e ent abituer.
		Proposition principale	Coordination
13	-	<i>Elle habitait dans cette maison depuis longtemps,</i>	avant qu'elle ne se fasse tuer par son jardinier.
		Proposition principale	Locution conjonctive
15	Elle demerait dans une maison, au fin-fond de la forêt où quiconque s'avait	<i>qu'elle habitait dans cette maison depuis longtemps,</i>	on pense même depuis toujours.
	Phrase complexe	Proposition complétive	Juxtaposition

Tableau 13 : Insertion de la phrase *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps* au sein des textes

On remarque donc que la phrase de la consigne peut être modifiée, en remplaçant le pronom personnel *Elle* par un nom propre suivi d'un adjectif (11), ou en introduisant une conjonction de subordination avant le pronom personnel : la phrase de la consigne devient alors une proposition subordonnée complétive (10, 15). La phrase perd son statut de phrase autonome lorsqu'elle est précédée d'une phrase complexe, devenant alors juxtaposée (9). Elle devient une proposition principale quand elle est suivie d'un syntagme prépositionnel (11), d'une coordination (9), (12) ou d'une juxtaposition (15).

3.3.3 Les descriptions d'un monde réel ou imaginaire

Pour indiquer au lecteur dans quel registre s'inscrit leur récit, les scripteurs font appel à différentes stratégies.

Comme pour les CE2, l'emploi du présentatif *Il était une fois* (15) permet de relier l'incipit du texte à un conte, et donc à un registre imaginaire. Mais la construction d'un monde imaginaire est principalement véhiculée par la description des personnages, identifiés comme étant une sorcière (*une vieille femme [...] Elle était ridée, rabougris, elle avait les cheveux blancs comme de la neige*, 15), aux particularités de la maison (*une maison soit disant habitée par le fantôme*, 13, *une villa en ruine, la maison de la sorcière*, 9), ou encore au cadre spatial de la maison (*au fin-fond de la forêt*, 15). Des termes relatifs au domaine du conte sont aussi observés, comme les *légendes* (9) ou l'*orphelinat* (13).

En ce qui concerne l'ancrage dans le réel, les élèves utilisent des noms propres qui ont une réelle correspondance dans notre monde : *une région perdu d'Australie* (15), *au marché de St Aubin* (12). La majorité des incipit décrits par les élèves fait référence à des scènes quotidiennes : une soirée d'anniversaire (9), des retrouvailles entre amis (11), faire des courses (12), une scène de jardinage (14). Ces situations sont connues des scripteurs, ce qui peut expliquer leur choix d'amorcer leurs récits par une scène qui leur est familière.

La particularité des récits de 3^{ième} est que les élèves parviennent à implanter leur histoire dans un monde réel, puis diriger leur récit dans un monde fantastique. Ils combinent plusieurs moyens linguistiques, en confrontant ceux propres à l'élaboration d'un monde réel, et ceux d'un monde fictif.

4. Rôles et formes des incipit

Les incipit des élèves de 3^{ième}¹⁶ répondent aux quatre rôles qui leur sont attribués.

La fonction d'annoncer est respectée, car le lecteur devine rapidement que le texte s'inscrit dans le domaine de la narration. Le point de vue du narrateur peut être externe (le narrateur est un observateur extérieur : 9, 11, 12, 14, 15), interne (la narration s'effectue à travers la perception des personnages : 10) ou à focalisation zéro (le narrateur connaît tout de l'histoire qu'il raconte : 13). Cette variation dans la narration atteste que le scripteur prend du recul dans la rédaction de son récit. Dans le texte 12 par exemple, le personnage principal est initialement nommé par un pronom personnel (*je*) lorsqu'il s'agit d'un dialogue, puis désigné par un nom propre (*Anna*).

¹⁶ Analyse de la forme et de la fonction des incipit des élèves de 3^{ième} : cf. Annexe H (p.60)

Nous relevons de nombreuses collocations issues d'un genre littéraire relevant d'une recherche rhétorique des dénominations initiales des personnages (*ces amis inséparables*, 11), de leur description physique (*ridée, rabougris*, 15, *une petite barbe naissante, des épaules larges*, 11, *ses petites emplettes*, 12), ou des lieux du récit (*une maison soit disant habitée*, 13, *où quiconque*, 15).

L'attention du lecteur est stimulée notamment par le fait que le lecteur s'adresse directement à lui (*cher lecteur*, 10), par l'introduction du référent via une cataphore (11, 12, 16). Ce procédé permet de questionner le lecteur sur l'identité du protagoniste et ainsi attirer sa curiosité.

Le rôle *créateur de monde* est tout à fait identifiable dans les incipit des 3^{ème}. Les nombreuses indications relatives aux personnages (leur description physique), aux différents cadres spatiaux (un cadre initial et un second cadre se rapportant spécifiquement à *cette maison*) et aux marqueurs temporels (*Aujourd'hui, en debut d'après midi, depuis la maternele*, 9, *ce jour là, Quand*, 10, *depuis longtemps*, 11, *Comme tout les dimanche*, 12). Certains textes ne contiennent en revanche aucun indicateur temporel (13, 14, 15).

Enfin, la fonction *évènementielle* est illustrée par plusieurs éléments constitutifs des incipit, annonçant au lecteur l'évènement sous-jacent sur lequel se construit le récit (*l'anniversaire de Colin*, 9, *mon histoire*, 10). Les évènements peuvent aussi être mentionnés de manière plus implicite (*une société qui menace de raser la maison du personnage*, 12, *une maison hantée par un fantôme*, 13 ou *habitée par une femme mystérieuse*, 15). Certains titres peuvent également mentionner un évènement important du récit (*Soirée ratée*, 9, *Le bijoux*, 10).

Différentes formes d'incipit sont distingués dans les récits. La forme privilégiée est l'incipit statique (9, 10, 13, 14, 15). Dès les premières lignes, le lecteur découvre un certain nombre d'informations concernant le personnage, les lieux et la situation. Les textes 11 et 12 sont en revanche dynamiques, comme l'illustrent (167) et (168) :

(167) Ils étaient dans le salon, rigolants et joyeux d'être ensembles.
Effectivement ces amis inséparables ne s'étaient pas vus depuis longtemps. (11)

(168) Je vous prendrais quatre pomme de terre sil vous plaie, dit Anna au marchan de legume.
-Ca vous feras 2 euro sil madame.
Comme tout les dimanche Anna allait faire ses courses au marché de St Aubin. (12)

Effectivement, dans ces textes, le lecteur est directement plongé dans l'histoire qui a déjà commencée. Les personnages et les lieux ne bénéficient d'aucune précision dans un premier temps.

Les différents rôles des incipit sont globalement respectés, et certains apprenants proposent des incipit originaux (10, 11, 12, 16). Ces intrigues inédites, peut être inspirées par les lectures des élèves ne sont pas source d'incohérence. La seule critique qui peut leur être attribuée est qu'à trop laisser évader leur imagination, les scripteurs en oublient d'introduire l'une des entités imposée par la consigne : l'antécédent de *cette maison*.

5. Conclusion du Chapitre 4 sur l'incipit des élèves de 3^{ième}

L'incipit des récits de 3^{ième} ont la particularité d'être construits sur un mode de fonctionnement relativement hétérogène. Malgré la pluralité des moyens linguistiques mobilisés pour construire le début de leurs textes, plusieurs caractéristiques générales se manifestent.

Les élèves de 3^{ième} acquièrent une capacité à construire des énoncés longs et complexes, en utilisant certaines « performances » linguistiques (nombreux personnages introduits, différents lieux, construction cohérente d'un monde réel et/ou fictif, présence de cataphores, élaboration de la référence par la possessivité, distinction du temps de la narration et de l'énonciation).

Les titres, qu'ils soient *référentiels* ou *thématiques* sont brefs, les entités linguistiques qu'ils exposent (objets, lieux) sont saillantes dès l'incipit du récit, et régulièrement reformulées.

La première phrase des narrations est relativement longue, et permet de présenter à la fois le (ou les) personnage(s) principal(aux), et quelques fois l'évènement général auquel se rapporte le récit. Le lecteur dispose donc de nombreuses informations. L'interprétation de cette première phrase est parfaitement accessible.

Les formes lexicales des termes introducteurs sont variées : présentatif, syntagme prépositionnel, nom propre, pronom personnel ou l'introduction immédiate d'un dialogue.

La caractéristique la plus évidente de ces textes est le soin qu'apportent les élèves à créer des expressions linguistiques particularisantes : l'aspect physique des personnages est très développé, et les particularités du cadre-spatio temporel sont précises. Il y a donc de la part de l'élève une recherche de variété dans la reprise. Les expansions utilisées ont pour objectif de rendre plus adaptée l'expression des référents humains et des lieux. L'implantation du cadre

spatial peut d'ailleurs s'effectuer en deux temps : un cadre général, puis un cadre plus précis, spécifique à *cette maison*.

Plus généralement, les élèves optent soit pour une introduction relativement brève, mais détaillée, soit pour une amorce plus longue, pour laquelle le fil conducteur est plus difficile à suivre pour le lecteur. Cette progression quelque peu laborieuse peut donner l'impression que le scripteur se laisse emporter par sa rédaction, et semble presque en oublier d'introduire la phrase de la consigne. Cette dernière est souvent modifiée, tronquée et insérée dans une autre phrase. Cela peut justifier l'idée selon laquelle l'élève est davantage focalisé sur son récit que sur la phrase à inclure.

CHAPITRE 5 : Caractéristiques des chaînes de référence dans les textes de 3^{ième}

Ce chapitre présente dans un premier temps l'évaluation générale des CR, en fonction de leur nombre de maillons, de leur portée, de la proportion d'ER contenue dans les textes et de la diversité des redénominations employées. La composition des CR est développée dans un second temps : l'analyse des différents maillons des chaînes et des stratégies de reprises référentielles permet de rendre compte de la nature des ER, des phénomènes référentiels remarquables et des modes de cohabitation des différentes CR dans les récits. L'étude des chaînes spécifiques aux antécédents de la consigne constitue le dernier axe d'étude de ce chapitre.

