

Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ?

Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves

Paolacci, Véronique & Rossi-Gensane, Nathalie

CLLE ERSS (UMR 5263), Université Toulouse II
veronique.paolacci@univ-tlse2.fr, nrossi@univ-tlse2.fr

Introduction

Notre objet d'étude est l'écrit scolaire du type « rédaction » (MEN, 2008). Les écrits d'élèves constituent un corpus complexe à décrire pour le chercheur, l'écriture étant « rebelle » à la modélisation (Plane, 2004). Les productions ne sont pas homogènes d'un élève à un autre, ni d'un moment à un autre de l'année pour un même élève. Les situations d'écriture et genres d'écrits produits sont également diversifiés dans une seule période scolaire. Notre objectif, dans une visée descriptive, est le suivant : interroger la syntaxe écrite d'élèves de fin d'école primaire en nous confrontant à la vaste question du découpage du texte. En effet,

la recherche des unités d'un texte est à la fois une nécessité évidente (comment traiter un texte si on ne le découpe pas ?) et une source de contradictions inévitables : qui dit unité dit individualisation, indépendance, autonomie, mais qui dit texte (tissu) dit interdépendance des parties. Toute la difficulté est de rendre un compte juste de cette autonomie relative des parties (des unités d'un texte, de quelque nom qu'on les appelle), sans privilégier ni occulter aucune des deux faces antagonistes de leur mode d'existence dialectique. (Le Goffic, 2008 : 329)

Que laissent voir les textes d'élèves à la fin de l'école primaire ? Sur un plan syntaxique, quelles démarcations peut-on observer dans les textes analysés ? Ces démarcations se réduisent-elles à la présence de signes de ponctuation et de connecteurs ? De quels outils théoriques dispose-t-on pour décrire cet aspect-là des compétences effectives des élèves ? Comment aider les enseignants à porter, au-delà de la norme, un autre regard sur les écrits de leurs élèves ?

Chervel (2008 : 233) souligne le « rôle majeur » du concept de « phrase » dans la grammaire scolaire à partir du XIXe siècle. Notre article débute par un questionnement des critères participant à la définition de la notion de phrase à la fois au niveau linguistique et au niveau des « savoirs à enseigner », relayés par les programmes et les manuels scolaires selon la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985). Nous rappelons qu'il est généralement fait référence à une phrase « graphique », pourtant critiquée, voire rejetée, par de nombreux linguistes. Nous proposons par la suite de recourir à une phrase que nous dénommons « syntaxique », définie dans Feuillard (1989), et nous intéressons à un cas particulier, mais répandu, de non-congruence entre phrase « graphique » et phrase « syntaxique », ladite « coordination de propositions ». Après des précisions méthodologiques, nous nous efforçons de montrer que la phrase « syntaxique » est une unité opératoire possible pour rendre compte des compétences effectives des élèves. En effet, en mesure de segmenter des productions écrites non normées, elle permet notamment de dissocier la segmentation elle-même et les effets de la segmentation que sont les signes de ponctuation et/ou les connecteurs. Les textes observés sont décrits et analysés grâce, d'une part, au découpage en phrases « syntaxiques » et, d'autre part, à la mise en regard des phrases « syntaxiques » et des phrases

« graphiques ». La segmentation est ensuite ramenée à la question du passage à l'écrit, examinée d'un côté à travers l'oralité, dont les textes, produits par des élèves dotés d'un « savoir-faire [d'abord] oral » (Béguelin, 2000), comportent des traces, mais aussi d'un autre côté à travers la brièveté. En effet, les productions d'écrits scolairement valorisées, autrement dit les productions vues comme marquant un passage à l'écrit réussi, semblent se caractériser par un moins grand écart entre le nombre de phrases « syntaxiques » et le nombre de phrases « graphiques ». Nous concluons notre propos en adoptant le point de vue de l'enseignant, premier lecteur et principal évaluateur des écrits scolaires, et en proposant une simplification des « savoirs à enseigner ».

1 De la phrase « graphique » à la phrase « syntaxique »

1.1 La phrase principalement « graphique »

1.1.1 Les critères définitoires de la phrase

La notion de phrase est bien connue de la plupart des usagers de la langue. Elle est néanmoins récente puisque, telle qu'elle est conçue actuellement dans la grammaire, elle n'apparaît qu'à la fin du XVIII^e siècle. Avant le XVIII^e siècle, en effet, le terme de phrase désigne, comme le souligne Seguin (1993 : 15), une « unité lexicale », « un grand mot en plusieurs tronçons ».

Berrendonner (2002 : 24-25), parmi d'autres, rappelle que les critères définitoires de la phrase (dans son sens actuel) sont multiples et qu'ils font appel à des niveaux d'analyse divers :

- Maximalité syntaxique : chaque phrase a [...] une structure interne faite de relations de dépendance entre ses éléments, mais elle n'entretient aucune relation du même type avec son extérieur.
- Complétude sémantique : dès son entrée en grammaire (Seguin, 1993), la phrase a été définie comme [...] porteuse d'un « sens complet ».
- Démarcation prosodique : chaque phrase [est dotée] d'une intonation finale descendante suivie de pause, faisant office de signal démarcatif.
- Démarcation typographique : [...] au signal prosodique de fin de phrase [correspond] à l'écrit une ponctuation forte.

Il convient d'ajouter à cette liste un critère d'ordre syntaxique, qui peut être dénommé catégoriel, conformément auquel une phrase est censée se centrer autour d'un verbe, ainsi qu'un critère dit illocutoire. Selon ce dernier critère, une phrase doit être associée à une modalité énonciative assertive, interrogative ou impérative, reflétant respectivement l'un des « trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur : [...] transmettre un élément de connaissance, ou obtenir [...] une information, ou [...] intimer un ordre » (Benveniste, 1966 : 130).

Ces critères, de divers ordres, entrent inévitablement en conflit dans certains cas. Par exemple, si l'on prend en considération le critère de maximalité syntaxique, la suite *Je l'aurais su, je ne serais pas venu* est constituée de deux phrases, respectivement *Je l'aurais su* et *je ne serais pas venu*, puisque le premier segment ne dépend syntaxiquement d'aucun élément du second et, inversement, le second segment ne dépend syntaxiquement d'aucun élément du premier. En revanche, en vertu du critère typographique (ainsi que du critère de démarcation prosodique, si l'on admet que le point reflète une intonation

conclusive), la suite ne représente qu'une phrase. De même, l'application du critère illocutoire amène à conclure à une phrase unique, seul l'ensemble étant doté d'une modalité énonciative (assertive)¹.

Associée à un faisceau de critères hétérogènes et plus ou moins facultatifs dans la mesure où ils sont divergents, la phrase, telle qu'elle est définie traditionnellement, aboutit à ce que Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989) nomment « une entité de catégorisation pratique », par opposition à une unité théorique, formelle. Au-delà du côté hétérogène et éventuellement conflictuel des critères, le critère typographique apparaît prédominant : il bénéficie d'un caractère d'évidence en pays de « littératie » qui se caractérise par « la pratique généralisée de la lecture-écriture, les effets d'une culture de l'écrit sur les énoncés, les pratiques, attitudes et représentations, pour un locuteur ou une communauté de locuteurs » (Gadet, 2007 : 45). On précisera en outre que ce caractère d'évidence (profitant au critère typographique et à la phrase « graphique ») se manifeste uniquement lors de la réception ou du décodage, non lors de la production ou de l'encodage. Autrement dit, la phrase « graphique » exige du scripteur qu'il devienne son propre lecteur (ce qui apparaît particulièrement problématique dans le cas d'un apprenti scripteur, tel un élève d'école primaire). Elle relève d'une segmentation de réception, plutôt que d'une segmentation de production, montrant ainsi une instabilité propre aux entités de catégorisation pratique.

