

L'isotopie à l'épreuve des textes d'élèves. Étude réalisée à partir d'un extrait du corpus EcriScol

Isotopia tested on student texts. A study based on a portion of the EcriScol corpus

Anne SARDIER - Université Clermont Auvergne, ACTé, UR 4281

Résumé : Nous souhaitons, dans cette contribution, questionner le concept d'isotopie grâce à une analyse d'un extrait du corpus ECRISCOL. Nous revenons d'abord sur ledit concept en considérant notamment les relations syntagmatiques de contiguïté, puis sur le rôle de l'isotopie dans l'activité du lecteur et, enfin, sur les stratégies scripturales dont elle peut témoigner. Notre démarche, basée sur l'analyse du corpus, consiste ensuite à relever et classer les items responsables de l'isotopie dans 90 textes d'élèves de cours élémentaire première et deuxième années (7-9 ans). Les textes présentent la rédaction d'un récit à quête. Les analyses de ce carottage permettent, d'une part, de redessiner les contours du concept d'isotopie au vu de la cooccurrence lexicale et, d'autre part, d'envisager des pistes de travail pour la réécriture des textes, voire les stratégies de lecture, à l'école. Elles invitent également à mettre en regard les productions des élèves à deux niveaux de classe différents.

Mots-Clés : isotopie ; stratégie ; écriture ; lexicque ; cooccurrence

Abstract: In this contribution, we question the concept of isotopy through an analysis of an extract from the ECRISCOL corpus. We begin by examining the concept of isotopy, with particular reference to syntagmatic relations of contiguity, followed by a discussion of the role of isotopy in the reader's activity and, finally, the scriptural strategies to which it may bear witness. Our approach, based on corpus analysis, then consists in identifying and classifying the items responsible for isotopia in 90 texts by first- and second-grade elementary school pupils (aged 7-9). The texts feature the writing of a quest story. The analyses of this core sample make it possible, on the one hand, to redraw the contours of the concept of isotopy in the light of lexical co-occurrence and, on the other hand, to envisage avenues of work for the rewriting of texts, and even reading strategies, at school. They also invite us to compare students' productions at two different class levels.

Keywords: isotopy; strategy; writing; lexicon; co-occurrence

Introduction

Travaillant sur la construction de la compétence lexicale, cela faisait déjà quelques temps que nous souhaitions confronter le concept d'isotopie¹ aux textes de jeunes scripteurs. La ressource *E-calm* (<http://e-calm.huma-num.fr>) nous en a donné l'occasion grâce à l'accès au corpus ECRISCOL (pour ECRiture SCOLAire) développé par l'Université Sorbonne Nouvelle. L'isotopie se situe en effet à la croisée de la compétence scripturale et de la compétence lexicale : elle concerne la cohérence et la cohésion du texte et elle est construite à partir des unités lexicales choisies par l'énonciateur et interprétées par l'énonciataire. L'isotopie a été étudiée par exemple à partir de textes littéraires classiques ou à partir d'interactions entre adultes (Rastier, 1972). Or, ces textes littéraires présentent une organisation et un lexique bien différents des textes d'élèves de cours élémentaire, c'est pourquoi nous pensons que l'étude de productions de jeunes scripteurs pourrait mettre ce concept d'isotopie lexicale à l'épreuve et, peut-être, en redessiner les contours pour mieux appréhender la cohérence et la cohésion des textes produits à l'école primaire. Nous poursuivons un double objectif : d'une part apporter une nouvelle réflexion quant au concept d'isotopie et, d'autre part, apprécier la maîtrise de la cohésion textuelle des élèves de l'école élémentaire. Ainsi, dans la mesure où « les formes linguistiques émergent de l'usage » (Legallois & François, 2011, p. 8), nous nous demandons ce que nous révèlent les textes des élèves sur l'isotopie et nous cherchons à savoir comment elle y est produite. Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous présentons ci-dessous le concept, puis nous proposons notre méthodologie basée sur l'analyse d'un extrait du corpus ECRISCOL, pour montrer comment les productions des élèves de CE1 et CE2 nous invitent à revisiter l'isotopie lexicale.

1. Cadre de la réflexion : le lexique comme indice de déploiement du sens dans le texte

1.1. *L'isotopie sémantique*

¹ Je remercie Carine Duteil du CERES pour sa relecture critique à ce propos.

Dans un article de 1973, Arrivé revient sur les pérégrinations du concept d'*isotopie* en évoquant les différentes définitions données entre autres par Greimas et Rastier. Pour Greimas, l'*isotopie* ne concerne pas l'intention de l'énonciateur, mais plutôt le contenu, c'est-à-dire « [la] réception ou [la] transmission » (Greimas, 2002, p. 70). L'*isotopie* sert le lecteur : elle lui permet de désambigüiser certaines unités de l'énoncé grâce à une itération d'un trait sémantique qui permet une lecture « uniforme » (Greimas, 1970, p. 188). Ainsi, *réfléchir* et *marcher* peuvent porter le sème² /méditer/ relatif au personnage et activé selon le contexte, comme dans la phrase *Mitsi s'en alla marcher et réfléchit*, comme nous le verrons plus loin dans les analyses des textes d'élèves.

Il est aussi possible de considérer le message du point de vue de son expression, c'est-à-dire en s'intéressant à l'énonciateur, et de définir l'*isotopie* « par la redondance d'unités linguistiques, manifestes ou non, du plan de l'expression ou du plan du contenu » (Arrivé, 1973, p. 54). En ce sens, l'*isotopie* est aussi révélatrice des stratégies énonciatives de l'émetteur.