1. Mesures générales : nombre, longueur, densité référentielle et coefficient de stabilité des CR

1.1 Nombre et longueur

Sur l'ensemble des textes de 3^{ième}, 32 CR sont relevées, avec une moyenne de 4,7 maillons par chaîne. Les récits comportent en moyenne 4 CR. L'objet de ce chapitre n'est pas de confronter les résultats obtenus pour les CE2 et les 3^{ième}. Ici cependant, pour que ces mesures générales soient plus significatives, nous les comparons brièvement avec celles obtenues chez les CE2 (cf. tableau 14) :

	CE2	3^{ième}
Total des CR du corpus	21	32
Nombre moyen de CR par récit	2,6	4
Nombre moyen d'ER par chaîne	2	4,7

Tableau 14 : Comparaison du nombre et de la longueur des CR entre les CE2 et les 3^{ième}

Les 3^{ième} ont donc tendance à produire davantage de CR au sein de leurs textes que les CE2. Ces chaînes sont également plus étendues, car elles comportent un nombre de maillons par CR plus important.

A ce niveau de l'analyse, ce constat semble logique car, comme précisé au Chapitre 3, les incipit des 3^{ième} sont relativement longs. Dans ce contexte, il semble normal que le nombre élevé de phrases soit corrélé au nombre d'ER renvoyant à des entités linguistiques. Reste à déterminer comment ces CR se réalisent dans les textes, en nous intéressant à la densité référentielle et au coefficient de stabilité.

1.2 Densité référentielle et coefficient de stabilité

La proportion d'expressions linguistiques représente entre 14,19 % et 25 % du nombre total de mots dans les incipit de 3^{ième}. La densité référentielle des expressions linguistiques représente donc moins d'un quart de l'ensemble des textes. La nature des référents visés par ces entités varie. Elle peut renvoyer :

- à un référent humain : entre 1 (14) et 7 (11) personnages
- à un objet (par exemple : *un collier, la vitrine, 10, ses courses, une lettre, 12, les pétunias, 14*)
- à un lieu (par exemple : *une villa en ruine pas loin de chez eux, 9, la campagne, l'étage, 10, le jardin, 14, une région perdu d'Australie, 15*).
- à un évènement (par exemple : *l'anniversaire, 6, mon histoire, 10*).

Pour ce qui est de la diversité des redénominations utilisées, l'étude du coefficient de stabilité indique que les CR présentes se caractérisent par un fort taux de redénomination de ses expressions linguistiques. A l'intérieur des 32 CR, 23 ER sont renommées par la suite. Autrement dit, 71,88 % des ER réalisées au sein d'une CR sont ultérieurement reprises par une autre forme lexicale que leur première mention. La majorité de ces redénominations ne bénéficient que d'une seule forme de reprise, comme l'illustre le tableau 15 :

Nombre d'occurrence par ER (en nbre)	1	2	3
Coefficient de stabilité	1	0,5	0,33
Total (en nbre)	13	5	5

Tableau 15 : Ensemble des coefficients de stabilité du corpus

Bien que plus de la moitié (13 sur 23) des formes de reprise ne se limite qu'à une occurrence dans le texte, il apparaît néanmoins qu'une large moitié des expressions linguistiques présentes dans les incipit sont réinstanciées par la suite. En effet, nous n'observons que peu de cas de

répétition entre une première mention (l'initiale de la CR) et sa forme de reprise (deuxième ou énième maillon de la chaîne).

Les types de redénominations examinées dans les textes attestent d'un effort de la part de l'élève à éviter les répétitions.

Pour référer à une entité déjà introduite, ils utilisent régulièrement des mots synonymes, comme on le voit dans les exemples **169** à **172** :

(169) l'aniversaire → une soirée (9)

(170) ses courses → ses petites emplettes (12)

(171) une lettre → ce genre de message (12)

(172) tout le monde → tous → quiconque (15)

Autre stratégie de reformulation, une anaphore résomptive est observée dans le texte 12. L'anaphore résomptive « est une opération qui consiste à reprendre, au moyen d'une expression référentielle, la situation désignée par une proposition ou plusieurs propositions qui ont été formulées précédemment » (Salcedo Daval, 2015 : 1). Dans (173), la séquence antécédente est présentée en gras, et l'expression anaphorique est soulignée :

**(173) une lettre BricoPorto une société de construction
et de bâtiment qui voulait récupérer les grand
jardin et les maison de la rue pour en fair
des bureaux. . Cela faisait plusieurs fois que Anna
recevais ce genre de message. (12)**

La séquence antécédente décrit le contenu de la lettre adressée par la société *BricoPorto*, et l'expression anaphorique redéfinit la nature de cette lettre.

Nous relevons au Chapitre 3 (section 3.1.3 : L'approche descriptive des référents) que les élèves procèdent à plusieurs reprises à l'élaboration d'anaphores divergentes (158, 159). Ce procédé, permet lui aussi d'éviter toute forme de répétition, puisque les référents, avant d'être décrits individuellement (*Un, Le deuxième, Et le troisième, Une, l'autres*, 11), sont décrits une première fois comme appartenant à un groupe (*3 garçons, Les deux filles*, 11).

Les scripteurs peuvent également employer un nom propre en première mention puis procéder à sa redénomination comme dans (174), (175), ou inversement dans le cas d'une cataphore (176) :

(174) Léa → son amie depuis la maternelle → la première → elle (9)

(175) Mia → -la brune- (11)

(176) son ancienne propriétaire → madame Lily (12)

Dans ces exemples, les élèves limitent la répétition pronominale du nom propre (*Il* ou *Elle*), en essayant de qualifier et de caractériser par d'autres expressions linguistiques (via un syntagme possessif ou défini) l'entité exprimée initialement par le nom propre.

La dernière stratégie mise en place par les élèves pour référer aux entités sans les répéter est de redénommer le référent et d'y adjoindre une proposition relative. Cette dernière a pour fonction de compléter la description du référent redénommé, comme l'illustrent 177, 178 et 179 :

(177) La sorcière → une voisine qui logeait dans une villa en ruine pas loin de chez eux (9)

(178) ma voisine → La seule personne qui est montée à l'étage (10)

(179) une société de construction et de bâtiment → qui voulait récupérer les grand jardin et les maison de la rue pour en faire des bureaux (12)

L'ajout d'un modifieur au nom, en plus d'éviter la répétition permet à l'élève d'introduire de nouvelles informations sur le personnage. Le lien anaphorique entre les deux ER est assuré par le pronom relatif *qui*, suivi du contenu sémantique de la proposition subordonnée relative.

Les relations de synonymie, les anaphores résomptives et divergentes, l'utilisation de syntagmes possessifs et définis après un nom propre, ou l'insertion de propositions relatives sont autant de moyens qui permettent au scripteur de renouveler le contenu sémantique de ces énoncés. La répétition est ainsi évitée, et les référents introduits s'accompagnent d'informations nouvelles.

1.3 L'expression linguistique des référents

Au regard de la diversité des termes employés pour désigner les référents humains dans les textes de 3^{ème}, nous proposons dans cette section de les différencier selon un mode de classement inspiré des travaux de Marcellesi (1976). Dans ces travaux Marcellesi entreprend d'étudier la dénomination des référents linguistiques dans des textes d'élèves de 6^{ème} et de 5^{ème}. Les scripteurs sont soumis à une tâche problème dont l'enjeu est de décrire une planche de bande dessinée (dans laquelle interviennent plusieurs personnages) pour une personne qui ne l'aurait pas sous les yeux. La classification des différentes dénominations des référents

humains, que l’auteure désigne comme les expressions linguistiques de « l’adéquation des termes » (*Ibid.* : 45) repose sur les distinctions suivantes :

- Les termes *passe-partout* (ils sont polysémiques, courants dans le vocabulaire et relativement faibles en informations)

- Les termes *monosémiques* (ils sont moins fréquents dans le langage courant, plus précis et sont repérables grâce à leurs caractères dénotatifs).

- Les termes *affectifs* (également plus rares dans le vocabulaire courant, ils ont un aspect connotatif. Leur « emploi indique l’implication du sujet dans le discours » (1976 : 45).

Le tableau 16 à suivre illustre la mise en application de ce système de classement à notre corpus :

Textes	Termes <i>passe-partout</i>	Termes <i>monosémiques</i>	Termes <i>affectifs</i>
9		- La première	- ses meilleurs amis - son amie depuis la maternelle - la sorcière
10		- les deux, trois voisins - ma voisine - mon père - son père	- mon copain
11	- 3 garçons - Les deux filles	- Un - Le deuxième - le troisième - la brune - ses parents - son petit frère	- ces amis inséparables
12		- au marchand de légumes - ses deux enfants - son mari Arno - les enfants	

13		- son ancienne propriétaire - son jardinier	- le fantôme
14	- une belle jeune femme		
15	- une vieille femme		
16			- Ma nouvelle amie
Total	4	17	7

Tableau 16 : L'adéquation des termes des expressions linguistiques des personnages

Avec une grande majorité de termes *monosémiques* et *affectifs*, les élèves de 3^{ième} ont tendance à diminuer la polysémie pour valoriser la portée informationnelle des substantifs utilisés. Cette constatation rejoint celle obtenue par Marcellesi : les copies de niveau scolaire plus élevé se caractérisent par une initiative de « variété dans la reprise » une diminution des termes *passé-partout* et une augmentation des termes connotés.

Les termes *affectifs* sont, pour la plus part, dirigés vers les liens d'amitié (*amis, copains*), ou plus rarement, motivés par le jugement moral péjoratif du scripteur (*sorcière, fantôme*).

Les termes *monosémiques* sont liés aux relations familiales (*enfants, mari, parents, frère, père*), à un métier (*jardinier, marchand*) ou aux relations de voisinage, liés à l'habitation (*voisin, voisine, propriétaire*) ou à l'extraction du groupe des référents (*Un, Le deuxième, le troisième, la brune*).

Les termes *passé-partout* ont la particularité de correspondre à des substantifs dont la fonction est de globaliser un groupe de personnages (*3 garçons, les deux filles*), avant de les particulariser par des expressions monosémiques. Nous retrouvons également des expressions mettant l'accent sur la jeunesse (*une belle jeune femme*) ou la vieillesse des référents (*une vieille femme*).

