

Empreintes syntaxiques : des procédés pour affecter du lexique et développer les textes (élèves de 8 à 11 ans)

Syntactic imprint: procedures to assign vocabulary and text development (ages 8 to 11)

ROUBAUD Marie-Noëlle - Aix-Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage (LPL CNRS UMR 7309)

Résumé : Notre recherche porte sur l'analyse linguistique des productions d'élèves de 8 à 11 ans : l'étude concerne 900 textes narratifs. Nous nous sommes demandé comment de jeunes enfants s'y prenaient pour développer leur texte, pour l'épaissir. Nous avons cherché des traces de mécanismes fondamentaux d'élaboration langagière en rassemblant des recherches portant sur un phénomène linguistique particulier (comme l'énumération, la spécification...). C'est cette approche qui nous a permis de construire un répertoire de procédés syntaxiques ayant pour effet d'expanser le texte de l'élève. L'analyse du corpus montre en effet que les jeunes scripteurs utilisent les deux axes du langage : l'axe paradigmatique avec l'énumération, la dénomination, la retouche et l'axe syntagmatique avec la spécification et l'extension. Ces procédés amènent les élèves à faire défiler du lexique pour lister, détailler, préciser ou encore pour enchaîner des séquences discursives. Leur usage indique chez les élèves des compétences syntaxiques déjà-là. Par ricochet, la recherche questionne l'enseignement et la formation : en premier lieu, elle réoriente le regard de l'enseignant sur ces empreintes syntaxiques et leur fonctionnement et ensuite, elle réinterroge la place de la littérature et de l'oral pour la constitution de modèles linguistiques.

Mots-Clés : corpus ; textes narratifs ; élèves de 8 à 11 ans ; compétences syntaxiques ; lexique ; axe paradigmatique ; axe syntagmatique

Abstract: Our research focuses on the linguistic analysis of the productions of pupils aged 8 to 11: the study covers 900 narrative texts. We asked ourselves how young children go about developing and thickening their texts. We looked for traces of fundamental mechanisms of language elaboration by bringing together research on a particular linguistic phenomenon (such as enumeration, specification, etc..). This approach has enabled us to build up a repertoire

of syntactic procedures that expand the student's text. Analysis of the corpus shows that young writers use the two axes of language: the paradigmatic axis with enumeration, naming and retouching, and the syntagmatic axis with specification and extension. These procedures lead pupils to scroll through the lexicon to list, detail and specify, or link discourse sequences. Their use indicates that pupils already have syntactic skills. In turn, the research raises questions about teaching and training: firstly, it reorients the teacher's view of these syntactic imprints and how they function, and secondly, it re-examines the role of literature and oral expression in the development of linguistic models.

Keywords: corpus; narrative texts; pupils aged 8 to 11; syntactic skills; lexicon; paradigmatic axis; syntagmatic axis

Introduction

L'étude des textes scolaires a suscité des recherches en linguistique textuelle, en psychogénèse de l'écrit, en orthographe (Masseron, 2011) ou s'est intéressée aux emprunts lexicaux (Cautela & Marin, 2013 ; Roubaud & Sardier, 2022). Peu d'études portent sur la syntaxe sauf à s'intéresser par exemple à la phrase (Roubaud, 2016 ; Rossi-Gensane *et al.*, 2019) ou aux reprises anaphoriques (Garcia & Bonnemaïson, 2014). Or, qu'en est-il des compétences syntaxiques des élèves lorsqu'ils écrivent un texte narratif ?

Depuis de nombreuses années, l'analyse d'un grand nombre de productions d'élèves (Cappeau & Roubaud, 2005, 2018) nous a amenée à nous interroger sur ce point particulier. En effet, lorsque les élèves écrivent, ils se trouvent « confrontés à des questions de choix lexicaux et syntaxiques » (Berthou *et al.*, 2009, p. 3). Comment font-ils pour développer, déployer, épaissir leur texte ? Repère-t-on, dans les productions, des « empreintes syntaxiques », traces de cet épaississement ? En d'autres termes, trouve-t-on, à l'écrit, des traces de régularités structurelles, des traces de mécanismes fondamentaux d'élaboration langagière. Si oui, quels procédés syntaxiques sont à l'œuvre ?

Cette question des procédés syntaxiques posée à la linguistique renvoie, par ricochet, à la formation des enseignants. Notre objectif est d'apporter aux praticiens un « complément d'expertise » (Rondelli, 2013, p. 79) quant à la lecture des textes d'élèves afin de leur montrer tout l'intérêt qu'il y aurait à exploiter ces procédés en classe. Car, comme Tourigny (2006, p. 12), nous pensons que : « Il est important de connaître les types d'investissement [des élèves] pour la réflexion didactique, ce qui va être mobilisé dans l'écriture et comment ».