Pour permettre au sens de cheminer dans l'énoncé, l'*isotopie* convoque à la fois itération et variation. Itération parce qu'il s'agit bien de mobiliser au fil du texte des éléments sémantiques qui sont liés les uns aux autres ; variation, car la progression du texte implique que ces liens sémantiques évoluent au fil de l'énoncé pour un déploiement du sens. Ce double mouvement fait que l'*isotopie* concerne les « relations syntagmatiques de contigüité » et non les « relations paradigmatiques de similarité ou contraste » (Rastier, 2009, p. 89). Ainsi, selon Rastier (2009), l'énoncé *Achille est un lion* présente une *isotopie* via le sème /courage/ produit entre *Achille* et *lion*. Rastier choisit le terme itération pour expliquer l'*isotopie*, plutôt que celui de redondance, car l'itération est ici révélatrice d'un processus sémantique, contrairement à la redondance qui peut être « parfaitement aléatoire [et] fortuite » (Rastier, 1985, p. 95).

Par ailleurs, l'*isotopie* peut se rencontrer à différentes échelles. Elle peut ainsi s'exercer entre les termes d'un syntagme puisque « le syntagme, réunissant au moins deux figures sémiques, peut être considéré comme le contexte minimal permettant d'établir une *isotopie* » (Greimas, 2002, p. 73). L'*isotopie* peut aussi se manifester entre syntagmes à l'intérieur d'un énoncé qui « permet [alors] de tester l'*isotopie* des syntagmes qui le constituent » (Greimas, 2002, p. 73). D'ailleurs, bien qu'il considère les *isotopies* comme étant autonomes à l'égard des relations syntaxiques, Rastier souligne le rôle important que jouent les relations syntaxiques dans le

² Nous reprenons la définition de Neveu *et al.* : « on appelle sèmes les traits sémantiques » (2011, p. 356).

tracé du parcours interprétatif qui permet d'identifier une isotopie : « elles rendent compte notamment du caractère assimilateur ou dissimilateur des contextes » (Rastier, 1996, p. 96-97).

Par exemple, l'emploi de la forme verbale *s'en aller marcher* coordonnée au verbe *réfléchir* permet d'interpréter l'utilisation d'*aller* à la fois comme un verbe de déplacement et comme un verbe marquant le tout début du procès de réflexion, voire « le stade antérieur au début de la réalisation du procès » (Riegel *et al.*, [1994] 2018, p. 452). De la sorte, le lecteur peut comprendre que le déplacement provoque une longue introspection, dans la phrase précédemment citée *Mitsi s'en alla marcher et réfléchit*.

Une isotopie regroupe finalement des unités lexicales renvoyant à un même champ (du grec *iso-*), par un jeu de références, de contenus implicites, qui ne peuvent s'interpréter que dans le cadre du contexte textuel ; le concept d'isotopie est donc affaire de cohérence textuelle. Rechercher l'isotopie dans les textes consiste ainsi à s'interroger sur les contenus implicites proposés par les auteurs, en l'occurrence des élèves de cours élémentaires (CE1 et CE2).

1.2. Un outil pour le lecteur

L'isotopie constitue l'un des outils linguistiques mis « à la disposition du lecteur » par l'énonciateur, afin que son lecteur puisse « relever une certaine homogénéité dans le texte et [éviter] de s'engager dans des lectures erronées » (Bésiat, 1993, p. 117). L'auteur prend ainsi appui sur la langue pour permettre à ses lecteurs de « calculer au plus juste et sans efforts démesurés les rapports [...] entre les énoncés » (Charolles, 2005, p. 43). Le concept d'isotopie présente alors « l'avantage de mettre l'accent sur l'importance du lexique et le travail interprétatif du lecteur » (Adam, 2008, p. 94) dans la construction du sens. Il est en outre fréquent « que des contenus signifiés, en certains points d'un texte, au niveau de la connotation, le soient, en d'autres points, au niveau de la dénotation » (Arrivé, 1973, p. 60), ce qui invite à interpréter les contenus implicites.

Dans le cadre de l'écriture scolaire, les élèves peuvent par exemple prendre appui sur un début de texte pour en écrire la suite, ou avoir à raconter un récit lu ou entendu. Or, la gestion de l'isotopie permet de relier cette suite à ce qui a été précédemment lu ou entendu dans le cas de prolongement de texte, ou bien de rendre compte de la chronologie et des relations causales qui s'enchaînent dans le récit dans le cas du rappel de récit³ (Brigaudiot, 2000).

³ Le rappel de récit consiste, pour l'élève, à raconter avec ses mots ce qu'il a compris d'une histoire qui lui été lue (Brigaudiot, 2000).

Nous nous demandons alors comment de jeunes scripteurs de cours élémentaire gèrent le déploiement des isotopies dans leur texte. Dans quelle mesure leurs écrits témoignent-ils de la prise en compte de leur potentiel lecteur pour que celui-ci puisse « activer des hypothèses dans un double mouvement d'anticipation-rétroaction » (Bourhis *et al.*, 2017, p. 12) ?

1.3. Les stratégies scripturales des élèves

Dans l'analyse des textes d'élèves, il s'agit notamment de « dépasser la seule mise en mots (ou en phrases) pour décrire des phénomènes de mise en texte » (Doquet & David, 2018, p. 8). L'étude des fonctionnements isotopiques implique en effet une analyse du texte permettant de mieux comprendre « les relations entre production de formes et production de sens » (Doquet & David, 2018, p. 8). C'est ainsi l'exploration du corpus qui va nous permettre d'en savoir davantage sur la construction de l'isotopie par de jeunes scripteurs.