2. La composition des CR

2.1 Maillons introducteurs

Les classes grammaticales des maillons initiaux (personnages, lieux et objets) des CR du corpus correspondent majoritairement à un syntagme indéfini, défini et possessif, comme l'illustre le tableau 17 :

CATEGORIE GRAMATICALE DES PREMIERS MAILLONS

	Nom propre	GN indéfini	GN défini	GN possessif	Pronom personnel	Total
EN NBRE	2	11	9	7	2	31
EN %	6,45	35,48	29,03	22,58	6,45	100

Tableau 17 : répartition des premiers maillons en fonction de leur classe grammaticale

Introduire une chaîne grâce à un syntagme indéfini est une méthode référentielle courante (cf. **180**). Comme le souligne Charolles (2002), puisque les syntagmes indéfinis sont référentiellement autonomes, ils sont la forme privilégiée d'introduction de nouveaux référents, ils ne supposent donc pas de renvoi à une mention. Corblin (1987) précise à ce propos qu'un nom introduit par un défini constitue la forme « complète » d'une position référentielle et « conduit donc de façon naturelle à une interprétation spécifique du groupe nominal ainsi composé » (1987 : 121).

(**180**) une vieille femme que tout le monde connaissaient → Elle → elle → les cheveux blancs comme la neige → les yeux d'un vert étrange → Elle → *elle* (15)

Les syntagmes définis (cf. **181**), également nombreux en première mention dans les chaînes du corpus, ont aussi une position légitime en tant que maillon introducteur (**150**). En effet, l'« expression définie le N¹⁷ constitue un tout complet. Le est un désignateur : il signale qu'il y a à identifier une entité, dont le reste de l'énoncé dit quelque chose » (*Ibid.* : 123).

(**181**) La premiere → Léa → son amie depuis la maternele → Elle → son oreille → elle (9)

Les syntagmes possessifs, en revanche, sont généralement moins souvent rencontrés à l'initiale des CR (cf. **182** et **183**). Dans le corpus cependant, ils représentent la troisième catégorie grammaticale la plus fréquente concernant les maillons introducteurs de chaînes.

(**182**) mon père → son père (10)

(**183**) mon collier avec des rubis dessus → il → le collier → un collier → un collier (10)

¹⁷ Souligné dans le texte

Nous développons dans la section 3.1.1 (La référence par la possessivité) de ce chapitre, que les élèves peuvent introduire un nouveau référent à partir d'une entité déjà existante, grâce au lien de possessivité. Les CR introduites par un possessif peuvent constituer l'introduction d'une mention unique (sans reprise ultérieure), **(148)**, ou amorcer une CR saillante dans la suite du texte **(149)**.

2.2 Les stratégies de reprise référentielle

Après avoir spécifié quels maillons sont les plus fréquemment rencontrés à l'initiale des CR (présentés dans le tableau 18), nous développons ici la composition des CR, et donc la manière dont les référents (animés et inanimés) sont repris dans les incipit des récits.

CATEGORIE GRAMMATICALE DES MAILLONS

	NP	Pro. Pers	SN défini	SN défini + relative	SN indéfini	SN indéfini + relative	SN indéfini + complétive	SN possessif	SN démonstratif	S adjectival	Total
EN NBRE	16	41	30	1	34	2	1	22	5	11	163
EN %	9,82	25,15	18,4	0,61	20,86	1,23	0,61	13,5	3,07	6,75	100

Tableau 18 : Répartition de l'ensemble des ER en fonction de leur catégorie grammaticale

Au total, 10 catégories grammaticales différentes constituent les différents maillons des CR dans les textes de 3^{ème}. Il s'agit maintenant de rendre compte des stratégies de référence observées au sein des chaînes.

2.2.1 La diversité grammaticale des ER

Rappelons que les CR des récits contiennent en moyenne 4,7 maillons. Pour améliorer la représentation des typologies de ces différentes chaînes, nous proposons un classement des CR les plus fréquentes. Pour cela, les CR sont initialement distinguées en fonction de la classe grammaticale de leurs maillons introducteurs (cf. tableau 17). Ne seront figurées (cf. figures 15, 16 et 17) ici que les typologies des chaînes dont les classes grammaticales des maillons initiaux sont les plus récurrentes (ER indéfinies, définies et possessives). Chaque CR type

s'accompagne d'un exemple représentatif du corpus. Les 32 CR des textes de CE2 n'apparaissent pas dans les représentations qui suivent, et ne contiennent pas toujours le nombre exact de maillons contenus dans chaque chaîne. Ici l'objectif n'est pas de représenter successivement toutes les CR du corpus, mais d'en dégager les principales tendances des reprises référentielles et d'en établir une typologie générale.

→ Les CR introduites par une ER définie (**29,03 %** des CR)

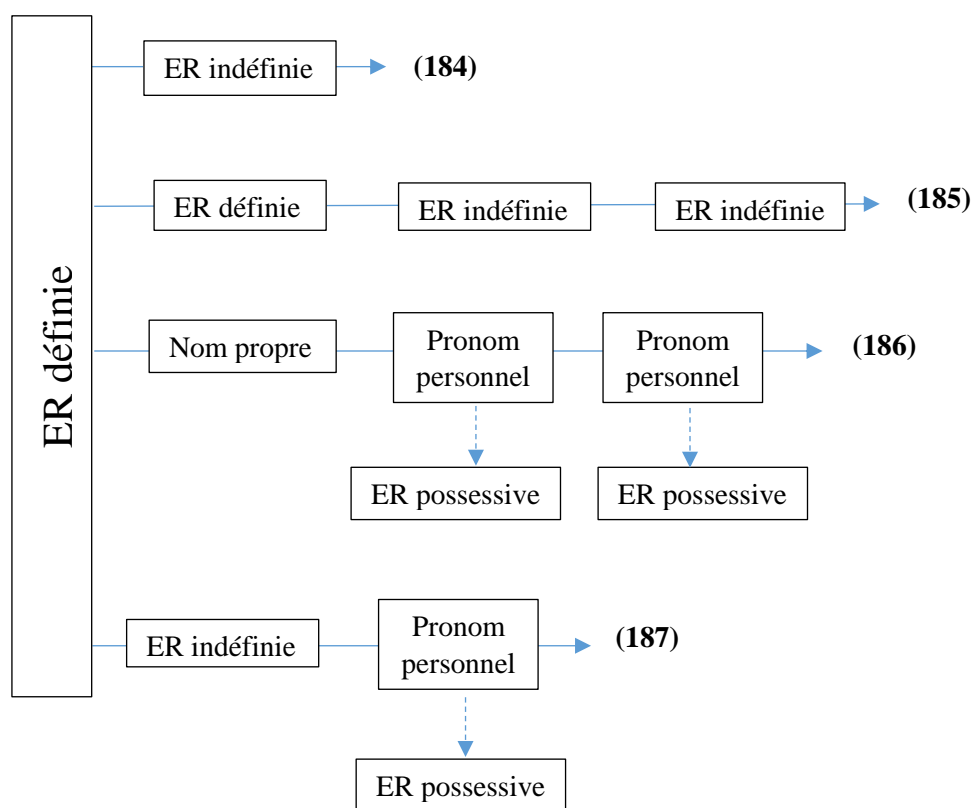


Figure 15 : Schématisation de la reprise référentielle après une ER définie

→ Les CR introduites par une ER indéfinie (35,48 % des CR)

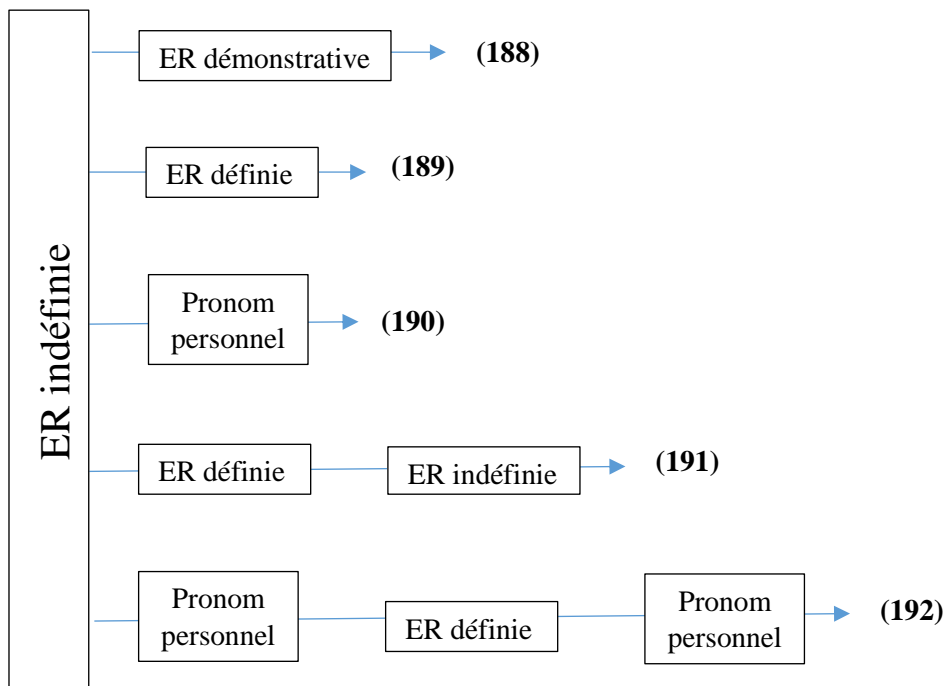


Figure 16 : Schématisation de la reprise référentielle après une ER indéfinie

→ Les CR introduites par une ER possessive (22,58 % des CR)