Nous présentons tout d’abord le cadre théorique de réflexion qui a guidé notre analyse puis le corpus et la méthodologie. Enfin, nous examinerons les procédés syntaxiques repérés en les illustrant par des exemples.

1. Cadre de la réflexion

Pour examiner la façon dont les élèves déploient leur texte, nous avons effectué à la fois une analyse syntaxique et discursive. Nous nous situons dans une approche « usage-based » de la description grammaticale (Deulofeu & Debaisieux, 2012). Notre approche syntaxique s’appuie sur le cadre méthodologique de l’Approche pronominale (Blanche-Benveniste *et al.*, 1984) qui est une méthode de description microsyntaxique des constructions verbales : l’unité de base de l’analyse syntaxique n’est pas la phrase mais la construction grammaticale. Dans la construction verbale, c’est le verbe qui est l’élément recteur et qui organise autour de lui ses éléments régis : sujet et compléments. Ce modèle a ultérieurement été étendu au domaine de la macrosyntaxe (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990), qui prend pour objet la forme des énoncés, et distingue notamment l’élément central (le noyau) et divers éléments dits « satellites » (Debaisieux *dir.*, 2013).

Pour visualiser l’organisation syntaxique du français parlé, Blanche-Benveniste *et al.* (1979) ont élaboré un outil : « la mise en grille », permettant « une première approche formelle des textes, en livrant une sorte de squelette syntaxique » (Blanche-Benveniste, 1990, p. 13). Voici un exemple de mise en grille de l’intervention orale d’un élève de 11 ans (CM2) expliquant le cycle de l’eau :

(1) Elève : ces précipitations ruissellent et rejoignent les rivières quand le sol est perméable elles s’infiltrent quand le sol est imperméable elles rejoignent les nappes phréatiques et quand elle ne peut pas s’infiltrer elle rejoint les mers (Roubaud, 2014, p. 86)

Figure 1 : Mise en grille de l’exemple 1

	ces précipitations	ruissellent	
et		rejoignent	les rivières
	quand le sol est perméable	elles	s’infiltrent
	quand le sol est imperméable	elles	rejoignent les nappes phréatiques
et	quand elle ne peut pas s’infiltrer	elle	rejoint les mers

Sur l'axe syntagmatique se situent les « unités qui sont à analyser dans leur successivité » (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990, p. 18) et sur l'axe paradigmatique, les diverses formulations des réalisations lexicales des places syntaxiques. La mise en grille visualise le mode d'élaboration du discours (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010). Dans l'exemple, elle donne à voir un modèle qui comprend une liste de subordonnées en *quand* à gauche des verbes recteurs créant pour les deux premières un effet de symétrie, rendu par le lexique choisi (*perméable / imperméable*), et pour la dernière, un effet conclusif. L'élève exploite ainsi, dans son écriture, certaines ressources linguistiques qui participent à la cohésion et à la cohérence du texte.

Nous avons utilisé les textes comme un matériau pour dresser une typologie des usages à l'écrit et avons cherché s'il existait des « schémas » narratifs (Legallois, 2006) ayant pour effet de dilater les productions. Nous avons ainsi tenté de dégager des tendances de comportements scripturaux (comme Fabre-Cols en 2002, examinant les élèves en train d'écrire). Aucune mention de ces empreintes syntaxiques n'est faite dans les textes ministériels (MENJS, 2020) ou dans le dernier document, la *Terminologie grammaticale* de 2020¹.

2. Corpus et méthodologie

Nous avons analysé deux grands corpus comportant des textes appartenant au même genre (narratif), avec une contrainte d'écriture et produits par des élèves de 8 à 11 ans (respectivement en classes de CE2-CM1-CM2²) lors d'un premier jet.

Le premier corpus (désormais C) provient de la thèse d'Adeline Chailly (2022). Il est constitué de 180 productions d'élèves de 8 à 11 ans. La consigne (cf. Annexe) demandait aux élèves de produire un texte narratif dont le début (la mort de Siam, l'éléphant, au zoo) et la fin (la visite au Muséum de Siam empaillé) étaient donnés. Le deuxième corpus (désormais S), issu de la recherche Scoledit³, est composé de 240 textes de chaque niveau : CE2, CM1 et CM2 (soit 720 textes au total) qui racontent l'histoire d'un ou deux personnages choisis par les élèves parmi les quatre proposés (cf. Annexe).

¹ Pour une critique récente de cette terminologie, cf. Combettes & Coltier (2021).

² En France, le CE2 (cours élémentaire 2^o année) correspond à la tranche d'âge 8-9 ans, le CM1 (cours moyen 1^o année) : 9-10 ans et le CM2 (cours moyen 2^o année) : 10-11 ans.