1.1.2 La phrase dans les manuels scolaires récents

Dans une perspective de transposition didactique (Chevallard, 1985), on peut se demander de quelles natures sont les « savoirs à enseigner » concernant la phrase. Les manuels scolaires actuels, qui relaient les prescriptions des programmes (MEN, 2008), privilégient de manière explicite pour la définition de la phrase les critères graphique et de complétude sémantique, comme l'illustrent les extraits suivants :

A l'écrit, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point. C'est une suite ordonnée de mots qui a un sens. (*Mémo-Facettes-CM1*, 2010 : 3)

Une phrase est une suite ordonnée de mots : ~~Bien Tigrou va.~~ *Tigrou va bien.* Elle a un sens : elle raconte une histoire, donne une information, exprime une émotion : *Ma voisine a perdu son chat. Le chat est gris. J'adore mon chat !* (*Mon livre de français-collection Mots d'école-CE2*, 2010 : 12)

Les « types de phrases », qui désignent les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et injonctives, sont notamment envisagés en référence à la ponctuation :

A l'écrit, [Les phrases déclaratives] se terminent presque toujours par un point simple. » (*Mémo-Facettes-CM2*, 2010 : 2-3)

Le critère catégoriel, selon lequel une phrase est centrée autour d'un verbe, apparaît en revanche généralement assoupli :

Une phrase est composée d'un ou plusieurs mots, et ne contient pas forcément de verbe : *Chut ! – A l'aide ! – Je rentre à la maison ce soir.* » (*Français-collection Caribou-CE2*, 2011 : 14)

Le critère privilégié à l'école est quasi exclusivement typographique, le critère sémantique étant de toute façon peu maniable. La phrase « graphique », par définition uniquement valide pour l'écrit, s'impose tout naturellement dans la mesure où l'école, parmi d'autres institutions, s'inscrit dans l'« idéologie du standard » ou « idéologie normative » (J. & L. Milroy (1999), cités par Lodge (2011)), à l'œuvre dans toute l'Europe à partir du XVIII^e siècle, et tout particulièrement en France. Cette idéologie repose, entre

autres, sur le postulat que « l'écrit est supérieur à l'oral, et [que] c'est par conséquent les meilleurs écrivains qui fournissent les modèles les plus sûrs de la Norme » (Lodge, 2011 : 87). A cet égard, Branca & Garcia-Debanc (2007 : 49) soulignent « les liens [...] qui unissent les modes d'écriture des écrivains et les dispositifs valorisés par le système scolaire [et] invitent [...] à prendre à compte les formes d'écriture valorisées dans la société adulte pour situer les enjeux des activités scolaires ».

1.2 La phrase « syntaxique » : une unité opératoire possible

Alors que, comme nous l'avons rappelé, la phrase « graphique » n'est pas remise en question par l'école, elle est au contraire critiquée, voire rejetée, par de nombreux linguistes, qu'ils travaillent plus particulièrement sur l'oral ou pas :

[...] ce qui paraît discutable, c'est l'idée même que la *phrase* puisse être une bonne unité de calcul en grammaire, surtout pour le traitement des données de langue parlée, dans lesquelles cette notion s'applique mal. (Blanche-Benveniste, 2002 : 8)

Les marques typographiques, la ponctuation « forte », qui sont d'ordinaire considérées comme les signes des bornes de la phrase, ne garantissent pas, dans les portions de textes qu'elles délimitent, l'homogénéité syntaxique, l'application exclusive des règles de combinatoire qui permettraient une opposition nette et bien tranchée avec le domaine du texte. (Charolles & Combettes, 1999 : 95)²

Kleiber (2003 : 18) souligne néanmoins que « il est [...] possible [...] d'adopter une [...] position, [...] qui conduit [...] à essayer de trouver des critères définitoires plus appropriés et moins flous, qui permettent de maintenir la catégorie phrase ». Dans cette perspective, Martinet (1979) et Feuillard (1989) ont proposé, dans le cadre théorique de la linguistique fonctionnelle, de définir la notion de phrase d'une façon strictement syntaxique comme « une structure constituée d'un prédicat et de l'ensemble des rapports de dépendance contractés autour de ce prédicat, directement [...] ou indirectement » (Feuillard, 1989 : 214)³. La phrase relevant de cette conception est ici dénommée phrase « syntaxique ».

Dans ce cadre théorique, le prédicat correspond à une entité unique (et non, comme il est traditionnel en syntaxe, à l'ensemble constitué du verbe et de ses compléments)⁴. Ainsi, la phrase « syntaxique » *Ma nièce adore le chocolat noir* est organisée autour du prédicat *adore*, auquel, par exemple, *chocolat* est directement incident et *noir*, indirectement incident (dans la mesure où il est lui-même directement incident à *chocolat*). Le prédicat est « un noyau relationnel et non sémantique, ce qui signifie [qu'il] n'est pas forcément l'élément le plus important du point de vue du sens, mais celui auquel se rattachent les divers constituants d'une structure [...] » (Feuillard, 1989 : 65). En outre, il n'est pas nécessairement verbal, tel *magnifique* dans *Magnifique, ce paysage !*. Par ailleurs, dans certains cas, la phrase « syntaxique » est organisée autour, non pas d'un, mais de plusieurs prédicats coordonnés. Cependant, cette coordination de prédicats ne doit pas être rapprochée de ladite « coordination de propositions » qui sera examinée *infra* en 1.3. En effet, les prédicats, par exemple verbaux, peuvent être dits coordonnés seulement s'ils possèdent un sujet commun : *Ma nièce adore le chocolat noir mais déteste le café* (par opposition à *Ma nièce adore le chocolat noir mais elle déteste le café*).

Dans le reste de l'article, nous nous appuyerons sur la phrase dénommée « syntaxique », pour l'opposer, le cas échéant, à la phrase « graphique ». Nous avons choisi de retenir cette définition de la phrase, parmi de nombreuses autres⁵, tout d'abord parce qu'elle se fonde sur un critère relationnel (c'est-à-dire syntaxique), de surcroît unique. Or, Kleiber (2003 : 22) remarque :

[Les] difficultés rencontrées [résident notamment] dans le fait de recourir à deux critères (ou plus) pour définir des unités de ce calibre. Nous émettrons prudemment l'hypothèse que, pour ce type d'unités (donc phrase ou remplaçants de la phrase), dès qu'il y a plus d'un critère définitoire, il y aura inévitablement conflit dans certains cas et donc non-coïncidence. Et ceci parce que les limites – il ne faudrait pas oublier que c'est avant tout un problème de limites – si elles sont définies de façon « multivoque », aboutissent aussi pour certains échantillons à des divisions « multivoques ».

De par l'unicité du critère définitoire, la phrase « syntaxique » semble particulièrement à même de garantir, d'une part, une certaine stabilité (et donc une certaine reproductibilité) de la segmentation (à l'inverse de la phrase « graphique », entité de catégorisation pratique (voir *supra* 1.1)) et, d'autre part, une dissociation entre la segmentation elle-même et les effets de la segmentation que sont les signes de ponctuation et/ou les connecteurs.

En outre, en raison de la dissociation entre segmentation et effets de la segmentation mais aussi, notamment, du fait que l'élément constructeur, appelé prédicat, n'est pas obligatoirement un verbe, cette conception de la phrase, qui s'inscrit dans une démarche empirique, semble permettre de rendre compte d'un grand nombre de productions, aussi bien orales qu'écrites, non normées que normées. La phrase « syntaxique », en mesure de segmenter des productions écrites non normées, nous paraît une unité opératoire pour rendre compte de compétences intermédiaires, au plus près des compétences effectives des élèves, et se prêter ainsi à une transposition didactique.

1.3 Un cas particulier de non-congruence entre phrase « graphique » et phrase « syntaxique » : ladite « coordination de propositions »

1.3.1 Les « savoirs à enseigner » et ladite « coordination de propositions »

Les programmes de 2008 (MEN, 2008) pour le cycle III (niveaux CE2-CM1-CM2) précisent que les enseignements grammaticaux portent d'abord sur la phrase simple, la phrase complexe n'étant abordée qu'en CM2. Est envisagée à ce niveau de classe « la distinction entre phrase simple et phrase complexe, entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), proposition principale et proposition subordonnée » (MEN, 2008 : 35).

Dans les manuels scolaires de CM2, la notion de proposition est abondamment utilisée en rapport à la phrase complexe, dans laquelle, à côté de la subordination de propositions, ladite « coordination de propositions » est rangée. Ainsi, dans le manuel *Mot de passe-CM2* (2011 : 168), par exemple, la définition « Une phrase qui contient plusieurs verbes conjugués est une phrase complexe : il y a autant de propositions que de verbes conjugués » vaut tout autant pour les cas de propositions dites subordonnées (les propositions subordonnées infinitives et participiales en étant toutefois alors exclues) que pour ceux de propositions dites coordonnées ou juxtaposées. La définition est notamment illustrée par l'exemple *Sa tête paraissait énorme et il avait quelque chose d'inquiétant*.

La notion de proposition est associée dans une certaine mesure à celle de conjonction. Cette dernière, qui relève des « mots de liaison » (les manuels actuels conformes aux programmes de 2008 n'utilisant plus la notion de connecteur), est en effet présentée comme susceptible de mettre en relation des propositions :

Les mots de liaison servent à ordonner des événements dans le temps et dans l'espace et à relier logiquement des idées. Ils peuvent faire le lien entre des mots, des groupes

de mots, des propositions ou des phrases. Ex : *Il mange des fruits bio et il les achète chez le producteur*. Ils peuvent être de différentes natures : adverbies (*puis, pourtant...*) ou locutions adverbiales (*en effet, à temps...*), conjonctions de coordination (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*), ou autres conjonctions (*parce que, cependant...*). (*Mot de passe-CM2*, 2011 : 120-121)

A l'image de la définition qui précède, il est difficile d'échapper à une multiplicité de notions, de divers ordres, quand la phrase dite complexe, comportant la « coordination de propositions », est abordée à l'école.