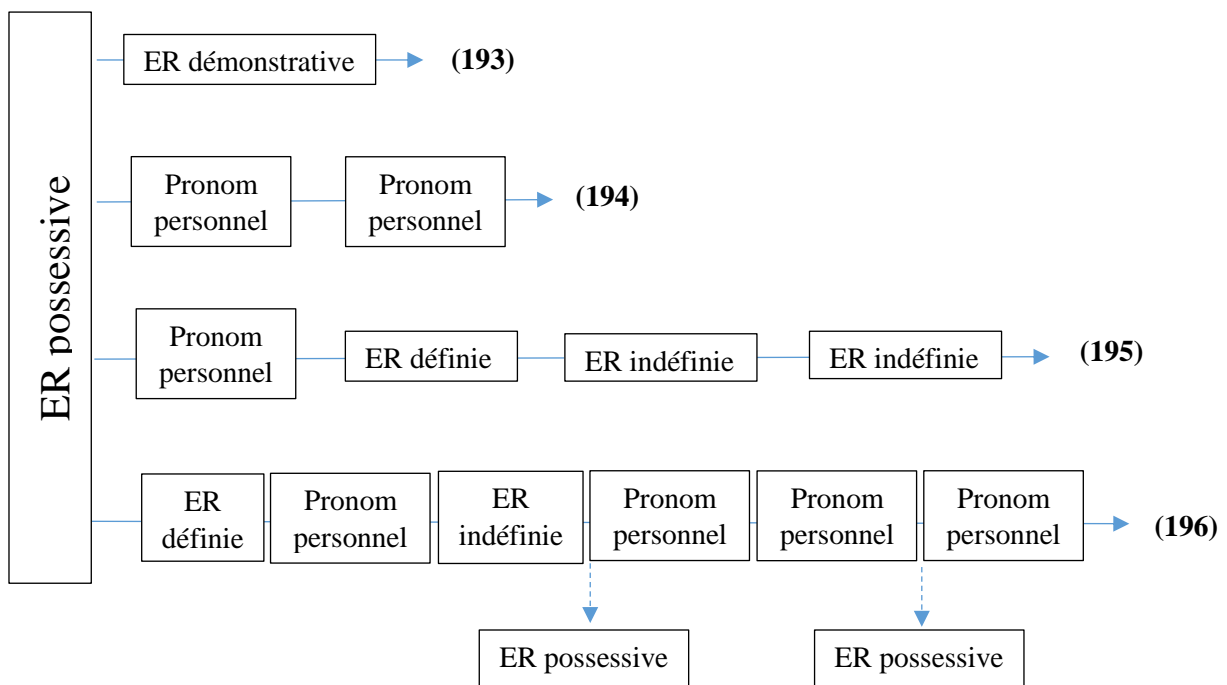


Figure 17 : Schématisation de la reprise référentielle après une ER possessive

Exemples de CR introduites par une ER définie :

- (184) l'aniversaire → une soirée un peu speciale (9)
(185) le troisième jeune homme → les cheveux blonds → des grands yeux verts et alertes → des pommettes hautes → des épaules larges (11)
(186) La première → Léa → son amie depuis la maternelle → Elle → son oreille → elle (9)
(187) La sorcière → une voisine qui logeait dans une villa en ruine pas loin de chez eux → elle → son sujet (9)

Exemples de CR introduites par une ER indéfinie :

- (188) une villa en ruine pas loin de chez eux → *cette maison* (9)
(188.1) une maison soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire madame Lily → *cette maison* (13)
(188.2) une vieille maison avec un magnifique jardin → *cette maison* (14)
(189) une petite vitrine → la vitrine (10)
(189.1) un orphelinat → l'orphelinat (13)
(189.2) un magnifique jardin → le jardin → les pétunias (14)
(190) Une belle jeune femme → *Elle* (14)
(191) Un → les cheveux bruns → il → un nez fin → une bouche souriante → une mâchoire carrée (11)
(192) une vieille femme que tout le monde connaissaient → Elle → elle → les cheveux blancs comme la neige → les yeux d'un vert étrange → Elle → *elle* (15)

Exemples de CR introduites par une ER possessive :

- (193) sa maison → *cette maison* (10)
(194) son ancienne propriétaire → *Elle* → elle (13)
(195) mon collier avec des rubis dessus → il → le collier → un ~~collier~~ collier → un collier (10)
(196) ma voisine → La seule personne qui est montée à l'étage → elle → Une dénommée Elizabeth → sa porte → elle → elle → elle → sa maison → Elle → *elle* (10)

Les CR issues des textes de 3^{ème} ont pour principale caractéristique d'être constituées de maillons aux classes grammaticales variées. En effet, pour les trois catégories de chaînes qui viennent d'être schématisées, les seconds maillons correspondent chaque fois à trois catégories grammaticales différentes de celle du premier maillon. Les CR amorcées par un syntagme défini

ont pour second maillon une ER indéfinie, définie ou un nom propre. Celles dont le premier maillon correspond à un syntagme indéfini sont reprises par une seconde ER de nature démonstrative, définie, ou par un pronom personnel. Enfin, dans le cas d'une chaîne qui débute par une ER possessive, le suivi référentiel est assuré par un syntagme démonstratif, défini ou par un pronom personnel. Ces classes grammaticales qui viennent d'être citées (syntagme indéfini, défini, possessif, démonstratif et les pronoms) sont toutes régulièrement réemployées en tant que troisième ou énième maillons des chaînes.

La difficile modélisation de ces CR peut être mise en relation avec le constat établi par Schnedecker & Landragin (2014) : dans leurs travaux consacrés à la typologie des CR, ils soulignent qu'« il n'est pas étonnant que l'on ne dispose pas (encore) à l'heure actuelle de typologies des chaînes de référence, qui permettraient de les classer selon leur mode de composition et d'en proposer une sorte de modélisation » (2014 : 28).

On peut interpréter la diversité des formes de reprise comme une démarche de variété quant aux relations de co-référence qu'ils mettent place dans leur rédaction.

2.2.2 Les phénomènes référentiels remarquables

Si la pluralité des ER observée justifie que les procédés de reprise référentielle sont maîtrisés, la cohésion textuelle est parallèlement dépendante de la répétition des référents linguistiques. A l'échelle du corpus, seuls certains types d'expressions sont répétés. Il s'agit des noms propres (197) et des pronoms personnels (198), en gras dans les CR suivantes :

(197) **Anna** → **Anna** → ses courses → ses petites emplettes → **Anna** → elle → ses deux enfants → son mari Arno → elle → **Anna** → **Anna** → elle → *elle* (12)

(198) **Je** → mon histoire → **je** → Clara → **j'** → **Je** → **je** → mon copain → **j'** → **je** → **j'** → **j'** → ma voisine → **je** → **je** → mon collier avec des rubis dessus → ma chambre → **Je** → **Je** → **je** → **j'** → mon père → **j'** → ma vie → **j'** → mon courage → **Je** → moi (10)

Ces deux CR sont les plus longues du corpus. C'est aussi celles pour lesquelles le nombre de répétitions est le plus important. Les élèves ont donc bien saisi ici que plus la référence perdure dans le texte, plus ils doivent rappeler régulièrement la présence des entités linguistiques, pour qu'elles restent dans la mémoire du lecteur.

L'emploi des indéfinis et des définis semble être spécifiques à la description physique des personnages. Pour (199), toute la description est assurée par des syntagmes définis successifs (en gras dans les CR) :

(199) une vieille femme que tout le monde connaissaient → Elle → elle → **les cheveux blancs comme la neige** → **les yeux d'un vert étrange** → Elle → *elle* (15)

Dans le texte 11 (cf. 200, 201, et 202), la description du référent se réalise dans un premier temps par une ER définie (en rouge), puis par 3 ER indéfinies (en noir) :

(200) Un → **les cheveux bruns** → il → un nez fin → une bouche souriante → une mâchoire carrée (11)

(201) Le deuxième → **les cheveux châtons** → un petite barbe naissante aux coins des joues → des cheveux mi-longs → des oreilles (11)

(202) le troisième jeune homme → **les cheveux blonds** → des grands yeux verts et alertes → des pommettes hautes → des épaules larges (11)

Chaque ER descriptive est complétée par un adjectif (169), (170), (171), une conjonction ou une préposition (168).

L'usage des syntagmes démonstratifs est également particulier. Bien que plus rare dans les copies, il est retrouvé dans le cas d'une cataphores (203) et d'une anaphore (204) :

(203) Ils → **ces amis inséparables** (11)

(204) une socièter de construction et de batiment qui voulait recupèrer les grand jardin et les maison de la rue pour en fair des bureaux → **ce genre de message** (12)

Lors de la schématisation des principales CR des récits, nous observons que les chaînes sont composées de trois types d'ER : les indéfinies, les définies, les noms propres, les possessives et les pronoms personnels. Bien que plusieurs chaînes soient composées de certaines ER similaires d'un point de vue grammatical ou lexical, nous n'observons pas d'effet de redondance ou de répétition trop importante. Par exemple dans :

(205) une petite vitrine → la vitrine (10)

(206) mon collier avec des rubis dessus → il → le collier → un collier (10)

(207) 3 trois garçons → les trois (11)

(208) une lettre → une lettre BricoPorto (12)

Ces relations de co-référence ont en commun de relier des expressions lexicalement proches (répétition du même terme dans chaque ER). Mais l'adjonction d'un adjectif (205, 208), d'une

préposition (206) ou du changement de déterminant (205, 206, 207) permet d'éviter la simple répétition du mot et de d'en enrichir l'apport informationnel.

2.2.3 Typologie des relations entre les chaînes

Les chaînes des récits des 3^{ième} ne traitent pas uniquement des référents que la phrase de la consigne impose d'introduire (*Elle* et *cette maison*). Le nombre important de CR au sein des récits nous amène à nous interroger sur leur mode de cohabitation dans les récits. Pour ce faire, nous nous appuyons une nouvelle fois sur les travaux de Schnedecker & Landragin (2014), concernant la typologie des CR dans le discours.

La moitié des textes (9, 12, 14 et 15), les CR s'enchaînent en *succession*. Il s'agit de la disparition d'une chaîne dès lors qu'un nouveau référent est introduit (chaque référent est surligné d'une couleur différente dans les exemples 209 et 210) :

(209) Aujourd'hui c'est l'anniversaire de Colin,

il vient d'avoir 14 ans et cette année

avec ses meilleurs amis il a décidé une

soirée un peu speciale.

La premiere a arriver en debut d'après midi

est Léa son amie depuis la maternele. [...]

La sorcierre était une voisine qui logeait

dans une villa en ruine pas loin de chez eux (9)

Une stratégie d'*entrecroisement* est observée dans les textes 10 et 13. Cela « correspond aux cas les plus fréquents, sans doute où deux référents, voire plus, sont instanciés, consécutivement et/ou simultanément, avec des modifications de leur statut syntaxique » (2014 : 44). Dans (179) par exemple :

(210) Jean était dans un orphelinat.