Vénérian-Guénez a déjà montré que, dans les reformulations des récits entendus, les élèves s'attachent à combiner redondance et variation en effectuant une « globalisation sémantique » lors de leur reformulation (Vénérian-Guénez, 2018, p. 5). La présence de « noms pleins » parfois thématiques et de leurs « reformulations » dans les syntagmes balisent alors le texte pour le lecteur (Adam, 2018, p. 70). Ce phénomène, qui apparaît comme une stratégie scripturale, pourrait être un indice d'isotopie dans un texte.

Il s'agirait alors de prendre en compte la dimension syntagmatique des lexies complexes dans la construction de l'isotopie ; autrement dit, il nous faut considérer comme productrices d'isotopie des unités polylexicales. Par exemple, nous pouvons prendre en compte le rôle de la collocation dans le déploiement du sens. Ainsi des termes tels *peur bleue* et *effrayé* pourraient être le témoignage de la manifestation du sème /intensité/. Le concept d'isotopie lexicale implique de considérer non les unités *peur* et *bleue* indépendamment, mais plutôt ensemble puisque constitutives de la collocation. Les unités mobilisées pour construire l'isotopie dépassent de la sorte les frontières du mot et c'est un empan plus large qui est convoqué.

Finalement, dans le cadre du déploiement du sens dans le texte, nous partons du postulat que les stratégies scripturales déployées par les élèves tiennent entre autres de l'isotopie et nous nous posons alors la question suivante : ces stratégies permettent-elles de redessiner les contours de ce concept ? Il s'agirait ainsi de mieux comprendre comment l'isotopie se

manifeste dans les textes d'élèves, afin de proposer des pistes didactiques supplémentaires⁴ pour enseigner à mieux guider son lecteur.

2. Méthodologie

2.1. Sélection des productions dans le corpus ECRISCOL

Les productions étudiées sont issues du corpus ECRISCOL⁵. Le carottage a été effectué au vu de différents critères.

D'abord, nous nous sommes intéressée aux devoirs des cours élémentaires parce qu'il nous a semblé que la question de l'isotopie était fort peu étudiée chez les jeunes scripteurs. La sélection de ces deux niveaux pourra nous permettre d'analyser une éventuelle progression dans la mobilisation de l'isotopie du CE1 au CE2.

Ensuite, pour pouvoir étudier des « sous-corpus comparables » (Boré & Élalouf, 2017, p. 8), il s'est agi de sélectionner des devoirs présentant un même genre de texte. Ainsi les textes analysés sont des récits. En CE1, les élèves ont rédigé une continuation du texte de l'album *La Fugue* d'Yvan Pommeau. En CE2, les élèves avaient à produire un récit à partir de deux phrases inductrices et de six images extraites du *Gardien de l'oubli* de Joan Manuel Gisbert, Alfonso Ruano Martin (Boré & Élalouf, 2017).

Enfin, pour savoir si une conscience du fait isotopique se développe chez chacun des élèves, nous avons sélectionné les classes dans lesquelles les productions présentaient deux versions, ainsi de la version 1 (V1) à la version 2 (V2) nous pourrions voir si des isotopies nouvelles sont proposées et sous quelles formes.

C'est ainsi une somme de 90 copies qu'il nous reste à l'issue de ce processus de sélection : une classe de 20 élèves en CE1 (CE1 école ABZ) et une classe de 28 élèves en CE2, mais 25 ayant produit les deux versions (CE2 école JOD).

2.2. Procédés d'analyse

Nous procédons entre deux temps pour analyser ces productions.

⁴ Supplémentaires à d'autres proposées par exemple par Tauveron C. & Sève P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GC au CM*. Paris : Hatier.

⁵ Ce corpus est accessible à partir du site de l'université Sorbonne Nouvelle à l'adresse suivante : <http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp>.

Nous identifions dans toutes les copies les indices lexicaux d'itération sémantique grâce à l'identification de réseaux d'unités lexicales et, afin de savoir si les stratégies scripturales évoluent au fil des réécritures, nous comparons les V1 aux V2 en nous intéressant aux ajouts ou suppressions d'une version à l'autre puisque « les traces des activités de production [...] deviennent ainsi des phénomènes analysables » (Fabre-Cols, 2004, p.19). Ajouts et suppressions comptent en effet parmi les opérations d'écriture mises au jour par les travaux de génétique textuelle (Garcia-Debanç, 2018), et particulièrement dans les écrits d'élèves (Fabre-Cols, 1987). Dans le cadre de notre étude, l'ajout et la suppression ont lieu lors de la réécriture et peuvent donner des indices sur la perception qu'ont les élèves de l'expression du sens dans leur texte. Il est en effet possible de supposer que les opérations de réécriture sont sous-tendues par le souci du lecteur.