1.3.2 Les savoirs théoriques et ladite « coordination de propositions »

La notion de proposition, issue de la logique et correspondant à l'expression d'un jugement, est ambivalente en syntaxe. En effet, ce terme désigne parfois un segment dont dépendent d'autres segments, dans le cas de la proposition principale, parfois, à l'inverse, un segment qui dépend d'un autre segment, dans le cas de la proposition subordonnée. Il renvoie encore, dans le cas de la proposition indépendante, coordonnée ou juxtaposée, à un segment autonome, signalant de fait la non-congruence entre phrase « graphique » et phrase « syntaxique ». Or, si l'on se fonde sur la phrase « syntaxique »,

dans une perspective strictement syntaxique, la coordination entre phrases ne présente pas d'intérêt, dans la mesure où elle ne permet à aucun élément particulier de fonctionner (Feuillard, 1989 : 128).

La coordination, définie comme un lien qui s'établit entre deux éléments (ou plus) ayant même rôle ou même fonction syntaxique, ne saurait s'appliquer à des phrases, puisque celles-ci, structures syntaxiquement indépendantes, n'exercent pas de rôle ou de fonction syntaxique⁶. D'une manière convergente, Béguelin (2000 : 128) souligne que

[...] les relations de coordination [entre phrases] relèvent d'un niveau d'analyse spécifique, extérieur au domaine phrastique [...].

Ladite « coordination de propositions », de même que ladite « juxtaposition de propositions », renvoie à des cas où la phrase « graphique » recouvre plusieurs phrases syntaxiques.⁷

D'une certaine façon, l'ambivalence de la notion de proposition est associée à l'ambivalence de la notion de conjonction, comme l'illustre, parmi d'autres, la citation *supra* en 1.3.1. Or, si, sur un plan syntaxique, un élément tel que *parce que* peut effectivement « faire le lien entre [...] des propositions », représentant même, lorsqu'il est subordonnant, « la condition de la mise en relation » de deux propositions (Feuillard, 1995 : 247), tel n'est pas le cas d'un élément comme *et*, qui n'exprime qu'un lien sémantique et textuel entre des propositions. Ce dernier cas, où un élément tel que *et* sera considéré comme un connecteur, doit encore être dissocié de l'emploi de coordonnant à strictement parler, où l'élément marque un lien entre « des mots » ou « des groupes de mots » ayant même rôle ou même fonction syntaxique, bien que les manuels scolaires récents, à la suite de la grammaire traditionnelle, utilisent de manière indistincte, pour ces deux emplois, la notion de « conjonction de coordination ».

Comme il méritait d'être rappelé pour la suite, les propositions dites coordonnées représentent donc, au sein d'une phrase « graphique », une succession de phrases « syntaxiques » (deux ou davantage) séparées par un connecteur.

2 Le corpus analysé et la méthodologie de recherche

Sont présentés dans cette partie le corpus analysé et la méthodologie de recherche. Nous nous intéressons aux écrits d'élèves de fin d'école primaire produits en classe. Nous avons privilégié des données dans une perspective longitudinale en recueillant tous les écrits d'élèves d'une année scolaire.

2.1 Le corpus analysé

Le corpus est constitué des productions écrites scolaires de 16 élèves (9 CM1 et 7 CM2) dans une même classe d'une école de campagne de la périphérie d'une grande ville. Les textes observés obéissent à des situations d'écriture variées :

- Conte merveilleux à partir des cartes *Tarot des 1001 nuits*
- Suite de récit fantastique à partir du texte de l'album *Une figure de rêve* de Van-Allsburg (1995)
- Résumé d'une œuvre lue de façon autonome pendant les vacances de Noël : *Le Magicien d'oz* de L. Frank Baum (1900)
- Texte narratif à la première personne en réponse à une consigne d'écriture dans le cadre des évaluations nationales de CM2
- Texte de science-fiction précédé par une lecture d'images, par des extraits de films et par des dessins de personnages de science-fiction réalisés par les élèves.

Nous avons privilégié pour notre étude les textes narratifs. Chaque production a été retravaillée par le maître, mais seules les productions initiales (premier jet d'écriture) sont retenues pour notre corpus. Nous avons à notre disposition 71 productions qui ont été écrites entre le mois d'octobre et le mois d'avril de l'année 2010-2011.

Le tableau qui suit précise la période de l'année au cours de laquelle l'écrit a été produit et le genre textuel dont celui-ci relève.

Date	Genre textuel
Octobre 2010	Texte 1 : Conte
Novembre 2010	Texte 2 : Suite de récit
Janvier 2011	Texte 3 : Résumé d'une œuvre lue
Janvier 2011 (pour les CM2 seulement)	Texte 4 : Récit issu des évaluations nationales CM2 de 2010-2011
Avril 2011	Texte 5 : Texte de science-fiction

Productions écrites collectées

Les situations d'écriture des textes 1 et 5 sont anticipées par un travail de groupe à l'oral, lequel permet notamment d'arrêter collectivement certaines caractéristiques du récit telles que le nombre des personnages, leur nom ou les grandes lignes de la narration.

Le cadre imparti pour cet article nous contraint à une sélection des supports étudiés. Nous avons fait le choix d'analyser deux textes *a priori* très contrastés, que nous reproduisons intégralement en 3. Selon l'enseignant de la classe, leurs auteurs sont deux élèves au niveau bien distinct du point de vue de leurs acquis et apprentissages scolaires. Le premier élève (élève 1 de CM1) est considéré comme ayant des

difficultés importantes, tant en français qu'en mathématiques. En revanche, le deuxième élève (élève 2 de CM1) est jugé comme un élève doté de grandes facilités dans toutes les activités scolaires. Les copies sélectionnées sont reproduites *infra* en 3.1.

2.2 La méthodologie de recherche : les « dimensions » des textes prises en compte

L'analyse des textes scolaires est complexe, qui, selon Plane (2006 : 38), doit notamment « intégrer une définition de ce qu'on entend par texte et une description de l'acte de production du texte ». Aussi, nous prendrons en compte les « dimensions » (Reuter, 2009) suivantes, qui mettent en avant le rapport entre unité phrastique et unité textuelle d'un point de vue strictement syntaxique :

- Le découpage du texte en phrases « syntaxiques »
- La nature et les emplois des bornes des phrases « syntaxiques » (ponctuation et connecteurs).

D'autres découpages, possibles, ne seront pas mis en application dans le cadre de cet article, tel, par exemple, celui, complémentaire, en séquences (Adam, 2005), qui se situe à un niveau textuel.

Les textes cités dans les résultats présentent l'orthographe originale des élèves. Toutefois, nous ne ferons pas de commentaires sur les performances orthographiques de ces derniers, même si de nombreuses recherches en psychologie du langage (voir notamment Bourdin, Cogis & Foulin (2010)) ont montré qu'une corrélation existe entre le traitement orthographique (qui a un coût cognitif) et la qualité du texte final. Nous excluons également toute remarque sur le respect de la consigne d'écriture qui nous éloignerait de nos objectifs. Nous écartons, enfin, toute analyse prenant en considération le discours rapporté des textes étudiés (malgré sa forte représentation dans les textes d'élèves). Nous ne pouvons, en effet, dans le cadre de cet article, traiter de la dimension énonciative des écrits.