³ Recherche Scoledit du Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes, en ligne (Cf. Wolfarth, Brissaud et Ponton, 2018) : <http://scoledit.org/scoledition>.

La lecture du premier corpus a fait émerger des régularités structurelles : il en est ainsi quand l'élève utilise une énumération, revient sur un lexème pour le préciser, spécifie le terme employé ou commente ce qu'il vient d'écrire. Toutes ont pour effet de développer le texte de l'élève ou sur l'axe paradigmatique ou sur l'axe syntagmatique. Dans un second temps, nous avons examiné les textes du second corpus, plus volumineux pour chacun des âges concernés, ce qui nous a amenée à peaufiner notre analyse.

Pour identifier ces procédés, différents appuis théoriques (que nous nommerons par la suite pour chaque étude) et une longue expertise des textes d'élèves (Cappeau & Roubaud, 2005, 2018) ont guidé notre recherche. Ces différents appuis théoriques se trouvent ainsi rassemblés dans cette étude dans le but d'identifier des régularités structurelles.

Notre étude reste essentiellement qualitative, même si parfois des tendances apparaissent dans le choix de certains lexèmes, de certains procédés. Elle comporte un recueil d'exemples de procédés syntaxiques⁴.

Cette démarche inductive a permis de dégager cinq procédés syntaxiques employés par les élèves, quel que soit leur âge : l'énumération, la dénomination, la retouche, la spécification et l'extension.

3. Procédés syntaxiques repérés

3.1. Sur l'axe paradigmatique

Ces procédés concernent le domaine de la lexicalisation d'une place de construction, à l'intérieur d'une construction verbale : énumération, dénomination, retouche.

L'énumération

Nous avons relevé les énumérations à plus de deux éléments⁵ qui se déploient dans le texte et qui ont donné lieu par le passé à diverses études syntaxiques (Bilger, 1984 ; Blanche-Benveniste, 1984) :

⁴ Cette recherche, ayant permis l'identification et l'analyse de ces procédés, pourra être poursuivie d'un point de vue quantitatif.

⁵ Nous avons, pour cet article, fait le choix de relever les énumérations à plus de deux termes, même si certaines comportaient une approximation du type « je lui donnais à manger et tout » parce que nous cherchions des procédés qui avaient pour effet d'expanser le texte de l'élève.

(2) Il était une fois **une sorcière, un chat et un loup** qui étaient très méchants, (S, CE2, 114)⁶

Figure 2 : Mise en grille de l'exemple 2

Il était une fois	une sorcière				
	un chat				
	et un loup	qui	étaient	très	
		méchants			

Quel que soit l'âge des élèves, nous avons relevé des énumérations de syntagmes nominaux (ou SN) et peu de syntagmes infinitifs :

(3) Et le robot invitait le loup à **dormir et le lendemain à déjeuner à boire un coup à manger le midi le soir** (S, CE2, 573)

Figure 3 : Mise en grille de l'exemple 3

Et		le robot	invitait	le loup	à dormir		
et	le lendemain				à déjeuner		
					à boire un coup		
					à manger	le midi	
						le soir	

La mise en grille montre qu'une même place de construction syntaxique peut être remplie par du lexique qui défile et s'y accumule. Comme l'écrit Blanche-Benveniste (1984, p. 121), « L'énumération de lexique est une opération complexe où le référent se construit à coup de lexique. ».

L'énumération de syntagmes n'est pas précédée d'un lexème générique introductif à diverses activités, comme ce sera le cas pour la dénomination (cf. 3.1.2.). Ce procédé invite le lecteur à qualifier lui-même la liste. Pour l'exemple ci-dessus, le lecteur peut songer à des activités conviviales, à des activités agréables...

Ce défilement du lexique amène certains élèves à procéder à une opération de comptage :

(4) Après quinze minutes de chasse intense ils avaient attrapé **trois rats quatre souris et six moineaux** (S, CM2, 1191)

Ce procédé concerne la place objet et très rarement la place sujet, sauf pour énumérer les personnages de l'histoire :

(5) **Élodie, moi et Benjamin**, allons résoudre ça (C, CE2, E5, Barbara).

Le dernier élément de la liste peut être singularisé avec un effet d'insistance (*et même*) ou contrastif (*mais pas*) :

(6) il a tué **des chats des chiens et même des humains** (S, CM2, 1318)

⁶ Tous les exemples sont anonymés, corrigés orthographiquement, seule la ponctuation a été conservée.