A côté de l'orphelinat il y avait une maison soit disanthabitée par le fantôme de son encienne propriétaire madame

Lily. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps, avant qu'elle ne se fasse tuer par son jardinier. (13)

Lorsque *madame Lily* est introduite, elle est en position de complément d'objet indirect. Elle est ensuite en position de sujet syntaxique lorsqu'elle est instanciée pour la seconde fois (*Elle*).

Dans le texte 11 (cf. 211 et 212), les CR se réalisent selon la typologie de *partition* : il y a extraction « d'un ensemble préalablement posé [...] des référents individuels » (*Ibid.* : 49) :

(211)

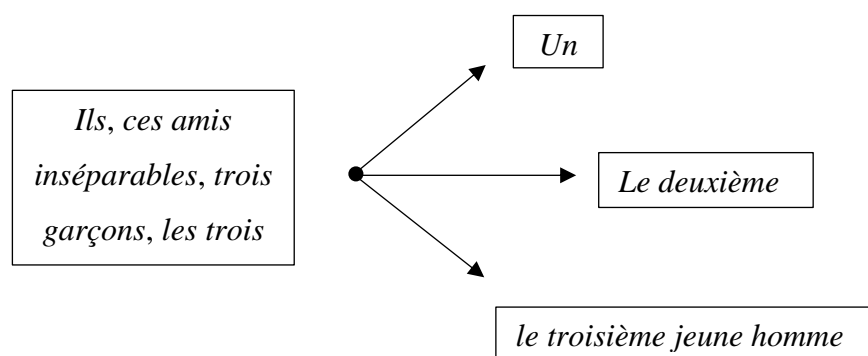


Figure 18 : CR type de partition du référent « Ils »

(212)

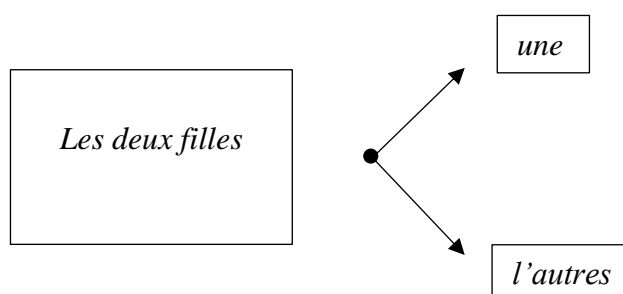


Figure 19 : CR type de partition du référent « Les deux filles »

Il serait pertinent de poursuivre l'analyse des modes de cohabitation des CR à l'échelle des textes dans leur totalité. Si certaines stratégies (la *succession*, l'*entrecroisement* et la *partition*) sont repérées dès l'incipit, nous pouvons nous demander si ces types de relations perdurent tout au long du récit, ou si d'autres formes de cohabitation apparaissent au fur et à mesure de la narration.

3. CR et ER de la phrase: *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*

Après avoir étudié la composition et le fonctionnement de l'ensemble des CR des textes, nous nous concentrons ici sur les CR et les ER propres aux référents de la phrase de la consigne.

3.1 CR relatives au pronom personnel *Elle*

Le nombre moyen de maillons par CR renvoyant au pronom personnel *Elle* est de 5,9. Cette moyenne est plus élevée que le nombre moyen de maillons contenus dans l'ensemble des CR. Cela met en évidence le caractère saillant du référent *Elle*.

Les premières mentions du pronom personnel *Elle* correspondent à :

- un nom propre : *Mia – la brune-* (11), *Anna* (12), *madame Lily* (13), *Camille* (16)
- un syntagme possessif : *ma voisine* (10)
- un syntagme indéfini : *Une belle jeune femme* (14), *une vieille femme que tout le monde connaissaient* (15)
- un syntagme défini : *La sorcière* (9)

Les schémas syntaxiques de ces premières formes ne concordent que très rarement à l'enchaînement Det + Nom. Ils contiennent au contraire de nombreuses expansions :

- Nom propre : *Anna* (12), *madame Lily* (13)
- Nom propre + Det + Adjectif : *Mia – la brune-* (11)
- Nom propre + Det + Adjectif + Nom : *Camille. Ma nouvelle amie* (16)
- Det + Nom : *La sorcière* (9), *ma voisine* (10)
- Det + Adjectif + Adjectif : *Une belle jeune femme* (14)
- Det + Adjectif + Relative : *une vieille femme que tout le monde connaissaient* (15)

Ces expansions permettent de renvoyer : à une description physique (11,14), à l'âge du personnage (14,15), à un lien d'amitié (16), ou à des informations d'ordre plus général (15). Le contenu sémantique des premières mentions du référent *Elle* fait référence à une voisine (9,10), à un personnage mystique (9,15), à une jeune femme (14) ou à un personnage féminin relativement commun (11,12).

En transposant les ER du pronom *Elle* sur l'échelle d'accessibilité d'Ariel (1990), il apparaît que l'ensemble des premières mentions sont dotées d'une accessibilité élevée :

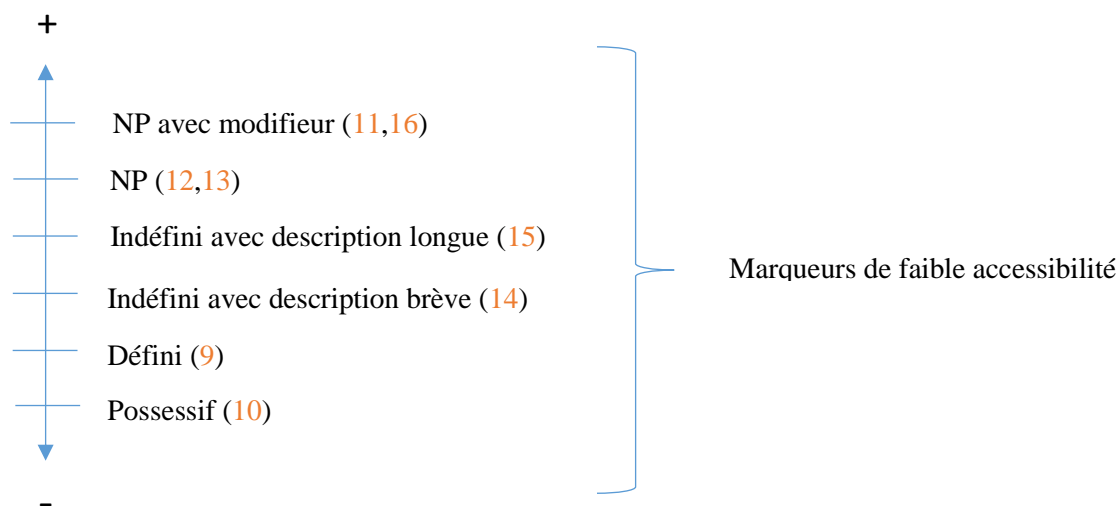


Figure 20 : Echelle d'accessibilité d'Ariel (1990) des ER du pronom Elle

Les formes de reprise au sein des CR sont majoritairement assurées par un pronom personnel (*Elle*), qui est lui un marqueur de haute accessibilité. Cette stratégie est logique, les premières mentions étant assurées par une forme dont la référence est élevée, le scripteur peut ensuite la réinstancier via une expression pronominale puisque le référent est clairement identifié initialement et régulièrement rappelé.

Au niveau des ER qui composent les CR, il est observé que les élèves ont parfois tendance à utiliser d'abord une expression définie, puis une indéfinie, comme dans (213) et (214) :

(213) La sorcière → une voisine qui logeait dans une villa en ruine pas loin de chez eux (9)

(214) La seule personne qui est montée à l'étage → Une dénomée Elizabeth (10)

Sans que cela ne crée de problèmes d'interprétation, il est étonnant de constater que les scripteurs emploient en première mention une ER moins accessible référentiellement puis une ER dont l'accessibilité est plus élevée en seconde mention.

Une incohérence référentielle est cependant relevée dans le texte 10. Le référent est introduit par l'expression possessive *ma voisine*, sans que cette dernière n'ait été introduite préalablement par une ER définie, indéfinie ou par un nom propre. En revanche, ses deuxièmes et troisièmes formes de reprise (respectivement : *La seule personne qui est montée à l'étage c'était elle* / *Une dénomée Elizabeth*) auraient constituées une première mention adéquate pour introduire un nouveau référent. Ce dernier aurait pu être repris justement dans un second temps par le possessif *ma voisine*.

3.2 CR relatives au syntagme démonstratif *cette maison*

Sur les 8 textes du corpus, seuls 5 d'entre eux procèdent un antécédent correspondant au présentatif *cette maison*. Syntactiquement, les ER référant à cette entité sont présentées selon les structures suivantes :

- Det + Nom : *sa maison* (10)
- Det + Nom + Syntagme prépositionnel : *une maison au fin-fond de la forêt* (15)
- Det + Adjectif + Nom + Syntagme prépositionnel : *une vieille maison avec un magnifique jardin* (14)
- Det + Nom + Syntagme adverbial : *une villa en ruine pas loin de chez eux* (9), *une maison soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire madame Lily* (13)

Toutes ces ER correspondent à un syntagme indéfini, excepté pour le texte 10, pour lequel l'antécédent correspond à une ER possessive. La *maison* est alors rattachée au référent secondaire, la *voisine* du personnage principal.

Comme pour les ER renvoyant à l'antécédent *elle*, les expressions anaphoriques de *cette maison* sont pour la plupart suivies d'une expansion. Cette dernière a la forme d'un adjectif, d'un syntagme prépositionnel ou adverbial. Ces ajouts permettent d'indiquer la localisation spécifique de la maison (*au fin-fond de la forêt*, 15, *pas loin de chez eux*, 9), son état général (*vieille*, *avec un magnifique jardin*, 14, *en ruine*, 9) ou de spécifier qui en est le propriétaire (*soit disant habitée par le fantôme de son ancienne propriétaire madame Lily*, 13).

Afin d'assurer la cohésion de leurs textes, les élèves sont obligés de mentionner préalablement la présence de la *maison* avant d'introduire la phrase de la consigne. Pour ce faire, ils font preuve d'une certaine diversité lexicale quant aux antécédents qu'ils utilisent. Des relations de synonymie sont observées entre le terme *maison* (*villa*, 9), et le verbe *habiter* (*demerait*, 15) ou encore l'adjonction d'un adverbe (*soit disant habitée*, 13).