Puis, pour mieux comprendre comment se construit l'isotopie à l'école élémentaire, nous proposons une catégorisation des indices de redondance précédemment relevés. Nous considérons par exemple :

1 - *perdre / chercher / trouver* ((EC CE2 2014-JOD-D1 – E8)

2 - *Il demande s'ils n'ont pas vu Jules et il part voir dans d'autres maisons* (EC CE1 2014 ABZ1 D2 – E8)

En (1), comme en (2) le trait sémantique /recherche/ est bien présent dans les trois unités lexicales utilisées. Comme nous le verrons plus loin dans nos analyses, un script, entendu comme une série d'actions successives typiques rendant compte d'une situation (Schank & Abelson, 1977), semble ici mobilisé pour produire l'isotopie. À partir de ce premier relevé, nous analysons les empan concernés par les isotopies. Ainsi nous pouvons distinguer une isotopie entre les trois termes simples mentionnés en (1), mais aussi entre un terme simple comme *demander* et la forme verbale *partir + inf.* apparaissant en (2).

Ces relevés et comparaison devraient nous permettre de mieux appréhender le concept d'isotopie pour en approcher l'utilisation auprès des élèves.

3. Résultats : l'isotopie à l'épreuve des textes d'élèves

3.1. Une interprétation à l'échelle du texte

Les itérations sémantiques identifiées dans les textes d'élèves ne peuvent être interprétées que par rapport à la situation proposée par le récit, comme le montre le relevé ci-dessous. Les productions révèlent que les organisations macrosyntaxiques (Roubaud, 2017)

fournissent ainsi des indices quant à la gestion de l'isotopie par des élèves de CE et à la progression durant le cours élémentaire. Un terme comme *rentrer* par exemple, ne pourra porter le sème /recherche/ qu'en lien avec les autres termes mobilisés par l'élève E26 en CE2 : *perdu*, *retrouva*, *chercher*, *trouva* comme nous le voyons dans le tableau 1. Nos relevés sont présentés en orthographe rectifiée pour faciliter « une centration sur la textualité » (Boré & Elalouf, 2017, p. 6). Les termes en italiques sont ceux qui sont extraits des écrits étudiés. Les références des textes reprennent à chaque fois la désignation de l'école dans la toute première ligne du tableau, le numéro de l'élève et la version concernée, par exemple, pour le premier texte du tableau, les versions sont référencées comme suit sur le site de la Sorbonne Nouvelle : EC CE1 2014 ABZ1 D2 E1 V1 ou EC CE1 2014 ABZ1 D2 E1 V2.

Tableau 1 : Relevé des indices d'itération lexicale sémantique en CE1 et CE2 (n=48)

EC CE1 2014 ABZ1 D2		
ÉLÈV E	V1	V2
E1	∅	Itération du sème /départ/ : <i>à la gare / là-bas / y va / partent / en voyage</i>
E2	Itération du sème /méditer/ : <i>Mitsi s'en alla marcher et il réfléchit</i>	Idem
E3	∅	∅
E4	Itération du sème /recherche/ : <i>demande aux autres chats [...] s'ils ont vu Jules / ensuite il redemande</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>demande aux autres chats [...] s'ils ont vu Jules / ensuite il redemande / texte / y retourne / chercher</i>
E5	Itération du sème /affliction/ : <i>dommage / je ne le retrouverai jamais jamais</i>	Itération du sème /affliction/ et ajout : <i>dommage / je ne le retrouverai jamais jamais</i>
E6	Itération du sème /recherche/ : <i>il demande à ses amis / il est parti par là / je vais le retrouver</i>	Itération du sème /recherche/ et ajout : <i>il demande à ses amis / il est parti par là / je vais le retrouver / il reprend la route</i>
E7	Itération du sème /recherche/ : <i>demander / répondre / demander / répondre / trouver</i>	Idem
E8	Itération du sème /recherche/ : <i>demander / répondre / demander / répondre / trouver / il part voir dans d'autres maisons</i>	Idem
E9	Itération du sème /recherche/ : <i>va voir / va chercher / fait une enquête / pour retrouver / s'en va chercher / retrouve</i>	Itération du sème /recherche/ et suppression : <i>va voir / va chercher / fait une enquête / pour retrouver / retrouve</i>
E10	∅	∅
E11/	∅	∅
E12	Itération du sème /recherche/ : <i>va s'en aller dehors / retrouver / enquête / retrouver / retrouver</i>	Itération du sème /recherche/ et ajout : <i>va dehors pour enquêter / demande / finalement retrouve / retrouve</i> Itération du sème /patience/ : <i>finalement il retrouve Jules en faisant une grande route</i>
E13	∅	∅
E14	Itération du sème /réfléchir/ : <i>Mitsi marche sur le trottoir li cherche une idée</i>	Idem
E15	Itération du sème /abandonné/ : <i>a très faim / va manger dans une poubelle / va dormir dans une maison abandonnée / et après Jules adopte Mitsi</i>	Idem