3 Apprécier autrement les compétences rédactionnelles d'un élève, à l'aide de la phrase « syntaxique »

3.1 Une segmentation syntaxique toujours avérée

Les deux textes de deux élèves (élève 1 et élève 2 de CM1) mentionnés *supra* en 2.1 ont été découpés en phrases « syntaxiques » suivant la définition indiquée en 1.2. Les limites entre ces phrases ont été signalées par des doubles *slashes*⁸ :

Elève 1 (niveau de classe CM1) - Texte 5 (mois d'avril)

Dans la ville de ellétra en 1890 vit un homme nomais puce-auruce // il a des pinces rouge // il change de couleur comme un super héros. // Un jour il apprend par Mochu que bifo à disparus, le soir du présantation de vaisseau dans une ville très sinistre, où il y avait beaucoup de voleur. // Quand puce-auruce apprend sa il cour voir cette ville. // Moschu qui lui était très curieu voulait le suivre, // puce-auruce na pas voulus, // mochu ne l'écousta pas est le suivit en cachette. // Au bout d'un moment puce-auruce se sent très lejaît // il vit alors qu'il était tous petit. // Il continu à marchait maimme tout petit, // plus loin encore puce-auruce vois une méga puce // et sait la qui lui donne le nom de mega pupuce. // Mega pupuce comme il l'avait surnomé à voulus l'ammenais dans un énorme vaisseau spatial. // Puce-auruce à changé de couleur pour se fondre dans le paysage pour échapais à cette mega puce // mais rien ne sait passé. // Mochu à vu tout la scene du début jusca la fin // alors il à esaillé de venir à son secour //

*mais, mega pupuce la venus venir de très près // puis il la hypnotisé pendant au moins une ou deux heures.
// Pendant se temp mega pupuce amène puce-auruce cher son metre le grand est le terrible rex. //*

Elève 2 (niveau de classe CM1) - Texte 5 (mois d'avril)

Chap 1 //

*Tout acommencé une nuit sombre et froide, // le ciel triste et bizarrement indigo, // les rues étaient vides
et boursoufflées par le froid. // Tout ça ne donnaient envie aux gens que de rester chez eux. // Un petit
bonhomme nommé Bébé bouboule s'en allait de la ville nommée Stèle pour rentrer chez lui. // Mais par
malchance, son capteur G.P.S. fonctionnait mal par le froid : // il n'arrivat pas à sa maison mais devant
un curieus vaisseau sous-marin. // A qui appartenait-il ? // A l'empereur Téo 38 !!! // Arrivé dans le
vaisseau des robots-détecteur informa Téo 38, qui, aussitôt, coupa la tête de Bébé bouboule. // Au petit
matin, Un homme nommé F6000R4L30 allait chercher le journal quant il vit la tête de son ami Bébé
bouboule. // Se demandant qui a pu faire ça, il continua son chemin. //*

.....
Scoop //

Téo 38 attaque la ville. // Nous avons..... //

.....⁹
- Mais bien sûr ! // se dit-il, // c'est Téo 38. // Tu le regrettera, // Téo. //

Dès le lendemain, F6000R4L30 part à la recherche de Téo 38. //

Comme le montrent les textes ci-dessus, les limites ou bornes entre phrases « syntaxiques » peuvent correspondre à des signes de ponctuation, forte ou faible, et/ou des connecteurs qui participent à la segmentation des écrits de par leur rôle de démarcation (s'ajoute, pour les connecteurs, un rôle de liaison, comme l'ont montré les travaux en psychologie du langage de Fayol (1997)), mais elles peuvent également ne pas être matérialisées. Autrement dit, une démarcation de cette sorte, à l'inverse d'une démarcation typographique, permet de mettre en évidence des bornes toujours présentes, qu'elles soient matérialisées (par une ponctuation forte ou faible et/ou un connecteur) ou pas. Plus que les effets de la segmentation, c'est la segmentation elle-même qui est alors considérée.

Cette approche favorise un regard en positif sur les textes d'élèves, puisque tous, même ceux produits par des élèves en difficulté, apparaissent constitués d'une succession d'unités. En outre, la prise en compte de la phrase « syntaxique » fournit de nouveaux indices objectifs pour appréhender la production d'écrits d'un point de vue syntaxique. Il s'agit d'une part de la longueur de la phrase « syntaxique », à partir d'un comptage, par commodité, en mots¹⁰. Ainsi, les deux textes retenus, l'un de 223 mots, formé de 21 phrases « syntaxiques », et l'autre de 170 mots, formé de 22 phrases « syntaxiques », se caractérisent par une longueur de phrase « syntaxique » de respectivement 10,61 mots et 7,72 mots.

De manière peut-être surprenante au premier abord, c'est l'élève dit en difficulté qui produit les phrases « syntaxiques » les plus longues. Nous reviendrons *infra*, en 3.3.2, sur cette constatation, qui devra être soumise à approfondissement dans des travaux ultérieurs. D'autre part, la prise en compte de la phrase « syntaxique » fournit, outre un indice de longueur, un indice de complexité qui ne renvoie pas à la seule subordination, mais au nombre de niveaux d'incidence relativement au prédicat, les éléments directement incidents au prédicat se trouvant en fonction primaire, par opposition à ceux qui y sont indirectement incidents et se trouvent en fonction non primaire. Ainsi, dans la phrase « syntaxique » *Ma nièce adore le chocolat noir* donnée en exemple *supra* en 1.2, *chocolat*, directement incident à *adore*, exerce une fonction primaire, alors que *noir*, directement incident à *chocolat*, exerce une fonction secondaire par

rapport à *adore*. Cette phrase « syntaxique » est par conséquent dotée d'un niveau de complexité 2. Dans les deux textes retenus, on remarquera également que c'est l'élève dit en difficulté qui produit la phrase « syntaxique » ayant le plus fort degré de complexité : *Un jour il apprend par Mochu que bifo à disparus, le soir du présantation de vaisseau dans une ville très sinistre, où il y avait beaucoup de voleur.* (Elève 1-Texte 5-avril).

3.2 Mise en regard de la phrase « syntaxique » et de la phrase « graphique »

Le choix de la phrase « syntaxique » n'exclut pas de prendre également en considération, sur un autre plan, la phrase « graphique ». Cette notion, amplement valorisée à l'école comme nous l'avons rappelé *supra* en 1.1.2, est de ce fait une « donnée d'observation [...], un fait empirique à modéliser » selon Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989 : 124). Ils concluent (*ibid.*) : « Il convient [...], en définitive, de se garder de deux erreurs : 1) admettre la phrase [« graphique »] dans le métalangage ; 2) l'exclure du langage objet ». Nous prenons donc à présent en considération les bornes à la fois des phrases « syntaxiques » et des phrases « graphiques ». L'analyse de notre corpus met au jour trois cas de figure permettant de décrire assez finement les « images » de la phrase dans les copies observées :

- Le cas où la phrase « graphique » délimite plusieurs phrases « syntaxiques » (noté Phrase « graphique » > phrase « syntaxique »)
- Le cas où la phrase « graphique » est en deçà de la phrase « syntaxique » (noté Phrase « graphique » < phrase « syntaxique »)
- Le cas où la phrase « graphique » coïncide avec la phrase « syntaxique » (noté Phrase « graphique » = phrase « syntaxique »)

Sont examinés la nature et les emplois des marques de segmentation (ponctuation et connecteurs), ainsi que leur rapport à la norme. Est également pris en compte le cas où les bornes démarcatives ne sont pas matérialisées.

3.2.1 Phrase « graphique » > phrase « syntaxique »

Ce premier cas de figure est grandement illustré par les copies des apprenants sélectionnées dans notre corpus avec des emplois (ou non-emplois) hétérogènes des marques de démarcation.

Si l'on considère tout d'abord les signes de ponctuation, l'absence de signes (phénomène de sous-ponctuation selon Béguelin (2000)) est très courant dans le corpus, notamment dans l'écrit de l'élève 1 : *Dans la ville de ellétra en 1890 vit un homme nomais puce-auruce // il a des pinces rouge // il change de couleur comme un super héros.* (Elève 1-Texte 5-avril). Les bornes sont absentes, seule l'anaphore *il* rythme indirectement la phrase « graphique ».

Pour ce qui est des signes présents, la virgule (outre le point) est fréquente dans ces textes, ce qui ne serait pas le cas dans des productions d'élèves plus jeunes (comme le montrent les travaux en psychologie du langage (voir notamment Schneuwly (1988) et Jaffré (1989)). En effet, le signe de la virgule est l'un des signes les plus complexes du paradigme de la ponctuation (Catach, 1994). Favart & Passerault (2000) notent qu'en CM2, dans une tâche de récit en images, les élèves adoptent une planification globale du récit et utilisent la virgule à un niveau microstructural du texte alors que le point reste présent à un niveau plus macrostructural. Notre corpus atteste ce phénomène si l'on considère que le microstructural correspond à la phrase « syntaxique ». Dans cet extrait du texte 5 de l'élève 1, la virgule segmente des

phrases « syntaxiques », marquant avec le point des étapes du récit : *Quand puce-auruce apprend sa il cour voir cette ville. // Moschu qui lui était très curieu voulait le suivre, // puce-auruce na pas voulus, // mochu ne l'écoula pas est le suivit en cachette. // Au bout d'un moment puce-auruce se sent très lejait // il vit alors qu'il était tous petit. // Il continu à marchait maimme tout petit, // plus loin encore puce-auruce vois une méga puce // et sait la qui luis donne le nom de mega pupuce.* On peut remarquer, à la suite de Béguelin (2000 : 265), « [une tendance] à n'utiliser les ponctuations fortes que pour noter [la prosodie conclusive] de l'oral ».