(7) Il se nourrissaient **d’herbe de plantes *mais pas des autres animaux***. (S, CE2, 1113)

On y retrouve également les phénomènes d’approximation décrits par les chercheurs (Bilger, 1988 ; Roubaud, 1989 ; Loufrani & Roubaud, 1990 ; Johnsen, 2011), le dernier élément de la liste (*tout, plein de trucs super*) englobant d’une façon approximative tous les éléments susceptibles d’y entrer :

(8) je lui donnais **à manger à boire *tout*** (C, CM1, E4, Marine)

(9) Mais, cette sorcière, aimait inventer, elle avait déjà inventé : **une voiture qui se commande à distance, un sèche-linge avec des roulettes. *Bref plein de trucs super***.
(S, CM2, 1560)

Ces usages de l’approximation laissent ainsi au lecteur la possibilité de compléter lui-même la liste.

La dénomination

Dans le cas de la dénomination, l’élève produit d’abord un lexème générique (en gras dans les exemples) puis revient sur cet élément pour le détailler (Blanche-Benveniste, 1984 ; Branca-Rosoff, 2007 ; Romain & Roubaud, 2012), sans qu’il y ait obligatoirement une séparation graphique (point, virgule...) :

(10) Elle était si fière de son chat qu’elle le montra à **5 personnes** *la voisine, la bonne, le jardinier, le boulanger et le facteur*. (S, CM2, 584)

Figure 4 : Mise en grille de l’exemple 10

Elle le montra à	5 personnes
	la voisine
	la bonne
	le jardinier
	le boulanger
	et le facteur

(11) Anabelle avait **beaucoup d’amis** des garçons, des filles, des beaux, des méchants, des maigres... (S, CM1, 1325)

En (11), le lecteur est libre de compléter la liste qui est inachevée, comme l’indiquent les points de suspension.

Sur la même place syntaxique est énuméré du lexique et la relation entre le lexème générique et ce qui suit (l’énumération) correspond à un *qui est/qui sont* :

(10’) Elle était si fière de son chat qu’elle le montra à 5 personnes *qui sont* la voisine, la bonne, le jardinier, le boulanger et le facteur.

(11') Anabelle avait beaucoup d'amis *qui sont* des garçons, des filles, des beaux, des méchants, des maigres...

Il arrive que des parenthèses aident à marquer cette dénomination, et ce dès 8 ans (au CE2) :

(12) Il y croisait **toutes sortes d'animaux** (cerf, biche, coccinelle, renard). (S, CE2, 816)

Le lien entre le lexème générique et la liste énumérative est parfois indiqué par un lexème de type explicatif, comme *c'est-à-dire* (ex. 13) ou précisé par l'emploi de *nommé* ou *qui s'appelaient* (ex. 14-15) :

(13) Il appela tous ses **copains de la forêt**. *C'est-à-dire* les oiseaux tous les loups etc. Pour aller prendre le chat. (S, CM1, 1864)

(14) un jour la chienne a eu **5 petits** (*nommés* Lady, Cookie, Caramel, Vanille, Vita). (S, CE2, 824)

(15) il était une fois un robot qui avait **3 frères** très intelligents, *qui s'appelaient* Tibot, Toto, Sami (S, CE2, 982)

Dans quelques cas, la liste énumérative est un comptage :

(16) et on lui apporte toujours **5 fleurs** une orchidée une rose blanche une rose rouge une tulipe et une tulipe rouge et rose (C, CM1, E9, Hugo)

La retouche

Ce procédé n'est pas une énumération mais une retouche lexicale d'un même référent. La liste produite comporte « à la fois la répétition d'un élément identique et la mention d'éléments différents » (Blanche-Benveniste, 1984, p. 125). On est dans le domaine de la précision d'un référent, qui se rencontre fréquemment dans la langue parlée.

La retouche (en italiques) sur le nom se fait par ajout d'un adjectif ou de plusieurs (ex. 17-19) ou d'une relative sur le référent précédemment produit (ex. 20) :

(17) Il y avait un loup *un méchant loup*. (S, CE2, 1188)

Figure 5 : Mise en grille de l'exemple 17

Il y avait	un	loup
	un méchant	loup

(18) elle avait un défaut, *un très gros défaut* : elle était bête tellement bête qu'elle confondait ses parents (S, CM2, 212)

(19) La sorcière Mme George avait un chat. *Un grand chat noir*. (S, CM2, 1556)

(20) Il est une fois, une chatte qui rêvait d'avoir un robot, *un robot qui peut être son ami*
(S, CE2, 1344)

L'ajout de l'adverbe *très* sur un élément déjà énoncé (ici un adjectif) donne à la retouche une valeur intensive :

(21) Un chat vivait dans un coin sombre *très sombre* (S, CE2, 821)

(22) elle l'ignorait le petit robot était triste *très triste* (S, CM2, 1212)

3.2. Bilan des procédés syntaxiques sur l'axe paradigmatique

Comme à l'oral, l'élève développe son texte sur l'axe paradigmatique. A l'intérieur d'une construction verbale, sur une même place de construction, il énumère, dénomme, retouche le lexique produit. Ces phénomènes se situent sur la place objet, rarement sur la place sujet. Il en est de même des bribes à l'oral (Pallaud, 2003) qui ont lieu sur la place objet (10 fois plus que sur la place sujet). La construction syntaxique (S-V) a besoin d'être posée avant que s'effectue une recherche lexicale.