E16	∅	Itération du sème /adopté/ : <i>reste dans la maison de Jules</i>
E17	∅	Itération du sème /recherche/ : <i>À force de marcher, Mitsi a retrouvé Jules</i> Itération du sème /adopté/ : <i>Mitsi a suivi Jules jusqu'à sa maison et après Jules a ouvert la porte. il a laissé la porte ouverte et Mitsi est rentré.</i>
E18	Itération du sème /recherche/ : <i>demande / où il était passé / alla voir / trouva / demanda / trouva</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>demande / où il était passé / alla voir / trouva / demanda / trouva</i>
E19	∅	∅
E20	Itération du sème /errance/ : <i>s'en alla dans la route / va chercher de la nourriture / parce qu'il a faim</i>	Itération du sème /errance/ : <i>s'en alla dans la route / va chercher de la nourriture / parce qu'il a faim / Mitsi ne trouve pas Jules</i>
EC CE2 2014-JOD-D1		
E1	∅	Itération du sème /recherche/ : <i>Gabriel va chez le Gardien de l'oubli quelqu'un qui ramasse les jouets dans la rue. Il lui demanda s'il avait trouvé sa toupie</i>
E2	Itération du sème /recherche/ : <i>as perdu / trouve / cherche / a trouvé</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>as perdu / trouve / cherche / a trouvé</i>
E3	Itération du sème /étrange/ : <i>un grand homme chauve habillé tout en blanc avec une cape avec des clés noires</i>	Itération du sème /étrange/ et ajout : <i>je n'avais jamais remarqué cette grande maison au bord du chemin / grand, chauve, habillé tout en blanc, et porte une longue cape blanche avec des clés noires</i>
E4	Itération du sème /recherche/ : <i>perdre / chercher / partout partout partout /rien trouvé / perdu / la retrouva</i>	Idem
E5	Itération du sème /recherche/ : <i>a perdu / récupérer / retrouva</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>ai perdu / chercher / retrouve</i>
E6	Pas de production de cet élève	
E7	∅	∅
E8	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / chercher / rien / trouvé</i>	Idem
E9	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouver / trouver</i> Itération du sème /étrange/ : <i>quelqu'un avec une cape / chambre secrète / grrr / ça grince</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouver / trouver</i> Disparition du sème /étrange/ par suppression
E10	Itération du sème /recherche/ : <i>perd / perdu / trouver</i>	Idem
E11	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / perdues / retrouver</i>	Idem
E12	Itération du sème /recherche/ : <i>perd / perdu / me rendre / trouver</i>	Idem
E13	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / perd / trouver / ramassée / trouvés / trouve</i>	Idem
E14	Itération du sème /recherche/ : <i>perd / perdu / ramassée / trouvé</i>	Idem
E15	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / Il cherche sa toupie du regard</i> Itération du sème /étrange/ : <i>passa devant la maison du gardien de l'oubli et il lui vient une idée il entre dans la maison. Soudain il sent une main sur son épaule</i>	Idem Disparition du sème /étrange/ par suppression : <i>En passant devant la maison du gardien de l'oubli il lui vient une idée. En entrant dans la maison le gardien de l'oubli lui demande : Que veux tu?</i>

E16	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / cherchèrent / cherche / retrouvé</i>	Idem
E17	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouver</i>	Idem
E18	∅	Pas de version 2
E19	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouver / chercher</i>	∅
E20	Pas de production de cet élève	
E21	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / trouver / récupéra</i>	Disparition du sème /recherche/ par suppression Itération du sème /étrange/ : <i>maison lointaine / génie maléfique / de sa plus grosse voix</i>
E22	∅	∅
E23	Itération du sème /recherche/ : <i>fit tomber / perdu / chercher / trouvée</i>	Idem
E24	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouveras / chercha et chercha / ne trouva pas / abandonner / aperçue</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / trouvée / retrouvée</i>
E25	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / cherchaient / trouvée</i> Itération du sème /déconvenue/ : <i>cherchaient cherchaient / épuisés / rentrent</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / cherchaient / cherche / trouve</i> Itération du sème /déconvenue/ : <i>cherchaient / épuisés / rentrent</i>
E26	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouveras / chercher / trouvas / rentras</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / retrouveras / chercher / retrouver / voit / rentra</i>
E27	Itération du sème /recherche/ : <i>perd / perdu / cherchent / trouvent / retrouve</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>perd / perdu / cherchent / trouvent / retrouver / voit / prend / rentre</i>
E28	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / cherche / retrouver / retrouver</i>	Itération du sème /recherche/ : <i>perdu / chercher / retrouver</i>

D'abord, nous remarquons à la lecture de ce tableau de relevé que les élèves ont effectivement presque tous recours à l'isotopie dans leurs productions puisque seuls 6 élèves n'en utilisent ni en V1 ni en V2. Ensuite, nous notons que la suppression d'éléments en version 2 entraîne souvent la disparition de l'isotopie, alors que l'ajout a tendance à mettre l'accent sur une isotopie déjà présente en version 1. Par exemple, l'élève E3 en CE2 ajoute dans sa réécriture le terme *longue* : « habillé tout en blanc avec une cape et des clés noires » devient alors « habillé tout en blanc et porte une longue cape blanche avec des clés noires ». Passer de *cape* à *longue cape blanche* met en exergue la tenue étrange de ce personnage inquiétant. Quelques V2 présentent aussi des isotopies qui n'apparaissent pas en V1 comme E12 en CE1 qui utilise le sème /patience/ dans sa réécriture pour montrer que son personnage continue sa recherche : « **finalement il retrouve Jules en faisant une grande route** ». Nous pensons que *finalement* et *faire une grande route* portent le sème /patience/ car il nous semble que l'élève a utilisé un mélange entre les tournures proches *faire un long chemin, parcourir une longue route* (sur les déformations de certaines constructions, voir Roubaud & Sardier, 2022) pour montrer la

persévérance du personnage qui recherche sa toupie. Est ainsi établi un lien entre isotopie et aspectualisation et modes de procès. Des V1 aux V2, nous ne constatons pas un nombre beaucoup plus important de textes présentant des isotopies, de même nous ne constatons pas de différence significative entre les productions de CE1 et celles de CE2 quant à l'usage de l'isotopie, 4 élèves sur 20 n'en utilisent pas en CE1 et 2 sur 26 scripteurs en CE2.