De son côté, l'élève 2 emploie la virgule avec une fonction bien particulière à l'incipit de son texte. La succession des phrases « syntaxiques » liées par des virgules met en valeur une séquence textuelle (ici descriptive). *Tout acommencé une nuit sombre et froide, // le ciel triste et bizarrement indigo, // les rues étaient vides et boursoufflées par le froid.* (Elève 2-Texte 5-avril). Dans la deuxième phrase « syntaxique », de nature non verbale, peut être remarqué l'effet de style créé par le choix d'adjectifs qualificatifs littéraires. Le phénomène de la juxtaposition se retrouve dans l'écrit de l'élève 1 : *Moschu qui lui était très curieu voulait le suivre, // puce-auruce na pas voulus, // mochu ne l'écoula pas est le suivit en cachette.* (Elève 1-Texte 5-avril). La virgule marque également une incise dans le dialogue à la fin du texte de l'élève 2 : – *Mais bien sûr ! // se dit-il, // c'est Téo 38.* // (Elève 2-Texte 5-avril). Certaines virgules peuvent être notées manquantes par un lecteur soucieux de la norme. Il s'agit des virgules intraphrastiques qui mettent en exergue les compléments circonstanciels de phrase à l'initiale par exemple : *Un jour il apprend par Mochu que bifo à disparus, le soir du présentation de vaisseau dans une ville très sinistre, où il y avait beaucoup de voleur.* (Elève 2-Texte 5-avril).

Le paradigme de la ponctuation est particulièrement visité par l'élève 2 qui utilise par exemple les deux points à valeur explicative : *Mais par malchance, son capteur G.P.S. fonctionnait mal par le froid : // il n'arrivat pas à sa maison mais devant un curieus vaisseau sous-marin.* On verra *infra*, en 3.2.3, que cet élève fait aussi usage des signes de ponctuation expressive comme les points d'exclamation ou d'interrogation.

En ce qui concerne les connecteurs, leur emploi complète celui de la ponctuation (à un degré déterminé notamment par la sous-ponctuation). Quand ces éléments sont réitérés dans une même phrase « graphique », leur usage est un signe de linéarité de l'énoncé (conformément à ce que montrent les travaux psycholinguistiques de Schneuwly (1988)) ; les connecteurs bornent les phrases « syntaxiques » comme dans ce qui suit : *Mochu à vu tout la scene du début jusca la fin // alors il à esailé de venir à son secour // mais, mega pupuce la venus venir de très près // puis il la hypnotisé pendant au moin une ou deux heurs.* (Elève 1-Texte 5-avril). Dans cet extrait, la succession des connecteurs *alors, mais, puis* illustre une fonction ponctuant de ceux-ci, relevant de la planification « pas à pas » (Schneuwly, 1988). Masseron (2004) évoque à cet égard une « procédure additionnelle ». On note aussi, dans le texte de l'élève 1, des emplois pertinents de connecteurs comme dans la citation suivante : *Puce-auruce à changé de couleur pour se fondre dans le paysage pour échapais à cette mega puce // mais rien ne sait passé.* (Elève 1-Texte 5-avril). Les deux phrases « syntaxiques » reliées par *mais* au sein d'une seule phrase « graphique » relèvent alors, de manière conforme à la norme, de ladite « coordination de propositions ».

On conclura sur ce point avec le cas de figure où ponctuation et connecteurs sont liés et utilisés en redondance : *Soudain, il entendis un grand bruit, // puis, il y eu un éboulement.* (Elève 1-Texte 5-avril). Un phénomène de sur-ponctuation, une virgule suivant *puis*, est présent dans ce passage. Toutefois, le recours même à la virgule atteste un usage de ce signe en voie de normalisation chez cet élève dit « en difficulté ».

3.2.2 Phrase « graphique » < phrase « syntaxique »

Ce cas est plutôt rare dans le corpus et absent des deux copies spécifiquement étudiées. L'isolement d'une subordonnée conjonctive peut être observé comme dans la copie suivante : *Tout a coup les deux compagnons entendirent. « Brom, Brom, Brom » // c'était un énorme rocher qui fonçait droit sur eux, // l'amazone avec sa force incontestée sauta et donna un coup de fouet si fort dans le rocher, qu'il se brisa en mille morceaux. // Quand il virent le pic sant tête. C'était une montagne noire, infestée de corbaux, le lieu où reposait le sorcier Muchtruck. //* (Texte 1 non reproduit-octobre). Le subordonnant *Quand* de *Quand il virent le pic sant tête*. semble ici évoluer vers un statut de connecteur. En revanche, plus loin dans le texte, l'occurrence *Quand le sorcier allait le dessin tégrer au rayon laser l'amazone surgit et lui enfonça ca lance dans ces tripes*. accrédite des emplois hétérogènes du subordonnant *quand*, du reste très fréquent dans les copies de notre corpus.

3.2.3 Phrase « graphique » = phrase « syntaxique »

Quand il existe une coextensivité entre la phrase « graphique » et la phrase « syntaxique », on peut observer ce que les grammaires scolaires nomment la « phrase simple ». Ces phrases simples créent une mise en relief des événements narrés d'autant plus qu'elles sont rares dans les textes analysés : *Un petit bonhomme nommé Bébé bouboule s'en allait de la ville nommée Stélé pour rentrer chez lui.* (Elève 2- Texte 5-avril). Certains écrits (produits par un élève en particulier dans la classe observée) signalent ces phrases simples par des sauts de ligne et des blancs laissés dans le texte, tels des sauts de paragraphe, ce qui témoigne néanmoins d'une certaine conscience démarcatrice.

Dans le texte de l'élève 2, les phrases simples sont mises en valeur par la ponctuation expressive : points d'exclamation ou points d'interrogation. Les points d'exclamation sont triplés (*A l'empereur Téo 38 !!!*). C'est un phénomène assez récurrent dans les textes d'apprenants parfois influencés par les usages des signes de ponctuation expressive dans les bulles de bande dessinée (Paolacci & Favart, 2010). L'élève 2 utilise également le point d'interrogation dans le cas d'un discours indirect libre : *Mais par malchance, son capteur G.P.S. fonctionnait mal par le froid : // il n'arrivat pas à sa maison mais devant un curieus vaisseau sous-marin. // A qui appartenait-il ?*. Ces usages diversifiés de signes (en dehors du point et de la virgule) ne sont pas illustrés dans le texte de l'élève 1, ce qui paraît accréditer une entrée dans l'écrit plus aboutie chez l'élève 2.

3.3 Segmentation et passage à l'écrit

3.3.1 De l'oralité

L'étude de la segmentation dans des textes écrits, notamment de la présence matérielle, ou pas, de bornes, est liée à la question des traces d'oralité dans ces textes. En effet, les bornes matérialisées y prennent la forme de signes de ponctuation et/ou de connecteurs. Or, dans la mesure où les premiers sont spécifiques à l'écrit, leur utilisation problématique (dans les cas de sous-ponctuation, inclus dans ceux où la phrase « graphique » comporte plusieurs phrases « syntaxiques », ou de sur-ponctuation, inclus dans ceux où, à l'inverse, la phrase « graphique » est en deçà de la phrase « syntaxique » (voir *supra* respectivement 3.2.1 et 3.2.2)) « témoigne souvent d'une compétence intermédiaire entre les savoir-faire oraux et écrits » (Béguelin, 2000 : 268), autrement dit d'une difficulté de passage à l'écrit.