Où rencontre-t-on ces procédés syntaxiques ? A l'oral, puisqu'ils font partie des mécanismes d'élaboration du langage et touchent les phénomènes de recherche lexicale mais aussi dans la littérature.

Si chez les élèves, l'énumération est rare sur la place sujet (si ce n'est pour énumérer les personnages de l'histoire, cf. ex. 5), elle se retrouve dans les albums :

(23) Et, jusqu'à l'aube, le vieux conta, conta, conta. **Fables, contes, récits, légendes** jaillissaient de sa bouche comme l'eau de la fontaine. (Extrait de Jolibois & Heinrich)⁷

L'intérêt de la littérature est donc d'offrir aux élèves des exemples autres que ceux qu'ils produisent habituellement et de leur fournir des modèles pour écrire leur texte (Garcia-Debanç, 2019).

4. Sur l'axe syntagmatique

Avec les procédés qui se déploient sur l'axe syntagmatique (spécification et extension), l'analyse se complexifie.

4.1. La spécification

⁷ Jolibois, C. & Heinrich, C. (2006). *Jean qui dort et Jean qui lit*, Pocket jeunesse.

Ce procédé a été bien décrit pour l'oral et pour l'écrit (Roubaud, 2000 ; Legallois & Vajnovsky, 2021). Il consiste à employer dans un premier temps un lexème peu spécifié comme *problème*, *chose* et à le spécifier dans un deuxième temps, la structure canonique comportant un *c'est* d'équivalence (Apotheloz & Roubaud, 2018).

A partir de ce nom sous spécifié (en gras dans les exemples), on peut poser la question : « Quel est le N ? ». Nous sommes face à une structure à spécification progressive (Roubaud, 2000) du type « le **N** c'est que/de » :

(24) Le chat eut une petite **idée** c'était *de retrouver son inventeur* (S, CM2, 1313)

Question : Quelle a été l'idée ?

Réponse : c'était de retrouver son inventeur

Ce lexème peu spécifié peut également ne pas entrer dans une construction verbale :

(25) Le seul **problème** c'est *que c'est à 10 000 km.* (C, CM1, E9, Arthur)

(26) mon **rêve** c'était : *que mon éléphant était empaillé* (CM2, E3, Daniel)

Pour Legallois (2006, p. 1), il s'agit de « *structures d'enchaînement* [...] à partir desquelles se déploie le texte, ou une partie du texte ». Dans le cadre du texte narratif demandé, cette structure est utilisée pour résoudre un problème : elle permet d'explicitier les motivations des personnages, de tisser des liens avec ce qui suit. Dans notre corpus, nous avons repéré des emplois fréquents du lexème *idée* suivi de *problème*⁸.

Ces énoncés « à regroupement de constructions » (Sabio *et al.*, 2022, p. 7) peuvent ne comporter aucun *c'est* d'équivalence, sans qu'il y ait obligatoirement présence, à l'écrit, d'un signe de ponctuation pour séparer les deux constructions (cf. ex. 27). Nous les réunissons sous le nom de constructions à « effet deux points », à la suite de Claire Blanche-Benveniste (2010), car à l'écrit, un signe typographique, comme les deux points, peut marquer graphiquement le lien entre les deux séquences (cf. ex. 30) :

(27) puis j'ai eu une **idée** brillante *je suis allé le faire empailler* (C, CM1, E10, Ezio)

(28) Cette sorcière avait un **don** particulier, *elle pouvait se transformer en loup.* (S, CM2, 1329)

(29) Un jour elle eut une **idée**, *elle grimpa sur son balai magique et s'envola.* (S, CM1, 1627)

(30) **Problème** : *Il y avait trois chemins.* (S, CM1, 1525)

Ces énoncés à effet deux points sont bien représentés à l'oral et sont qualifiés par Pekarek Doehler & Müller (2009) de *patterns structuraux* et par Lefeuvre (2017), de *routines discursives*.

⁸ A l'oral, *c'est problème* qui possède de loin le plus d'occurrences. Cf. recherche en cours : Gomez, C., *Les constructions en c'est que dans le français parlé contemporain*, Aix-Marseille Université.