À l'issue de ce tour d'horizon effectué grâce à ce premier relevé, les productions nous invitent à explorer plus avant les procédés utilisés par les élèves, puisque nous voyons qu'ils recourent à l'isotopie pour apporter de la cohérence à leur texte.

3.2. Une question d'unité phraséologique

Afin de mieux comprendre le fonctionnement isotopique des textes d'élèves, nous avons catégorisé les termes collectés précédemment. Il apparaît que l'isotopie se construit par l'utilisation de lexies simples comme *chercher* ou *recupérer* autour du sème /recherche/, mais aussi par le recours à des formes verbales comme *s'en aller marcher* pour rendre compte du sème /méditer/.

Nous avons alors procédé à une catégorisation des unités responsables de l'isotopie selon qu'elles sont des lexies simples ou des éléments syntaxiques composés de plusieurs termes. Pour ces derniers, nous distinguons ceux qui sont préconstruits comme les périphrases, et ceux qui sont libres autour d'un verbe ou d'un nom, ou sous la forme d'une répétition. Ces distinctions permettent de mettre l'accent sur le fait que l'isotopie est bien un phénomène à la croisée entre le lexique et la syntaxe. Ce sont ces procédés que nous explorons dans le tableau 2.

Tableau 2 : Catégorisation des indices d'itération lexicale sémantique en CE1 et CE2 (n=48)

EC CE1 2014 ABZ1 D2 et EC CE2 2014-JOD-D1						
Trait sémantique	Procédés					
	Lexie simple	Périphrase verbale	Construction à verbe support	Syntagme verbal	Syntagme nominal	Répétition
/départ/	-gare -là-bas -partir -voyage		- reprendre la route	-Y aller		
/méditer/	-réfléchir -marcher	-s'en aller marcher		-chercher une idée -marcher sur le trottoir		
/affliction/	-retrouver					Jamais jamais

						<i>Jamais jamais jamais</i>
/recherche/	-demander -voir - redemander -retourner -répondre -trouver -perdu -abandonné -rien -retrouver -récupérer	-aller retrouver -partir voir -aller voir -va chercher -s'en aller chercher -s'en aller dehors -s'en aller -aller chercher	-faire une enquête			<i>Partout partout partout chercha chercha</i>
/déconvenue/	-épuisé -rentrer					<i>cherchait et cherchait</i>
/adopté/	-reste -maison -rentrer -adopté			-ouvrir la porte -laisser la porte ouverte		
/abandonné/			-avoir très faim	-manger dans une poubelle	-maison abandonné e	
/étrange/	-grincer -cape				-chambre secrète -grand homme chauve -clés noires -longue cape	
/patience/	-finalement		-en faisant une grande route			
Total 56	27	9	4	6	5	5
		19				

Les lexies simples sont liées, comme nous l'avons remarqué plus haut, au contexte du récit produit. Ainsi, le personnage principal étant à la recherche soit du chat Mitsi pour *La fugue*, soit de sa toupie pour *Le gardien de l'oubli*, nous retrouvons un nombre important de verbes tels *demander, trouver, récupérer*, liés à cette recherche.

Les éléments syntaxiques composés de plusieurs termes présentent des modes de fonctionnement différents :

- 1 - Les syntagmes nominaux sont assez peu nombreux (5 items sur 56), dont l'un est une collocation : *maison abandonnée*. Ce n'est semble-t-il pas au niveau du syntagme nominal que se joue principalement la construction de l'isotopie.

2 - Nous relevons un peu plus des syntagmes verbaux librement construits (6 items) comme *chercher une idée* dans la production de E14 en CE1 : « Mitsi marche sur le trottoir il cherche une idée ». Ici, c'est bien le syntagme qui construit l'isotopie entre *marcher* qui nous paraît montrer que le personnage se demande où est passé Mitsi et *chercher une idée*, que nous retrouvons d'ailleurs dans la production de E2 en CE1 et qui montre que le personnage réfléchit aux moyens de retrouver le chat. D'autres syntagmes sont ici relevés comme *ouvrir la porte* ou *manger dans une poubelle*.

3 - Notre catégorisation montre également que 19 items sur 56, soit un peu plus du tiers, sont verbaux (dont constructions à verbes supports, périphrases ou syntagmes, et deux répétitions). Les élèves utilisent des périphrases verbales (9 items) comme *s'en aller + inf.*, *aller + inf.* ou *partir + inf.*, telles *s'en aller marcher*, *aller voir*, *aller chercher*, ce qui met l'accent sur le début du processus de réflexion ou de recherche. En outre, des constructions à verbe support sont également utilisées comme *faire une enquête*, *faire une grande route*, ou *avoir très faim*. Il semble ainsi que l'isotopie ne puisse s'entendre qu'en considérant l'ensemble des syntagmes grâce à l'enchaînement d'une cascade d'actions : c'est parce que Mitsi est abandonné qu'il souffre de la faim, doit se nourrir dans une poubelle et se réfugier où il peut. Ainsi, afin de produire un texte cohérent, l'élève mobilise un script qui va déterminer l'usage des termes qui vont produire l'isotopie lexicale, puisque nous remarquons qu'une série d'actions successives liées à l'abandon (chercher à manger, fouiller dans une poubelle, etc.) est utilisée pour rendre compte de la situation de Mitsi.