Toujours dans le cadre du rapport entre oral et écrit, en relation à l'utilisation problématique de la ponctuation, peut être noté le caractère également problématique, d'une part, de l'emploi des connecteurs et, d'autre part, de l'articulation entre ponctuation et connecteurs. En effet, si les éléments susceptibles de

remplir un rôle de connecteur se retrouvent à la fois à l'oral et à l'écrit, ils n'y sont pas employés de façon identique. L'une des raisons en est qu'ils n'entrent alors pas dans le même système, puisque, à l'oral, ils s'organisent par rapport à la prosodie, dont la ponctuation n'est pas un simple reflet¹¹. Une autre raison découle de contraintes d'ordre psycholinguistique qui favorisent un fonctionnement selon lequel ces éléments constituent, à la suite de Bouchard (2001 : 71), « de purs régulateurs de l'action à l'oral [et non] des instructions d'inférence ». Pour Morel & Danon-Boileau (1998), les éléments tels que *puis*, *et*, *et puis*, *alors* ou encore *mais* sont à l'oral des « marqueurs du récit » opérant une « scansion du discours ». Ce rôle peut être rapproché par certains côtés de la fonction ponctuelle des connecteurs dans la planification « pas à pas » des apprentis scripteurs évoquée *supra* en 3.2.1. L'extrait déjà cité *Mochu à vu tout la scene du début jusca la fin // alors il à esailé de venir à son secour // mais, mega pupuce la venus venir de très près // puis il la hypnotisé pendant au moïn une ou deux heurs*. (Elève 1-Texte 5-avril) abrite deux des connecteurs les plus fréquents à l'oral, *mais* et *alors* (voir Blanche-Benveniste (2010 : 213)). *Alors*, plutôt qu'une valeur résultative, semble exprimer ici une mise au premier plan du segment qu'il introduit (et une mise à l'arrière-plan du segment précédent : voir Hansen (1998)). *Mais* paraît marquer, selon les termes de Morel & Danon-Boileau (1998 : 118) caractérisant cet élément à l'oral, plus qu'une inversion argumentative, un « [changement] de point de vue sur [l']objet [de discours] ». *Puis* introduit un nouvel événement ou un « changement d'épisode » (Morel & Danon-Boileau, *op. cit.* : 115), conformément, notamment, à son emploi oral, sans être toutefois, dans cet exemple, dénué de valeur temporelle. Le recours important à ces connecteurs, de surcroît dans des emplois tirant sur ceux qui tendent à être représentés en français parlé, « laisse [bien] entrevoir divers paliers dans [la] tentative [des élèves] de s'approprier la communication écrite [à partir de leur savoir-faire oral] » (Béguelin, 2000 : 272).

En revanche, on notera, par exemple, l'emploi différencié à bon escient par l'élève 2 (Texte 5-avril) de l'élément *mais*, qui, suivant ce qui est attendu à l'écrit, figure comme coordonnant reliant deux syntagmes prépositionnels, *il n'arrivat pas à sa maison mais devant un curieus vaisseau sous-marin.*, ou comme connecteur introduisant une phrase « syntaxique » exprimant un argument contraire, *Mais par malchance, son capteur G.P.S. fonctionnait mal par le froid*¹². Son troisième emploi en tant que « particule énonciative » (Bouchard, 2001), où il peut se combiner avec d'autres apparents « coordonnants » et qui est particulièrement fréquent à l'oral, apparaît pertinent à l'ouverture d'un discours rapporté direct : – *Mais bien sûr ! // se dit-il.*

La forme non conforme prise par la segmentation est accompagnée d'autres « irrptions du mode de production oral dans la production écrite » (Béguelin, 2000 : 260). Un exemple évident à cet égard apparaît sous la plume de l'élève 1, jugé en difficulté : *et sait la qui lui donne le nom de mega pupuce* (Elève 1-Texte 5-avril). La construction *c'est... que*, souvent considérée comme typique de l'oral, correspond à ce qui est généralement appelé « extraction » (Blanche-Benveniste (1995 : 20) parle aussi de « dispositif »). Seule occurrence, dans les copies sélectionnées, introduite par l'« archiconnecteur » *et* (Bronckart & Schneuwly, 1984), elle se prête ici d'autant plus à stigmatisation que certains mots ne sont pas individués (*sait* > *c'est* ; *qui lui* > *qu'il lui*).

Le « pas à pas scriptural » (Masseron, 2004), qui n'est pas nécessairement signalé par la présence de connecteurs à fonction ponctuelle, se traduit de manière plus générale par le fait que les textes écrits des élèves observés sont organisés conformément à l'ordre des épisodes chronologiques. Cette « iconicité » repose notamment sur un abondant recours à des verbes conjugués et, partant, sur un faible recours à des verbes non conjugués (participes dans des appositions, dits encore participes détachés, gérondifs et infinitifs dans des compléments circonstanciels). Les événements sont ainsi restitués de façon linéaire et non hiérarchisée. La planification « pas à pas » relève de ces contraintes d'ordre psycholinguistique que

l'on vient d'évoquer et pour lesquelles il n'existe pas, contrairement aux autres contraintes, de « possibilités de négociation, voire de contournement » (Plane, 2004 : 82). Or, dans une très grande mesure, un parallèle peut être établi avec les récits oraux d'adultes, également soumis à ces contraintes-là et caractérisés par la même iconicité (voir Blanche-Benveniste (1995)).

Une exception notable à la rareté des participes détachés à l'oral est constituée par le cas de *arrivé(es)*. Il est à cet égard intéressant que l'unique participe passé détaché dans le texte 5 de l'élève 2 soit précisément de cette sorte : *Arrivé dans le vaisseau des robots-détecteur informa Téo 38, qui, aussitôt, coupa la tête de Bébé bouboule*. Dans le même texte est également représentée une occurrence isolée de participe présent détaché, tout aussi rare dans la langue parlée où le participe présent fait figure de marque de prestige : *Se demandant qui a pu faire ça, il continua son chemin*. Dans ces deux cas, malgré l'utilisation de verbes non conjugués, la succession linguistique est conforme à la succession chronologique ou logique, le participe passé et le participe présent placés à l'initiale véhiculant respectivement un effet de sens d'antériorité temporelle et un effet de sens causal.

On notera, de même, que les propositions subordonnées respectent la succession chronologique. En particulier, dans le texte 5 de l'élève 2, on remarque une « relative enchaînée » (Béguelin, 2000 : 307) en position finale, « très proche de simples coordinations [de propositions] » : *Arrivé dans le vaisseau des robots-détecteur informa Téo 38, qui, aussitôt, coupa la tête de Bébé bouboule. / Arrivé dans le vaisseau des robots-détecteur informa Téo 38 et, aussitôt, celui-ci coupa la tête de Bébé bouboule*. Dans la même copie, de façon également congruente entre succession linguistique et succession chronologique, apparaît une « proposition [introduite par *quand*] rectionnellement indépendante [de la] proposition principale » (Béguelin, 2000 : 266) : *Un homme nommé F6000R4L30 allait chercher le journal quand il vit la tête de son ami Bébé bouboule*¹³.

Les productions d'écrits d'élèves vus comme ayant de grandes facilités ne sont pas exemptes d'erreurs, ni de traces d'oralité, comme le montre le texte 5 de l'élève 2. Ces productions sont néanmoins émaillées de « marques de prestige » telles, par exemple, qu'un participe présent détaché.

3.3.2 De la brièveté

Dans le prolongement du cas où phrase « graphique » et phrase « syntaxique » sont coextensives (voir *supra* 3.2.3), un fait mérite d'être souligné et devra être étudié à grande échelle en vue, ou non, d'une confirmation : les productions d'écrits scolairement valorisées semblent se caractériser par un moins grand écart entre le nombre de phrases « syntaxiques » et le nombre de phrases « graphiques ». Ainsi, par exemple, les textes 1 et 5 de l'élève 2 comportent respectivement 14 et 22 phrases « syntaxiques », contre 10 et 16 phrases « graphiques », alors que les mêmes textes de l'élève 1 possèdent tous deux 21 phrases « syntaxiques », contre 12 et 10 phrases « graphiques ». Cette constatation est peut-être à rattacher à une stigmatisation, non seulement de la sous-punctuation, mais aussi de l'utilisation des seuls connecteurs comme bornes, dans la mesure où, conformément à l'« idéologie du standard » ou « idéologie normative », les procédés valorisés sont ceux de l'écrit, voire du seul écrit. Autrement dit, en relation à la segmentation, une phrase « syntaxique » avant tout bornée par une punctuation forte serait vue comme marquant un passage à l'écrit réussi. Ce que note Chervel (2008 : 711), pour la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle, paraît toujours valable. D'une part, « [La] première caractéristique [du style d'école primaire] est la phrase courte ». Ainsi, selon le conseil de Carré & Moy (1884 : 22), cités par Chervel (*ibid.*) : « Lorsqu'on s'aperçoit que l'on a fait une phrase longue, on doit la couper en plusieurs phrases ». Cependant, d'autre part, « la phrase courte de l'écriture scolaire a besoin d'être relevée, rehaussée, pour se détacher de la banalité de l'oral » (Chervel, *ibid.*). Et c'est bien ce qu'illustre le texte 5 de l'élève 2,

dont les productions, comme on l'a évoqué *supra* en 3.2.1 et 3.3.1, sont parées de formes telles qu'un participe présent détaché, de structures telles qu'une « exclamation expressive » (Chervel, *ibid.*) ou encore, au niveau lexical, de qualificatifs « pittoresques » (Chervel, *ibid.*) (*une nuit sombre et froide, le ciel triste et bizarrement indigo*).