Le syntagme *cette maison* est spatialement proche de son antécédent dans le texte (12,8 mots en moyenne), puisque le démonstratif est un désignateur conceptuel, son antécédent est tenu d'apparaître dans un contexte proche. Cette contrainte est bien respectée par les élèves (lorsque l'antécédent est bien présent).

Le texte 9 (cf. 215), présente la particularité de contenir une chaîne de 3 maillons correspondant à la *maison* (dans les autres récits, les CR ne se composent que de 2 maillons : *cette maison* et son antécédent) :

(215) : la maison de la sorcière → une villa en ruine pas loin de chez eux → *cette maison*
(9)

C'est aussi le texte pour lequel le nombre de mots entre la phrase de la consigne et l'antécédent est le plus important (27 mots). L'élève a donc ici anticipé l'introduction de l'expression *cette maison*, en n'introduisant pas ses antécédents directement avant la phrase de la consigne, ce qui est le cas pour les autres textes. Cela contraste également avec les textes pour lesquels aucun antécédent pour la *maison* n'est identifié (11, 16).

Pour la copie 12 (cf. 216), qui ne contient pas non plus d'antécédent pour le syntagme démonstratif, l'absence de terme source est moins problématique car le scripteur laisse sous-entendre que le personnage habite dans une maison :

(216) Anna rentrait chez elle / en arrivant devant chez elle / Anna remarqua une lettre posée devant la porte. / le grand jardin et la maison de la rue (12)

Bien que l'antécédent ne soit pas repéré dans le récit, la lecture du texte n'est pas autant incohérente que pour 11 et 16. De plus, les allusions à la *maison* du personnage sont introduites relativement tôt dans l'incipit, favorisant la légitimité de l'apparition de *cette maison*.

4. Conclusion du Chapitre 5 sur l'analyse des CR dans les récits de 3^{ème}

Les élèves de 3^{ème} mettent en place de nombreuses CR dans leurs incipit *statiques* et *dynamiques*, dont la portée s'étend à une large portion de l'incipit. Les chaînes ne se limitent pas seulement aux entités présentes dans la phrase de la consigne, mais renvoient également à d'autres personnages, lieux et objets. Elles constituent donc un matériel linguistique plus riche que les CE2, permettant de considérer davantage de paramètres en ce qui concerne les stratégies de reprise référentielle.

Les catégories grammaticales des maillons, les phénomènes référentiels et les modes de cohabitation des CR dans les récits ont en commun d'être diversifiés. On retrouve également cette diversification concernant l'expression linguistique des référents et de leurs formes de reprise : ces derniers sont fréquemment redénommés, essentiellement grâce à des termes *monosémiques* et *affectifs*. Les répétitions sont ainsi limitées, créant une lecture fluide et riche en informations. Les antécédents de la phrase de la consigne sont à l'image de cette volonté de description : les termes sources de *Elle* et *cette maison* sont précis et particularisants. Le personnage renvoyant à *Elle* est correctement ancré dans la narration. L'antécédent de *cette maison* n'est en revanche pas toujours identifié.

CHAPITRE 6 : Principaux résultats de l'analyse comparative

Nous présentons maintenant la synthèse générale de notre analyse comparative entre les textes de CE2 et ceux des 3^{ième}. Cette synthèse a donc pour finalité de répondre à nos trois questions initiales que nous rappelons ici.

1) Comment l'élève procède-t-il pour construire l'incipit de son récit, et comment rend-il ce dernier cohérent ? Pour cela, met-il en œuvre certaines stratégies relatives à la construction de la narration ? Comment présente-il le cadre spatio-temporel ?

2) Par quels moyens les premiers actes de référence sont réalisés dans un récit narratif d'élève ? Quelles sont les régularités dans les procédés de présentation des personnages et de leurs reprises anaphoriques ?

3) Les récits des élèves de CE2 et des élèves de 3^{ième} dont nous disposons présentent-ils des similarités ou des différences quant à la fonction et la forme de leurs incipit ?

1. Construction de l'incipit

Les deux niveaux scolaires font régulièrement apparaître un titre à l'initiale de leurs récits, le plus souvent constitué d'un syntagme nominal défini. Les titres des 3^{ième} sont *référentiels* ou *thématiques*, et ont la particularité d'être concis (2 mots par titre), en ne mentionnant pas de personnage. Ceux des CE2 peuvent être à la fois *référentiels* et *thématiques*. Ces titres sont donc également plus longs (3,6 mots en moyenne) et moins généraux que ceux des 3^{ième}. Une simple répétition entre le titre et les mentions qui y font référence dans le texte est observée. Pour les 3^{ième}, les entités présentées dans les titres sont généralement reprises dès l'incipit des textes, ce qui n'est pas le cas pour les CE2. La fonction du titre est respectée, car en plus de mentionner au préalable un protagoniste ou un lieu, elle permet de contextualiser l'univers dans lequel se déroulera le récit et d'orienter le lecteur vers la conception d'un monde réel ou imaginaire.

Les copies de CE2 sont majoritairement identifiées comme l'initiale d'un conte, grâce à la présence récurrente du présentatif *Il était une fois* que les élèves utilisent pour débiter leur récit. Cette formule n'est présente qu'une seule fois dans les récits 3^{ième} que nous avons étudiés (15). Les 3^{ième} ont recours à des amorces diversifiées pour introduire leur narration (cataphores, dialogues, descriptions détaillées d'un lieu, adresses directes au lecteur). Le genre littéraire des

récits de 3^{ième} s'apparente davantage au genre fantastique : l'absence du présentatif *Il était une fois* les dissocie du conte, mais les champs lexicaux d'un monde imaginaire font comprendre au lecteur que l'histoire ne s'inscrit pas dans un mode réel. Parallèlement, ils sont en capacité de contextualiser leurs récits dans un monde clairement identifiable à la réalité, grâce à un cadre spatial défini par des noms propres connus (l'*Australie*, le *marché saint Aubin*). Si les CE2 débutent leur histoire par une construction typique du conte, les 3^{ième} eux projettent leur narration dans des situations familières et propres à leur âge (faire des courses, une soirée d'anniversaire, des aventures entre amis, par exemple).

Certains types de référents sont communs aux deux niveaux scolaires : la présence d'une *voisine* est induite par la *maison* que les élèves doivent introduire. Cela leur permet de simplifier l'introduction des personnages, puisque la *voisine* est souvent rattachée à celle habitant dans la *maison*. L'apparition d'une *sorcière* est souvent relevée : ce personnage est légitimé par le genre du conte, lui-même influencé par la dernière phrase de la consigne : *Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit*. Cette phrase sous-entend qu'il est arrivé une mésaventure aux enfants, et le personnage le plus emblématique pour représenter la crainte des enfants est bien la sorcière (nous retrouvons également un *fantôme* (13), un *vampire* (1), eux aussi représentatifs des contes pour enfants). Le personnage principal est généralement une jeune fille, pour les CE2 et les 3^{ième}.

Les 3^{ième} présentent des incipit plus longs et ont un apport informationnel plus important que ceux des CE2 :

Les 3^{ième} détaillent beaucoup plus les personnages les lieux et événements dont il sera question dans le récit. Les descriptions ont donc une place plus importante.

Les référents humains sont plus nombreux chez les 3^{ième}, et sont qualifiés par des expressions linguistiques particularisantes : avec des termes *monosémiques* et *affectifs* permettant de distinguer chacun des personnages. Les CE2 utilisent des termes *pas partout* pour référer aux entités humaines, les rares spécificités des personnages sont illustrées par des adjectifs. Les expansions relatives à l'expression linguistique des référents chez les 3^{ième} sont plus nombreuses (adjectifs, propositions relatives, syntagmes prépositionnels). Pour distinguer les protagonistes, les CE2 emploient souvent des noms propres, alors que la description avancée des personnages de 3^{ième} leur permet de différencier chacun de leurs protagonistes, sans que le nom propre ne soit indispensable. Pour baptiser leurs personnages, les CE2 ont recours à des verbes typiques de la nomination, comme *s'appeler* (1, 7, 8) ou *se nommer* (5). Lorsqu'un

personnage est désigné par un nom propre dans les textes de 3^{ième}, il ne s'accompagne généralement pas d'un prédicat pronominal : le personnage est simplement présenté en étant directement désigné par son prénom (9, 11, 12, 13, 16).

Si les référents sont présentés individuellement dans les récits des CE2, les 3^{ième} peuvent dans un premier temps présenter un groupe de personnages, avant de les isoler successivement.

Les incipit des CE2 sont plus brefs et ont pour fonction d'annoncer le personnage principal dans un premier temps, puis de présenter son lieu de vie (la *maison*). Dans les incipit, les élèves les plus jeunes se concentrent sur l'introduction des référents de la consigne (*Elle et cette maison*). Chez les scripteurs plus âgés en revanche, les stratégies de contextualisation et d'introduction des personnages sont plus variées. Dans la moitié de leurs copies, un premier cadre spatial est présenté, suivi de l'introduction de un ou plusieurs personnages, de la narration du début de leurs aventures, puis la présentation d'un second cadre spatial, relatif à *la maison* est enfin décrite. Pour l'autre moitié des copies, le cadre spatial (directement relié à la *maison*) et le protagoniste principal sont introduits dans un incipit relativement concis. Quelle que soit la stratégie de contextualisation adoptée par les élèves de 3^{ième}, le cadre spatio-temporel occupe une place plus importante dans les incipit que ceux des CE2.

Les incipit *statiques* des CE2 n'assurent pas toutes les fonctions constitutives de l'intrigue. Le cadre spatial et les indicateurs temporels sont peu nombreux. Les rôles *annonciateur*, *accrocheur* et *évènementiel* ne sont pas réalisés. Le présentatif *Il était une fois*, l'utilisation de l'imparfait et la présence récurrente d'*une petite fille* sont les éléments permettant au lecteur de définir l'incipit comme appartenant à un conte. Bien que la plupart des incipit des 3^{ième} soit également qualifiée de *statiques*, ils présentent davantage de détails quant aux caractéristiques des lieux, du temps de l'action, des événements et des personnages. Certains incipit sont *accrocheurs*, en proposant une mise en récit dynamique (11, 12), en s'adressant directement au lecteur (10) ou désignant initialement le référent principal par un pronom personnel (16). Ces procédés inédits ne créent pas d'incohérence à l'échelle de la cohésion générale du texte, mais les scripteurs ont tendance à en oublier la consigne principale, à savoir l'introduction spécifique de référent au sein de leurs incipit, en particulier celle de l'antécédent de *cette maison*. L'originalité et la diversification de la structure des incipit semblent donc être corrélées à la progression du niveau scolaire des enfants.