4.2. L'extension

Avec ce procédé, on entre dans le discours : ce sont deux « unités de discours élémentaires » (Mann & Thompson, 1988) qui sont reliées par une relation de cohérence marquée ou non par un morphème.

Dans un premier cas, le scripteur choisit de justifier le SN (en gras dans les exemples) et produit une seconde construction verbale, reliée à la première par un lien causal (*car*⁹) ou de conséquence/résultat (*comme ça*). Nous sommes dans le domaine de l'objectivité :

(31) Il l'avait appelé **Grigri** *car* il était gris. (S, CM2, 1215)

(32) Un jour la sorcière en avait marre avec sa baguette magique elle l'a transformé en **chat vert** *comme ça* elle le voyait tout le temps. (S, CE2, 207)

Dans un second cas, le scripteur choisit de faire un commentaire (en italiques dans les exemples ci-dessous). Nous sommes alors dans le domaine de la subjectivité. Nous les analysons comme des ajouts ayant pour effet de développer le texte du scripteur, l'extension constituant une sorte de parenthèse discursive.

Ces commentaires apparaissent dès le CE2 et sont un moyen pour le scripteur d'entrer dans son récit pour donner son propre avis :

(33) Quand soudain le loup apparut et prit tous les ingrédients que la sorcière avait pris pour ses boutons, *eh oui la sorcière avait d'horribles boutons partout sur son visage. Eh oui, il faut savoir que la sorcière détestait ses boutons* (S, CE2, 1175)

(34) Dehors il rencontra un renard. Un renard cela lui a tout de suite fait penser au petit chaperon rouge (*pourquoi je ne le sais pas*). (S, CM2, 1099)

Chez les plus jeunes élèves, nous relevons des commentaires ayant la forme de routine discursive en « c'est + adjectif évaluatif » :

(35) Quand je le nettoyait il prenait de l'eau et m'éclaboussait, *c'était très drôle*. (C, CE2, E5, Marie)

Cette extension est un lieu de partage entre celui qui écrit et son lecteur, un lieu de connivence. Dans notre corpus, il semble qu'au CM2 les parenthèses soient plus systématiquement utilisées pour marquer ce décrochage discursif :

(36) Il m'a consolé, m'a emmené au cinéma, à l'opéra et même à un match de foot (*j'adore ça*). (C, CM2, E3, Flora)

⁹ Cet emploi de *car* à la place de *parce que*, à l'oral comme à l'écrit (Masseron, 2004 ; Roubaud, 2014), relève de l'usage d'une langue cérémonieuse (Sabio, 2003).

(37) Il allait lui donner sa potion quand elle se rendit compte qu'il ne fallait pas qu'il boive la potion, il fallait qu'il se baigne dedans. et il est devenu le chouchou du village. (*Elle avait ajouté un petit ingrédient mystère!*) (S, CM2, 1302)

L'ajout d'un commentaire peut produire un effet comique, le scripteur ajoutant un trait d'humour à son texte :

(38) il m'a demandé combien il pesait. Alors je lui ai répondu 18 000 vivant et 1 000 mort.
Pas mal la Bête ! (C, CM2, E9, Livia)

Dans le cas de l'extension, l'analyse syntaxique doit prendre en compte les relations qui existent entre deux constructions verbales ou entre une construction verbale et une unité de discours (comme : *pas mal la bête*).

4.3. Bilan des procédés syntaxiques sur l'axe syntagmatique

La spécification et l'extension ne sont pas enseignées à l'école. Or l'écrit et l'oral fournissent de tels modèles :

(39) Ça y est, j'ai une **idée** ! Je vole un peu de potion et, au petit-déjeuner, je verse quelques gouttes dans son thé. (écrit, extrait de Van Zeveren)¹⁰.

(40) ah oui quand même **pas mal la bête**¹¹ (oral, discussion sur le web, commentaire sur un appareil photo)

Le choix du nom *idée* dans l'exemple (39) montre bien que selon la situation évoquée dans le texte, certains lexèmes, déclencheurs d'une structure à spécification progressive, seront privilégiés.

Quant au procédé d'extension, dans notre corpus, s'il apparaît dès 8 ans, il semble que les élèves plus âgés (à partir de 10 ans) emploient les parenthèses pour marquer graphiquement ce décrochage discursif.

Conclusion

Le fait de rassembler des recherches portant sur un phénomène linguistique particulier (comme l'énumération, la spécification, etc.) a permis de construire un répertoire de procédés syntaxiques qui ont pour effet d'élargir le texte de l'élève. Notre recherche montre que, dès

¹⁰ Van Zeveren, Michel (2003) *Un jour, je serai une grande sorcière*, Ecole des loisirs.