4 - Les textes d'élèves nous montrent que l'isotopie fonctionne également par l'intermédiaire du cotexte des unités lexicales, c'est-à-dire en considérant le fait « la combinatoire libre n'exclut nullement que des unités lexicales soient attirées entre elles dans le cadre de leurs emplois respectifs » (Mejri, 2008, p. 4), comme *maison* et *abandonnée*, ou, plus librement, comme *porte* et *ouverte*, ou *manger* et *poubelle*, ou encore *chercher* et *idée*, *marcher* et *trottoir*. Ce sont les éléments cotextuels qui permettent ici au lecteur d'interpréter et mobiliser l'isotopie. Autrement dit, il s'agit de considérer les faits de cooccurrences lexicales (Mel'čuk *et al.*, 1995) pour interpréter ou produire l'isotopie, c'est-à-dire le fait que les unités s'appellent les unes les autres et sont liées sur les axes paradigmatique et syntagmatique, tout en tenant compte du contexte textuel. Par exemple, *s'en aller marcher* employé avec *réfléchir* dans le même énoncé n'accepte pas la substitution paradigmatique de *marcher* par un autre verbe comme *chercher* utilisé pour rendre compte de l'itération du sème /recherche/ :

l'énoncé « *Mitsi s'en alla chercher et il réfléchit » ne fonctionne pas et ne présente aucune isotopie.

5 - Enfin, un procédé nous paraît aussi intéressant à relever : la répétition successive de termes identiques, proposée par 4 élèves, et qui intensifie le sème à l'origine de l'isotopie. L'élève E5 en CE1 ajoute même un terme dans sa V2 : *jamais jamais > jamais jamais jamais*, alors que l'élève E24 en CE2 supprime des unités responsables de l'isotopie et la répétition, montrant par là que la réécriture n'améliore pas toujours le texte. Nous reproduisons ci-dessous les copies de ces deux élèves.

Tableau 3 : Exemple de productions extraits du corpus ECRISCOL

Extrait du corpus ÉCRISCOL	
EC-CE1-2014-ABZ1-D2-E5-	
V1	
damage ge noe le rtrouve gamer ganer mer la nuit jul se p<omener er qu< il a vu mitri partere il a pri dirèct et il a ramenée chè lui et le lendemin matin il se revèy et il voi qul et cher jule. §	
V2	
damage je ne le retrouvé jamers jamers jamers la nuit jule se pomené et come il voi mitsi partere il le prend dirècte et il le ramèn chez lui. le lendemin matin il se # XXX# et il et chez lui §	
CE2-2014-JOD-D1-E24-	
V1	
Un beau jour d'école <G>abriel l'école avec sa toupie. Il rencontre sa copine Anne-<L>ise. Tu as perdu quelque chose? lui demanda Anne-<L>ise. <M>a toupie chinoise sur le chemin de l'école j'aité fière pensa <G>abriel Va le dire au proféseure il peura tamener au grenier de l'école peutêtre que tu la retrouvera dit'elle . Bon d'accord peutêtre que je la retrouverai Gabriel va voir le maitre pour lu éxplicer. tu as perdu ta toupie viens je vais t'amener au grenier peut être que tu la retrouvera repondi<t> le maitre. Ils mont<è>rent dans le grenier. Gabriel étai<t> étonn<é> de voiret tou<t> ce que le grenier avait il chercha est chercha met ne trouv<a> pas la toupie au point d'abandonest <G>abriel se touran pour sortire est l'apersue <S>ur l'armoire. Il étaine tellement rasurer . Il redessandi est gabriel dit merci au profe<eur> . § FIN §	
V2	
Il était une fois un grand garçon qui s'appelait <G>abriel. Il allait <à> l'école avec sa toupie, Etaint tout joyeux. il ariva a l'école. il se rendit conte qu'il avér perdue sa toupie. Tout triste il alla voir sa copine. tu as perdu quelque chose? lui demanda <A>nne-<L>ise § <M>a toupie chinoise ser le chemin de l'école. § la journer c'est écouler très vite est le soire en rentrant cher lui il pasa devant le bureau du gardien de l'oubli <et> eu une idée il toca <à> sa porte. toc toc toc! le gardien de l'oubli l<ui> ouvr<it>. <T>u veu quelque chose lui demand il, ma toupie j'ai perdu ma toupie <Où>	

sur le chemin de l'école lu demanda il comment le save< z> vous < J>'en < ai> trouvé une ce matin
< Ah> bon < et> vous l'avez mis ou !!! Hé Hé Hé ne sois pas si présér lu dit il suis moi
Hé mais < v>ous avez des clés se votre cape. Oui elle von nous servir
il arriver au dernier étage gabrile étai si content de l'avoir retrouvé
il remercia encore < et> dispar< u>.
FIN §

Dans cette production d'un élève de CE1, nous retrouvons l'affliction éprouvée par le personnage et rendue par le terme *dommage* et la répétition de *jamais*. Concernant la réécriture, nous notons également que la répétition à valeur temporelle du terme *et* demeure, sauf à la fin du texte où il est remplacé par un point. Entre la V1 et la V2, nous remarquons aussi la volonté d'intensification de l'affliction par l'utilisation d'une troisième occurrence de *jamais*. Il nous semble que cette répétition est le signe d'une stratégie scripturale de l'élève pour rendre compte de l'état mental de son personnage.