Conclusion : Porter un autre regard sur les copies d'élèves pour étayer la réécriture

Notre étude procède du constat que les enseignants apprécient les écrits de leurs élèves en creux et au final négativement, surtout quand les compétences orthographiques de ceux-ci sont peu développées. Le regard des enseignants est sous-tendu par le rapport à la norme, ce qui les gêne pour aider de façon efficace les élèves les plus en difficulté. Observant les limites d'une évaluation normative de l'enseignant, Masseron (2004), en étudiant les emplois de *car* dans des écrits scolaires, propose que l'on envisage les longues phrases graphiques des élèves du point de vue discursif comme autant de séquences scripturales homogènes. Nous souscrivons à ce postulat car il s'agit d'amener les enseignants à être au plus près des compétences rédactionnelles effectives des élèves pour mieux les étayer.

Notre analyse permet à notre sens de développer un autre regard d'expert sur les écrits et sur les compétences de segmentation des jeunes scripteurs – qui sont bien présentes comme nous l'avons souligné plus haut. La phrase « syntaxique » apparaît comme un étalon pour mesurer les acquis scripturaux des élèves. D'une part, elle permet de réinterroger la phrase « graphique » en évitant le regard normatif. Elle n'est pas une entité formatée et peut ainsi appréhender des écarts dans les productions, par exemple mettre en relief les phrases non verbales dans un texte (comme nous l'avons vu pour le texte de l'élève 2). Elle serait de ce fait susceptible de constituer un « socle » de critères objectifs pour décrire les diverses étapes de développement rédactionnel des élèves. D'autre part, en permettant de dissocier la segmentation elle-même et ses effets éventuels (signe de ponctuation forte, signe de ponctuation faible, connecteur...), elle est à même de valoriser des acquis non perçus.

En termes de remédiation et pour étayer la réécriture, l'enseignant peut insister sur la nécessité de borner matériellement les phrases « syntaxiques » (dans toutes les situations d'écriture), ce qui est par exemple une façon de travailler la sous-ponctuation (Béguelin, 2000) en fin d'école primaire, tout en hiérarchisant les difficultés.

Au niveau des « savoirs à enseigner », il nous paraît donc intéressant que l'enseignant ait la possibilité de s'appuyer sur la notion de phrase « syntaxique », que l'on pourrait concevoir comme une « phrase à enseigner ». La prise en compte de cette unité irait dans le sens d'une simplification. Ainsi, l'enseignant nous semble pouvoir faire l'économie de ce « découpage de la phrase [« graphique »] en propositions » [conservé] de l'analyse logique [par] la seconde grammaire scolaire, celle que nous connaissons aujourd'hui encore » (Chervel, 2008 : 249).¹⁴ Il va de soi que nous ne nous plaçons pas au niveau des savoirs à transmettre aux élèves, même si les constatations qui précèdent peuvent amener à relativiser l'importance, sur un plan syntaxique, de la distinction entre phrase et proposition (dès lors qu'il ne s'agit pas de proposition subordonnée).

Les phrases des élèves, au-delà de la démarcation traditionnelle « majuscule-point », ont des images multiples auxquelles tout enseignant doit être sensible. Selon Neveu (2000 : 213), le scripteur dispose d'« une capacité d'initiative plus importante que ne le laissent entendre les analyses développant la thèse d'un modèle normatif hégémonique de démarcation ». Nous aimerions ajouter que même un apprenti

scripteur a droit à la variation « stylistique » : si bornes il doit y avoir entre phrases « syntaxiques », pour autant, elles peuvent revêtir diverses formes.

A l'issue de ce premier travail exploratoire, nous projetons de comparer ce corpus de copies de fin d'école (palier 2 du *Socle commun des connaissances et des compétences*, 2006) avec des copies d'élèves de fin de collège (palier 3 du *Socle*) afin de mettre à l'épreuve notre hypothèse de plus grande adéquation entre phrase « graphique » et phrase « syntaxique » au fur et à mesure que les compétences rédactionnelles se renforcent.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle*. Paris : A. Colin.
- Béguelin, M.-J. (éd.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Gallimard.
- Berrendonner, A. (2002). Les deux syntaxes. In Charolles, M., Le Goffic, P. & Morel, M.-A. (éds). *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? Verbum*, XXIV, 1-2, 23-35.
- Berrendonner, A. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1989). Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, 81, 99-125.
- Blanche-Benveniste, C. (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *Journal of French Language Studies*, 5, 1, 17-29.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Phrase et construction verbale. In Charolles, M., Le Goffic, P. & Morel, M.-A. (éds). *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? Verbum*, XXIV, 1-2, 7-22.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français – Usages de la langue parlée*. Louvain-Paris : Peeters.
- Bouchard, R. (2001). *Alors, donc, mais...*, « particules énonciatives » et/ou « connecteurs » ? Quelques considérations sur leur emploi et leur acquisition. In Ledegen, G. & Rossi-Gensane, N. (éds). *Les grammaires du français et les « mots-outils »*. *Syntaxe & Sémantique*, 3, 63-73.
- Bourdin, B., Cogis, D. & Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. In Plane, S., Olive, T. & Alamargot, D. (éds). *Langages*, 177, 57-83.
- Branca, S. & Garcia-Debanc, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours. *Langue française*, 155, 35-50.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In Moscato, M. & Piérait-Le Bonniec, G. (éds). *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, 165-178.
- Buffier, C. (1709). *Grammaire française sur un plan nouveau*. Paris : N. le Clerc.
- Calas, F. & Rossi-Gensane, N. (2011). *Questions de grammaire pour les concours*. Paris : Ellipses (1^{ère} édition : 2001).
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Charolles, M. & Combettes, B. (1999). Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française*, 121, 76-116.
- Favart, M. & Passerault, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification des récits écrits. *Enfance*, 2, 187-205.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Feuillard, C. (1989). *La syntaxe fonctionnelle dans le cadre des théories linguistiques contemporaines*. Thèse d'Etat, Université Paris V.
- Feuillard, C. (1995). L'analyse syntaxique. *Actes du XIXe Colloque International de Linguistique Fonctionnelle, Coimbra, 21-26 mai 1993*, 245-248.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Gap-Paris : Ophrys.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (1988). *Le bon usage*. Gembloux : Duculot.
- Hansen, M.-B. M. (1998). *The Function of Discourse Particles*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Jaffré, J.-P. (1989). Dossier *Les enfants et la virgule, Liaisons-HESO*, 16-17.
- Kleiber, G. (2003). Faut-il dire *adieu* à la phrase ? *L'Information grammaticale*, 98, 17-22.
- Le Goffic, P. (2008). Phrase, séquence, période. In Van Raemdonck, D. (éd.). *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXIe siècle*. Bruxelles : Peter Lang, 329-356.
- Lodge, A. (2011). La question de la « langue commune » en français. Normes « sociales » vs normes « communautaires ». In Branca-Rosoff, S., Fournier, J.-M., Grinshpun, Y. & Régent-Susini, A. (éds). *Langue commune et changements de normes*. Paris : Champion, 77-92.
- Martinet, A. (éd.) (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier.
- Masseron, C. (2004). Les paradoxes de *car* entre énoncé et discours ou les difficultés d'un traitement didactique des connecteurs. *Linx*, 51, 107-127.
- MEN (2008). BO hors série N° 3 du 19 juin 2008. *Programmes de l'école élémentaire*.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Neveu, F. (2000). De la syntaxe à l'image textuelle. In Dürrenmatt, J. (éd.). *La ponctuation. La Licorne*, 52, 201-217.
- Paolacci, V. & Favart, M. (2010). La cohésion du texte écrit à l'entrée en sixième : utilisation de la ponctuation et des connecteurs. In Plane, S., Olive, T. & Alamargot, D. (éds). *Langages*, 177, 113-128.
- Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *Linx*, 51, 75-89.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes. In Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (éds). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Collection Diptyque, 5. Namur : Presses Universitaires de Namur, 33-54.
- Reuter, Y. (2009). Les récits de fiction en dernière année de primaire. Eléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies. In Dufays, S. & Plane, S. (éds). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 69-82.
- Rossi, N. & Calas, F. (2000). Eléments de réflexion pour l'analyse des segments autonomes sans verbe dans la scène 4 de l'acte IV du *Misanthrope* de Molière. *L'Information Grammaticale*, 84, 41-45.
- Rossi-Gensane, N. (2010). Encore quelques remarques sur la phrase. *La Linguistique*, 46-2, 69-107.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Seguin, J.-P. (1993). *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle*. Louvain-Paris : Peeters.
- Socle commun des connaissances et des compétences* (2006). Décret du 11 juillet 2006.

Manuels scolaires cités

- Français-collection Caribou-CE2*. Annarumma, S., Pawlowski, V., Vanetti, C. & Varier, M. (2011). Paris : Istra.
- Mémo-Facettes-CM1*. Schöttke, M. & Tournaire, F. (2010). Paris : Hatier.
- Mémo-Facettes-CM2*. Schöttke, M. & Tournaire, F. (2010). Paris : Hatier.