¹¹ « Pas mal la bête » : expression que l'on trouve dans les commentaires sur Internet. La citation vient de : <https://www.chassimages.com/forum/index.php?topic=195573.100>.

8 ans, à l'écrit, les élèves exploitent les deux axes du langage pour développer leur production, soit sur l'axe paradigmatique : en énumérant, dénommant ou en retouchant le lexique produit, soit sur l'axe syntagmatique : en spécifiant, justifiant, commentant ce qui vient d'être énoncé. Ces procédés amènent l'élève à faire défiler du lexique pour lister, détailler, préciser ou encore pour enchaîner des séquences discursives.

Leur usage manifeste des compétences des élèves à l'écrit. Ce « déjà-là » (Similowski, 2017) syntaxique a un rapport avec les connaissances culturelles de l'élève et son efficacité gagnerait à être connue par les enseignants. En effet, l'école a un rôle essentiel à jouer : partir des ressources présentes dans les productions orales et écrites (textes scolaires, littérature) et identifier ces empreintes syntaxiques, en saisir leur fonctionnalité afin d'amener tous les élèves à les réemployer dans leurs écrits.

A cette fin, la valorisation des textes littéraires et leur imprégnation orale serait bénéfique. D'ailleurs les documents ministériels (MENESR, 2016, p.2) préconisent le « pillage » des textes des pairs ou d'auteurs. En classe, la constitution d'une banque d'extraits de textes comportant ces empreintes textuelles serait un véritable réservoir où les élèves pourraient puiser au moment d'écrire.

Bibliographie

- Apothéloz, D. & Roubaud, M.-N. (2018). Constructions pseudo-clivées. Dans *Encyclopédie Grammaticale du Français*, en ligne : encyclogram.fr.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco-Dulbecco, M. (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 31-48.
- Berthou, T., Calvarin, D., Doquet-Lacoste, C. & Le Bouffo, E. (2009). *Des îlots de littérature*. Formes et représentations de la langue littéraire dans des textes de cycle 3 et de CLIS. *Repères*, 40.
- Bilger, M. (1984). Et...Quoi de neuf? *Recherches sur le français parlé*, 6, 81-107.
- (1988). Les réalisations en ET TOUT (ça) à l'oral. *Recherches sur le français parlé*, 9, 97-109.
- Blanche-Benveniste, C. (1984). La dénomination dans le français parlé : Une interprétation pour les « répétitions » et les « hésitations ». *Recherches sur le Français parlé*, 6, 109-130.
- (1990). Un modèle d'analyse syntaxique « en grilles » pour les productions orales. *Anuario de Psicologia, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona*, 47, 11-28.

- (2010). Les pseudo-clivées et l'effet deux points. Dans M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Corminboeuf (dirs.), *La Parataxe. Tome 2 : Structures, marquages, exploitations discursives* (pp. 185-217). Peter Lang.

Blanche-Benveniste, C., Borel, B., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomi, A., Loufrani, C., Meziane, B. & Pazery, N. (1979). Des grilles pour le français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 2, 163-206.

Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stefanini, J. & Van den Eynde, K. (1984). *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*. Sela.

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Editions du CNRS.

Branca-Rosoff, S. (2007). Approche discursive de la nomination / dénomination. Dans G. Cislara, O. Guérin, K. Morin, E. Née, T. Pagnier & M. Veniard (dirs.), *L'acte de nommer. Une dynamique entre langue et discours* (pp. 13-24). Presses Sorbonne Nouvelle.

Cappeau, C. & Roubaud, M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Bordas.

- (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses universitaires Blaise-Pascal.

Cautela, A. & Marin, B. (2013). Emprunts et empreintes textuelles. *Le français aujourd'hui*, 2 (181), 37-45.

Chailly, A. (2022). *L'organisation temporelle dans les textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans*. [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université].

Combettes, B. & Coltier, D. (2021). La syntaxe dans la nouvelle Terminologie grammaticale : parcours critique. *L'Information grammaticale*, 170, 13-24.

Debaisieux, J.-M. (dir.) (2013). *Analyses linguistiques sur corpus. Subordination et insubordination en français*. Lavoisier, Hermes Sciences.

Deulofeu, J. & Debaisieux, J.-M. (2012). Une tâche à accomplir pour la linguistique française du XXI^e siècle : élaborer une grammaire des usages du français. *Langue française*, 176, 27-46.

Fabre-Cols, C. (2002). *Récrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF éditeur.

Garcia-Debanc, C. (2019). Pasticher des albums pour s'approprier des structures syntaxiques. *Repères*, 59, 151-168.