Plus généralement, les travaux qui se sont consacrés à l'analyse des incipit (notamment en classe de 6^{ième}) révèlent que « les textes observés répondent aux exigences de l'incipit, telles

que la tradition littéraire les définit, mais sont jugés insatisfaisants par l'enseignant, au regard de la norme écrite et des modèles stylistiques à l'aune desquels il les évalue » (Elalouf, 2006 : 83). Nous ne sommes pas en mesure de déterminer si les textes de 3^{ième} correspondent ou non aux exigences de la *norme* et des *modèles* attendus par les enseignants, mais ils semblent se rapprocher de ce qui est attendu d'un incipit.

2. Caractéristiques des CR

Les CR des 3^{ième} sont à l'image de leurs incipit : les chaînes sont plus nombreuses et ont une portée plus importante que celles des CE2 (32 CR au total chez les 3^{ième}, contre 21 pour les CE2). L'étude du mode de cohabitation de ces chaînes permet de révéler plusieurs types de relations entre ces CR (*succession, entrecroisement, partition*). Effectivement, puisque les scripteurs plus âgés introduisent davantage de personnages, les CR qui composent les récits sont également plus nombreuses. Cette diversité se retrouve au niveau des référents visés par les chaînes et à l'échelle des classes grammaticales des ER. Les ER des 3^{ième} sont représentées par 10 catégories grammaticales différentes, alors que les CE2 n'ont recours qu'à 6 catégories grammaticales distinctes pour référer au sein de leurs textes.

Les syntagmes indéfinis, définis et les noms propres sont les ER le plus employées pour introduire une CR chez les deux niveaux scolaires. Les 3^{ième} emploient également des syntagmes possessifs et des pronoms personnels pour débiter la référence, alors que les CE2 ne se limitent qu'aux 3 premières ER précédemment citées.

La diversité grammaticale des ER des 3^{ième} est représentative des différentes stratégies référentielles mises en place par les élèves. La référence par la possessivité, les cataphores, les anaphores résomptives et divergentes ou encore les relations de synonymie qui s'établissent entre les ER témoignent de la capacité des élèves de 3^{ième} à construire des relations de co-référence variées et originales. Pour les CE2, le caractère monoréférentiel des textes limite les possibilités de diversifier la référence. Le nombre total d'entités redénommées est quasiment similaire pour les deux niveaux scolaires (21 ER redénommées pour les CE2, 13 pour les 3^{ième}). Cependant, les 3^{ième} privilégient la diversité des formes de reprises, alors que les CE2 assurent leur continuité référentielle essentiellement grâce à la pronominalisation, créant un effet de répétition. Les ER des CR dans les récits de CE2 sont spatialement proches les unes des autres, alors qu'elles sont plus diffuses dans les textes de 3^{ième}. Les deux niveaux scolaires ont cependant en commun de régulièrement employer un syntagme indéfini au début ou à l'intérieur des CR.

3. Antécédents des expressions référentielles de la consigne

En ce qui concerne les antécédents du pronom *Elle*, les élèves plus âgés fournissent des expressions linguistiques plus complexes syntaxiquement (nom propre, syntagme possessif, syntagme indéfini). Les expansions qui les accompagnent (adjectifs, propositions relatives) leur permettent d'être précis sémantiquement. Pour les élèves plus jeunes, l'ensemble des antécédents est représenté par un syntagme indéfini, pouvant s'accompagner d'un adjectif (*une petite fille*) : ils sont donc sémantiquement moins spécifiques et ont une portée plus générale.

Pour l'antécédent de *cette maison*, les deux niveaux scolaires ont en commun de les introduire par un syntagme indéfini. Les CE2 font correspondre cet antécédent à *une maison*, alors que les 3^{ième}, une nouvelle fois, complètent cette ER par diverses expansions (syntagme prépositionnel, syntagme adverbial).

Pour les CE2 et les 3^{ième}, les CR relatives au pronom *Elle* sont plus longues que celles se rapportant au présentatif *cette maison*. Chez les CE2 et les 3^{ième}, l'antécédent de *cette maison* (quand il est présent), est introduit systématiquement juste avant la phrase de la consigne (sauf pour le texte 9, pour lequel *cette maison* bénéficie d'une CR de plus de deux maillons).

La diversité des CR (celles se rapportant aux ER de la consigne et celles renvoyant d'autres référents) présentes dans les textes de 3^{ième} ne permet pas d'en définir une typologie récurrente. Chez les CE2 en revanche, l'homogénéité des formes de reprises met en évidence un type de chaîne fréquemment rencontré : [ER indéfinie : *une petite fille*] + [Reprise pronominale : *Elle*] et [ER indéfinie : *une maison*] + [Reprise démonstrative : *cette maison*].

4. Anaphores non résolues et incohérence textuelle

Les anaphores non résolues sur l'ensemble du corpus concernent l'expression anaphorique *cette maison*. Dans les textes des élèves de 3^{ième}, 4 copies (11, 12, 15, 16) ne font pas apparaître d'antécédent au syntagme démonstratif. Seule une copie est concernée chez les CE2 (1). La résolution de l'anaphore correspondant au pronom personnel *Elle* ne s'avère donc pas poser de problème aux élèves. La non résolution de l'anaphore *cette maison* chez les 3^{ième} est donc une source d'incohérence. D'autres incohérences sont plus fréquemment rencontrées dans les textes de CE2 : ces dernières ne relèvent pas de l'absence d'antécédent, mais d'erreurs syntaxiques comme l'absence de constituant dans une phrase (1,4), l'oubli de mots (2), de redondance sémantique (2, 3, 5, 6, 7) ou encore de confusions relatives au développement du récit (3,4).

Les incipit des CE2, bien que moins développés que ceux des 3^{ième}, se composent des éléments essentiels à la résolution des anaphores qu'impose la consigne, à savoir, la présence d'un antécédent pour le pronom *Elle*, et une proximité contextuelle entre l'antécédent et le syntagme démonstratif *cette maison*. Si les 3^{ième} ont parfaitement réussi à mettre en place diverses CR (relatives au pronom *Elle* et à divers autres entités), la référence concernant la *maison* est plus chaotique. Les difficultés pour les 3^{ième} à introduire un antécédent à *cette maison* peut s'expliquer en partie par la position du démonstratif dans la phrase de la consigne : en tant que complément d'objet indirect du verbe habiter, il est peut être perçu par les scripteurs comme étant moins saillant que le sujet syntaxique *Elle*. L'absence régulière d'antécédent à *cette maison* peut également se justifier par la complexité que les 3^{ième} attribuent à leurs récits, contrairement aux CE2 dont la construction de l'incipit est directement liée aux référents de la consigne. Assurer la continuité référentielle du personnage féminin et le contexte narratif (particulièrement développé) dans lequel il apparaît, semble prendre le pas sur l'introduction de la *maison*. Ce constat est alimenté par les modifications effectuées sur la phrase de la consigne (ajout en tête, au milieu ou en fin de phrase : 9, 10, 11, 12, 13, 15).

Les deux niveaux scolaires présentent donc chacun leurs spécificités. Les CE2 limitent les risques de compétition référentielle en introduisant directement leurs référents que la consigne impose d'introduire, et ne sont pas dans une approche de description, comme l'illustrent les expressions linguistiques des référents peu chargées en information, la concision des CR et l'absence de précision d'un cadre spatio-temporel. Les 3^{ième} sont en revanche dans une démarche de précision lexicale, comme en témoigne le nombre important de substantifs particularisants. La mise en place de la référence dans les textes est révélatrice de l'acquisition de moyens linguistiques diversifiés, à l'origine de séquences plus longues et plus complexes. Ces élèves parviennent à prendre du recul sur leurs récits en contextualisant leurs histoires, en faisant progresser leurs récits et en parvenant à faire cohabiter plusieurs CR. Cependant, ces mêmes compétences linguistiques peuvent être un obstacle à la cohérence générale des textes.

5. Perspectives de recherche

Les travaux de Bonnemaïson (2018) et notre mémoire présentent certaines similitudes quant aux stratégies référentielles mises en place par les élèves pour introduire les référents de la consigne. Quel que soit le niveau scolaire des apprenants, les ER indéfinies sont la forme privilégiée pour introduire le pronom *Elle* et le démonstratif *cette maison*. L'antécédent du

pronom personnel est retrouvé en position de sujet syntaxique, celui du syntagme démonstratif en complément du verbe.

La nature des antécédents (animée et inanimée) a une influence sur la longueur des CR. En effet, les chaînes qui se rapportent au personnage féminin (*Elle*) sont systématiquement plus longues que celles référant à la *maison*, et le pronom correspond à la stratégie thématique de reprise la plus régulièrement employée. Les élèves plus âgés créent cependant des CR plus étendues que les jeunes apprenants et construisent des ER davantage appropriées à l'introduction des référents.

Le nombre d'expansions augmente lorsque le niveau scolaire est plus élevé. Les CE2 emploient des dénominations *passe-partout* pour référer au pronom *Elle*, alors que les élèves plus âgés (au CM2 dans le corpus de Bonnemaison, en 3^{ième} pour le nôtre) décrivent les référents grâce à des adjectifs, des syntagmes prépositionnels et des propositions relatives.

Nous remarquons cependant que les mentions relatives à *cette maison* des élèves de CM2 sont expansées grâce à un adjectif ou à un syntagme prépositionnel. Les élèves de 3^{ième} utilisent, en plus des adjectifs et des prépositions, des propositions relatives. Cette remarque corrobore avec le constat selon lequel les élèves experts complexifient et diversifient les formes linguistiques des ER. L'analyse linguistique et référentielle des référents pourrait donc être étendue à l'échelle de scripteurs plus âgés (lycéens et étudiants) pour rendre compte du développement des stratégies référentielles et de dénomination des entités.