Mon livre de français-collection Mots d'école-CE2. El Adrham, A., Lenoir, C., Hendriks, M. & Thiébaud-Philips, S. (2010). Paris : SED.

Mot de passe-CM2. De Ram, C., Knowles, X., Lemaire, M. & Paré, S. (2011). Paris : Hachette Education.

¹ Cet article a bénéficié des remarques de trois relecteurs, que nous remercions. Comme le précise l'un d'entre eux, la suite *Je l'aurais su, je ne serais pas venu* forme, dans le cadre théorique fribourgeois de micro- et macrosyntaxe, « deux clauses adjacentes, réunies en une période binaire du type 'préparation + action' » (voir aussi *infra* note 3). Par ailleurs, notons qu'il existe également une interprétation, moins probable, où cette suite correspond à une simple succession : 1) *Je l'aurais su*, 2) *je ne serais pas venu*. Dans ce dernier cas, chacun des deux segments est associé à une modalité énonciative (assertive). On a alors affaire, dans le cadre fribourgeois, non plus à une seule période, mais à deux périodes constituées chacune d'une clause unique.

² Comme le souligne l'un des relecteurs, Charolles & Combettes (1999) « interrogent la pertinence des signes de ponctuation forte [...] dans le cadre d'une réflexion sur le texte », non dans le but de « rejeter la phrase 'graphique' ». Ils évoquent néanmoins (*op. cit.* : 95) « ce que l'on pourrait appeler l'inadéquation de la phrase, sa non-coïncidence avec les phénomènes de structuration syntaxique ».

³ La phrase (« syntaxique ») ainsi définie, qui répond au critère de maximalité syntaxique, se rapproche par certains côtés de la clause proposée par Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989), qui se caractérise, dans le cadre théorique fribourgeois de micro- et macrosyntaxe, par une « connexité rectionnelle ». Toutefois, la notion de rection, qui relève de la dépendance syntaxique, est diversement conçue selon les cadres théoriques (sans que ce point puisse être développé au sein de cet article : voir par exemple Rossi-Gensane (2010) et voir aussi *infra*, note 13).

⁴ Le terme *prédicat* est ambigu, en raison de ses deux acceptions en syntaxe, mais aussi de son utilisation à d'autres niveaux d'analyse, notamment sémantique et logique. Nous lui préférons pour notre part dans ce contexte le terme *pivot* (voir Rossi & Calas (2000), Calas & Rossi-Gensane (2011)).

⁵ L'ouvrage de John Ries, intitulé *Was ist Syntax ? Ein kritischer Versuch*, mentionne en 1894, date de sa publication, 139 définitions du concept de phrase.

⁶ Ce qu'exprime par exemple Benveniste (1966 : 128-129) lorsqu'il avance :

Avec la phrase, une limite est franchie [...]. Nous pouvons segmenter la phrase, nous ne pouvons pas l'employer à intégrer. Il n'y a pas de fonction propositionnelle qu'une proposition puisse remplir. Une phrase ne peut donc pas servir d'intégrant à un autre type d'unité. [...] Un groupe de propositions ne constitue pas une unité d'un ordre supérieur à la proposition.

⁷ Non pertinente sur un plan syntaxique, la « coordination de propositions » paraît en revanche bénéficier d'un ancrage historique. Elle peut en effet être vue comme représentant une entité particulière, la période et, plus précisément, la « période imparfaite », définie ainsi par Buffier (1709 : 47-48) :

Deux ou plusieurs phrases jointes ensemble, de manière que l'une dépende de l'autre, pour former un sens complet ; s'appellent période : Si je dis, *la vertu mérite d'être estimée ; nous l'estimons jusques dans nos ennemis* ; ce sont là simplement deux phrases qui ne forment point une période : mais si je dis, *la vertu mérite tellement d'être estimée, que nous l'estimons jusques dans nos ennemis*, c'est là une période ; parce que de ces deux phrases, l'une ici suppose l'autre & en dépend, pour former un sens complet. Quelquefois une phrase dépend de la précédente, sans que la précédente dépende de la suivante : comme si je dis, *la vertu est toujours aimable, cependant elle n'est pas toujours aimée*. J'ai vu disputer vivement, si c'étoit là une période. Qu'importe quel nom on lui donne pourvu qu'on le distingue bien ; Nous l'appellerons ici période imparfaite.

⁸ Nous avons insisté, en 1.2, sur le fait que l'unicité du critère définitoire dans le cas de la phrase « syntaxique » garantissait une certaine stabilité de la segmentation. Il convient néanmoins de préciser (sans que cela puisse être développé dans le cadre de cet article) que, dans la mesure où la langue n'est pas un code, certaines suites étant notamment susceptibles de plusieurs analyses, aucune segmentation, même fondée sur un seul critère, n'est totalement univoque. Ainsi, par exemple, la séquence suivante peut admettre deux traitements, en fonction du statut syntaxique accordé à *Téo* : *Tu le regrettera, // Téo. //* ou *Tu le regrettera, Téo. //* (Elève 2-Texte 5-avril). Par ailleurs, les spécificités du discours rapporté ne pouvant être abordées, comme il a été annoncé *supra* en 2.2, on admettra que

le segment de discours direct n'exerce pas de fonction syntaxique par rapport au verbe introducteur et qu'il ne se trouve donc pas dans la même phrase « syntaxique » : – *Mais bien sûr ! // se dit-il, // c'est Téo 38. //* (Elève 2-Texte 5-avril).

⁹ L'élève 2 simule ici un extrait de journal accompagné d'un dessin que nous ne pouvons pas reproduire.

¹⁰ Nous souscrivons à la position de Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989) selon laquelle le mot est une entité de catégorisation pratique, par opposition au morphème, unité formelle. Toutefois, dans une perspective de transposition didactique, il nous paraît pour l'heure plus réaliste de recourir au mot. Signalons cependant une autre difficulté, liée à la non-individuation des mots chez certains élèves, même si ce phénomène se raréfie au CM : *Tout **acommencé** une nuit sombre et froide* (Elève 2-Texte 5-avril).

¹¹ Ce point, bien connu, ne peut être développé ici. Rappelons néanmoins que, même dans la lecture à haute voix, qui est pourtant une forme d'écrit oralisé, les signes de ponctuation ne correspondent pas systématiquement aux marques intonatives. Il est en outre généralement admis que ces signes de ponctuation, aléatoires en raison de variations importantes entre scripteurs, ne reflètent que très grossièrement la prosodie, qui a trait à la durée, la hauteur et l'intensité des segments de la chaîne parlée.

¹² La norme scolaire, qui semble accepter *mais* après un point, est plus souple que ce que rapporte *Le bon usage* : « Des esprits logiciens considèrent comme une faute le fait de mettre une conjonction de coordination après un point. » (Grevisse-Goosse, 1988 : 1566).

¹³ Par exemple, si l'on s'appuie sur cet extrait de copie sélectionnée (Elève 2-Texte 5-avril) *Au petit matin, Un homme nommé F6000R4L30 allait chercher le journal quant il vit la tête de son ami Bébé bouboule.*, on voit que cette apparente subordonnée (*quant il vit la tête de son ami Bébé bouboule*) ne répond pas à une question en *quand* (**Quand un homme nommé F6000R4L30 allait-il chercher le journal ?*) et ne peut être extraite (**C'est quand il vit la tête de son ami Bébé bouboule qu'un homme nommé F6000R4L30 allait chercher le journal*). Dans une perspective de transposition didactique, nous suivons cependant l'analyse traditionnelle et ne faisons pas relever le segment débutant par *quand* d'une autre phrase syntaxique. Par ailleurs, on peut noter que les cas de cette sorte illustrent certaines divergences quant à la notion de rection, en fonction des critères choisis. En effet, le recours au critère de l'effacement, par exemple, montre néanmoins qu'une telle structure ne peut apparaître « isolément », de manière « autonome » : **quant il vit la tête de son ami Bébé bouboule*. La suppression difficile, voire impossible, du segment qui, selon les cas, suit ou, comme ici, précède (*Au petit matin, Un homme nommé F6000R4L30 allait chercher le journal*) peut alors être interprétée comme une dépendance vis-à-vis de ce segment (ou d'un élément de ce segment).

¹⁴ Cette relativisation de la distinction entre phrase et proposition concourt également à faire reconsidérer les « exigences de la ponctuation » dans la mesure où, notamment, « la virgule [...] est fréquemment mise en relation avec la structure propositionnelle de la phrase » (CherVEL, 2008 : 261).