Garcia-Debanc, C. & Bonnemaïson, K. (2014). La gestion de la cohérence textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. Dans 4^o Congrès Mondial de Linguistique Française.

- Johnsen, L. A. (2011). Un éclairage sur le fonctionnement référentiel de « tout ça » en fin de liste. Dans G. Corminboeuf & M.-J. Béguelin (eds), *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner* (pp. 487-505). De Boeck Supérieur.
- Lefeuvre, F. (2017) Une chose est sûre. Dans G. Dostie & F. Lefeuvre (eds), *Lexique, grammaire, discours – Les marqueurs discursifs* (pp. 207-226). Champion.
- Legallois, D. (2006). Quand le texte signale sa structure : la fonction textuelle des noms sous-spécifiés. *Corela*, HS-5.
- Legallois, D. & Vajnovsky, A. (2021). Proposition pour une conception modale des noms dits sous-spécifiés. *Corela*, HS-34.
- Loufrani, C. & Roubaud, M.-N. (1990). La notion d'approximation : langage ordinaire, langage pathologique. *Recherches Sur le Français Parlé*, 10, 131-142.
- Mann, W.C., & Thompson, S.A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Masseron, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, 149-150 : 129-162.
- (2004). Les paradoxes de CAR, entre énoncé et discours ou les difficultés d'un traitement didactique des connecteurs. *Linx*, 51, 107-127.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de sports (2020). Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin officiel*, n° 31 du 30 juillet 2020.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Evaluer autrement les écrits scolaires*.
- Monneret, P & Poli, F. (2020). *La grammaire du français. Terminologie grammaticale*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse.
- Pallaud, B. (2003). Achoppements dans les énoncés de français oral et sujets syntaxiques. Dans J.-M. Merle (dir.), *Bibliothèque de Faits de Langues, Le sujet* (pp. 91-104). Ophrys.
- Pekarek Doehler, S. & Müller, G.M. (2009) Le problème c'est de les distinguer : Disloquée à gauche et pseudo-clivée dans la conversation. Dans D. Apothéloz, B. Combettes & F. Neveu (eds), *Les linguistiques du détachement* (pp. 413-426). Peter Lang,
- Romain, C. & Roubaud, M.-N. (2012). Naming in pupil writings (9 to 14 years old). In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (dirs.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measure* (Chapter 12, pp. 211-231). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

- Rondelli, F. (2013). La phrase, segment textuel « de base » ? Choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181, 71-81.
- Rossi-Gensane, N., Roubaud, M.-N. & Paolacci, V. (2019). La phrase à l'épreuve de la complexité à l'école élémentaire. Dans C. Avezard-Roger, C. Corteel, J. Goes & B. Lavieu-Gwozdz (dirs.), *La phrase : carrefour linguistique et didactique* (pp. 326-347). Artois Presses Université.
- Roubaud, M.-N. (1989). Sur la piste du locuteur en pleine « approximation lexicale ». *Reflète*, 31, 12-13.
- (2000). *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Champion.
 - (2014). *De la description de la langue à son enseignement*. [Habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal-Grenoble 3].
 - (2016). La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans). *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, UGA Editions.
- Roubaud, M.-N. & Sardier, A. (2022). Briser la glace : entre lexique et syntaxe auprès d'élèves de 10-11 ans. Dans C. Garcia-Debanc & E. Bulea-Bronckart (dirs.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 273-302). Presses Universitaires de Namur.
- Sabio, F. (2003). L'écriture cérémonieuse chez les enfants : quelques exemples d'intégration grammaticale. *Rivista de psicolinguistica applicata*, III (I), 79-90.
- Sabio, F., Roubaud, M.-N. & Pallaud, B. (2022). Le début des phrases en français parlé. *TIPA-Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38.
- Similowski, K. (2017). Le déjà-là chez des scripteurs apprenants : des ressources diversement exploitées. *Pratiques*, 173-174.
- Tourigny, F. (2006). Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège. *Le français aujourd'hui*, 153, 9-16.
- Wolfarth, C., Brissaud, C. & Ponton, C. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire : pour quelles analyses ? *Dyptique*, 36, 121-145.

Annexe

Corpus C

Consigne : Lis le début et la fin de l'histoire puis invente le milieu.

Lorsque je l'ai vu allongé par terre dans sa loge au zoo, j'ai compris. Siam mon éléphant était mort.

Aujourd'hui, Siam a été empaillé. Je viens souvent le voir au Muséum d'histoire naturelle. Je lui parle en cachette, je chante doucement, « Saaaam ! ».

Corpus S

Consigne : Choisis un ou deux personnages et raconte une histoire. Entoure-le ou les personnages que tu as choisis.