L'étude des incipit nous permet de présenter certaines régularités dans l'usage de la référence chez les élèves. Il serait intéressant de poursuivre cette analyse à l'échelle des textes entiers, afin de déterminer si les phénomènes référentiels relevés se poursuivent tout au long du texte, ou si de nouvelles stratégies référentielles apparaissent, influencées par les phrases : *Il se retourna en entendant ce grand bruit* et *Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit*. Cette étude générale permettrait de mettre en évidence les différences éventuelles entre l'incipit et le reste du texte.

À l'échelle de l'incipit ou du texte dans sa globalité, constituer corpus dont les données sont plus nombreuses offrirait un matériel linguistique conséquent : recueillir davantage de textes, correspondant à plusieurs niveaux scolaires serait pertinent. En effet, appliquer à un large corpus les axes de recherche présentés ici, permettrait de confirmer certaines tendances observées ou d'en faire émerger de nouvelles.

Nous l'avons souligné, plus le niveau scolaire est avancé, plus les élèves diversifient la structure et les moyens linguistiques utilisés dans leurs récits. Ce constat est vraisemblablement justifié

par les compétences rédactionnelles que les apprenants acquièrent tout au long de leur apprentissage. Mais nous pouvons aussi nous demander si cette diversité discursive n'est pas influencée par les lectures (scolaires et personnelles) des élèves, puisqu'il est reconnu que la lecture et l'écriture sont deux compétences interdépendantes :

« en lisant, on apprend à reconnaître la structure d'une histoire, on apprend à créer des personnages crédibles, on apprend à découvrir la diversité des univers, on apprend à élargir son vocabulaire, on apprend à se familiariser avec différents styles d'écriture, on apprend à différencier un rythme lent d'un rythme rapide, on apprend, on apprend, on apprend... » (Forget : 2016).

Ainsi, confronter les productions d'élèves à celles d'écrivains familiers des scripteurs permettrait de constituer une nouvelle source de comparaison.

Bibliographie

- ARIEL, M. (1990). *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. London: Routledge.
- BEAUGRANDE, R.-A. (1979). Text and Sentence in Discourse Planning. In J. S. Petöfi (éd.), *Text vs Sentence. Basic Questions of Text Linguistics*. Hambourg : Buske : 467-494.
- BONNEMAISON, K. (2018). *Anaphore et référence en production écrite : étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans, du CE2 au CM2*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- BRAS, M. (2018). *Discours sémantique et pragmatique*. Cours donné dans le cadre du Master LiCoCo. Université de Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.
- BRONCKART, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionnisme socio-discursif*. Genève-Paris : Droz
- CHAROLLES, M. (1987). Spécificité et portée des prises en charge en “selon A”. *Revue européenne des sciences sociales*, 25, 77, pp. 243-269.
- CHAROLLES, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, pp. 3-13.
- CHAROLLES, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, pp. 125-151.
- CHAROLLES, M. (1997). L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces. *Cahiers de recherche Linguistique*, LANDISCO 6, pp. 1-73.
- CHAROLLES, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.
- CHAROLLES, M., PERY-WOODLEY M-P. (2005). « Introduction » du numéro *Langue Française* 148, Paris, Larousse.
- CHAROLLES, M. (2009). *Les cadres de discours comme marques d'organisation des discours*. F Venier. *Tra pragmatica e Linguistica Testuale, Edizioni dell'orso*, Alessandria, pp. 401-409
- CHAROLLES, M., LE DRAOULEC, A., PERY-WOODLEY, M.-P., SARDA L. (2005). Temporal and spatial dimensions of discourse organization. *French Language Studies*, 15, pp. 115-130.
- CHASTAIN C. (1975), Reference and Context, in K. Gunderson (ed.), *Language Mind and Knowledge*, Minneapolis : University of Minnesota Press, 194-269.
- COMBETTES, B. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, 49, 69-84.

- CORBLIN, F. (1987). Indéfini, défini et démonstratif. In: *Linx*, n°19, pp. 119-128.
- DUBOIS J. et al. (1973). Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse.
- ELALOUF, M-L. (2006). Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction.
In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°33, pp. 81-104.
- FAYOL M. (1996), La production du langage écrit, dans Plane S. & David J., *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, p. 9-36
- FIRTH, J.R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- FORGET, L. (2016). Il faut lire pour apprendre à écrire. Repéré à :
<https://atelierecritureprimaire.com/2016/11/13/il-faut-lire-pour-apprendre-a-ecrire/>
- GARCIA-DEBANC, C., BONNEMAISON, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés, CMLF 2014, 961 sq, mis en ligne le 24 juillet 2014.
- GARCIA-DEBANC, C., HO-DAC, LM., BRAS, M. & REBEYROLLE, J. (2017). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves. *Corpus, Bases, Corpus, Langage – UMR 6039, 16*, pp. 157-184.
- GARCIA-DEBANC, C., BRAS, M. (2016). Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 à 12 ans: Indicateurs de maîtrise et progressivité. In S. Plane, C. Bazerman et al. (eds). *Recherches en écriture: Regards pluriels, Actes du Colloque Writing Research Across Borders 2014, Recherches textuelles 13*, Metz: 3962.
- GIVON, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. In T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse. A quantitative cross-language study*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-41.
- GUNDEL J. K., HEDBERG N., ZACHARSKI R. (2000). Statut cognitif et forme des anaphoriques indirects, *Verbum* 22.1, pp. 79-102.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HO-DAC, M., JACQUES, M.-P. & REBEYROLLE, J. (2004a). « Quelques aspects méthodologiques d'une étude de la fonction discursive des titres en corpus », Journée ATALA : Modéliser et décrire l'organisation discursive à l'heure du document numérique, Semaine du Document Numérique, 21-25 juin 2004, La Rochelle.
- HO-DAC, M., JACQUES, M.-P. & REBEYROLLE, J. (2004b). Sur la fonction discursive des titres, *Regards croisés sur l'unité texte*, Nicosie, Chypre.
- JACQUES M.-P. (2003). *Approche en discours de la réduction des termes complexes dans les textes spécialisés*. (Doctorat Nouveau Régime). Université Toulouse-Le-Mirail.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1980). Psychological processes underlying pronominalisation and non-pronominalisation in children's connected discourse. In Kreiman, J. & Ojeda, A.E.(eds.), *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- KLEIBER, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain La Neuve : Duculot.
- KLEIBER, G. (1997). Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ?. *Langages*, 127, pp. 9-37.
- LALA, M. (2017). *Outils linguistiques pour l'analyse de la cohérence et de la cohésion dans les textes d'enfants*. (Mémoire de maitrise inédit). Université Toulouse-Le-Mirail.
- LAMBRECHT K. (1994), *Information structure and sentence form*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LANDRAGIN, F., TANGUY, N., CHAROLLES, M. (2015). Références aux personnages dans *L'Occupation des sols* : apport de la linguistique outillée. *Revue Sciences/Lettres*. 3, 1-21.
- LECLAIR, B. (2019). *Débuter, comment c'est*. France : Agora.
- LEROY, S. (2004). *Le nom propre en français*. Paris : Ophrys.
- LYONS, J. (1980). *Sémantique linguistique*, Paris : Larousse.
- MARCELLESI, C. (1976). L'expression linguistique du réfèrent : la dénomination. *Langue française*, 32, pp. 40-62.
- MARANDIN, J-M. (1986). *Ce est un autre*. L'interprétation anaphorique du syntagme démonstratif. *Langage*, 81, 75-89.
- MASSERON, C. & SCHNEDECKER, C. (1995). Production des chaînes de référence et problèmes de déstructuration textuelle : la redénomination comme catalyseur d'une conjoncture discursive problématique. *Linx*, H-S n°6-2, 423-442.
- MOLINO, J. (1982). Le nom propre dans la langue. *Langages*, 66, pp. 5-20.
- OBRY, V., GLIKMAN, J., GUILLOT-BARBANCE, C., PINCEMIN, B. (2017). Les chaînes de référence dans les récits brefs en français : étude diachronique (XIII e – XVI e s.). *Langue française*, 195, pp. 91 - 110.
- PELLAT, J. & RIEGEL, M. (2012). *La Grammaire méthodique du français* : élaboration d'une grammaire linguistique globale. *Langue française*, 176, (4), 11-26.
- REBEYROLLE, J. (2016). SL00502V : Sémantique référentielle (notes de cours). Université Toulouse Jean Jaurès.
- REICHLER-BEGUELIN, M-J. (1995). Déficits dans la maîtrise des procédés de cohésion. *Linx*, hors-série n°6-2, 405-422.

- SCHNEDECKER, C. (1992). *Référence et Discours : chaînes de référence et redénomination (Essai sur l'emploi du nom propre en seconde mention)*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- SCHNEDECKER, C. (1997). *Nom propre et chaînes de référence*. Metz : Centre d'Études Linguistiques des Textes et Discours.
- SCHNEDECKER, C. & LONGO, L. (2012). Impact des genres sur la composition des chaînes de référence : le cas des faits divers. Congrès Mondial de la Linguistique française, CMLF 2012, juillet 2012, Lyon, France.
- SCHNEDECKER, C. & LANDRAGIN, F. (2014). Les chaînes de référence : présentation. *Langages*. 195, (3), pp. 3-22.
- SCHNEDECKER, C., GLIKMAN, J., LANDRAGIN, F. (2017). Les chaînes de référence : annotation, application et questions théoriques. *Langue française*, 195, pp.5-15.
- THEISSEN, A. (1997). *Le choix du nom en discours*. Genève-Paris : Librairie Droz.
- UNIVERSITE DE GRENOBLE. (2008). *Fonction de l'incipit – Fiche méthode*. Repéré à : <http://www.acgrenoble.fr/disciplines/lettres/podcast/logotype/glossaire/Fonctions%20de%20l'incipit.htm>
- VINEL, E., BAUTIER, E. (2018). « La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? », *Repères*, n°57, pp. 163-184.
- WARDEN, D.A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and reference. *British Journal of Psychology*, 67, 101-112.
- WARDEN, D.A. (1981). Learning to identify referents. *British Journal of Psychology*, 67(1), 101-112.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans des textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf
- http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_une_fois_\(expression\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Il_%C3%A9tait_une_fois_(expression))