La première production de l'élève de CE2 comporte plusieurs termes intensifiant le sème /recherche/, comme la répétition de *chercher* ou l'utilisation de la locution *au point de* intensifiant le verbe *abandonner*. Le sème est toujours présent dans la deuxième version (ce qui est aussi dû à la consigne demandant d'utiliser des phrases contenant le terme *perdu*), mais l'intensification a tendance à s'effacer, bien qu'elle puisse apparaître, il nous semble, dans la réplique du personnage où les points d'exclamation pourraient jouer ce rôle. Les choix narratifs semblent différents dans cette deuxième version, la quête du personnage y apparaît moins déterminante que dans la première version où l'état mental paraît subordonné à cette quête : les termes *au point d'abandonner*, en écho à *chercha et chercha*, rendent ici bien compte à la fois de l'intensité de la recherche et de l'état d'esprit du protagoniste.

Que nous enseignent alors les productions d'élèves ainsi analysées à propos de l'isotopie ? Premièrement, les analyses nous amènent à constater que les élèves de CE du corpus possèdent déjà une compétence scripturale développée puisqu'ils sont capables de produire un texte présentant des isotopies lexicales sémantiques rendant leur production cohérente. Deuxièmement, nos analyses permettent de préciser les contours des segments responsables de l'isotopie en incluant les phénomènes de cooccurrence et de combinatoire lexicale, peu mentionnés jusque-là à propos de la cohérence textuelle et qui pourraient apparaître comme autant d'exemplaires à recenser permettant de construire l'isotopie lexicale. L'étude de production d'élève permet aussi de montrer le rôle des formes verbales rendant compte des modes de procès dans le déploiement de l'isotopie.

Enfin, nos analyses montrent qu'en CE1 et CE2 les élèves proposent, pour presque la totalité d'entre eux, des textes ne présentant qu'une isotopie, elle-même étroitement liée au récit source en ce qui concerne les productions analysées ici ; nous voyons que les scripts activés par les élèves sont utiles à la production de l'isotopie. Là s'ouvre un pan pour la didactique de la production d'écrit, qui pourrait consister à inviter les élèves, lors de leurs réécritures, à épaissir leur texte en essayant de produire des textes poly-isotopiques (Arrivée, 1973), que ce soit en utilisant des unités lexicales simples, des constructions ou des répétitions, comme celles à valeur intensive. Pour ce faire, les élèves pourraient être invités à mobiliser en amont, voire dans leurs brouillons, plusieurs scripts puisque nous avons vu le lien étroit entretenu entre script et isotopie lexicale.

Conclusion

Finalement, l'étude de l'isotopie dans des textes d'élèves de CE nous montre comment les jeunes scripteurs gèrent les contenus implicites dans leur écrit et, de fait, engagent leur lecteur dans l'activité interprétative. Elle met ainsi au jour quelques-unes des stratégies scripturales à l'œuvre dans les textes, comme la mobilisation d'un script préalable qui favorisera la construction de la cohérence. Ce faisant, nous notons également qu'il s'agit à chaque fois de prêter une attention particulière aux contraintes d'emplois (Charolles, 2005) pour produire l'isotopie lexicale.

S'il nous reste encore, pour approfondir cette analyse de l'isotopie dans la cohérence et cohésion des textes, à considérer la longueur des écrits pour analyser la construction des isotopies en lien avec la tactique, l'agencement, l'évolution, les anaphores-reprises, nous pouvons toutefois émettre quelques conclusions à l'issue cette première exploration des textes d'élèves au vu de la construction de l'isotopie.

D'un point de vue linguistique, les analyses de notre extrait du corpus ECRISCOL permettent de penser le concept d'isotopie au vu de la combinatoire lexicale puisqu'il apparaît qu'elle en est l'un des vecteurs. D'un point de vue didactique, nos analyses peuvent inviter à explorer d'autres axes possibles lors de la réécriture, en choisissant d'autres traits sémantiques à développer, voire en valorisant la répétition intensive.

Enfin, à l'instar de Tauveron & Sève (2005), il nous semble que cette exploration de l'isotopie pour construire la cohérence d'un texte à produire ouvre des perspectives vers l'enseignement de la compréhension du texte littéraire puisque l'isotopie interroge aussi l'activité du lecteur et son parcours interprétatif.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2018). *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris : Armand Colin.
- (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bésiat, J.-P. (1993). Textes, champs lexicaux et HyperTexte. *Caliban 30*, 117-135. DOI : 10.3406/calib.1993.1273.
- Boré, C. et Élalouf, M.-L. (2017). Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus 16*, DOI : 10.4000/corpus.2731.
- Bourhis, V., Frossard, D., Panchout M. (2017). Le modèle didactique du genre à l'épreuve de la classe. *Pratiques [En ligne] 173-174*. DOI : 10.4000/pratiques.3374.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le Français aujourd'hui 148*, 33-45.
- Doquet, C. et David, J. (2018). Collecter, interpréter, enseigner l'écriture. *Repères 57*, 7-14.
- Fabre-Cols, C. (1987). *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Thèse de doctorat, Paris 5.
- (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le Français aujourd'hui 144*, p. 18-24.
- Greimas, A.-J. (1970). *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris : éditions du Seuil.
- (dir.) (1972). *Essais de sémiotique poétique*. Paris : Larousse.
 - (2002). *Sémantique structurale*. Paris : PUF.
- Legallois, D. et François, J. (2011). La linguistique fondée sur l'usage : parcours critique. *Travaux de linguistique 62*, p. 7-33.
- Mejri, S. (2008). Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales. Dans Pedro Mogorron Huerta et Salah Mejri, (dir.), *Las construcciones verbo-nominales libres y fijas. Aproximación contrastiva y traductológica*, Universidad de Alicante, 191-202.
- Mel'cuk, I., Clas, A., Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

- Rastier, F. (1972). Systématique des isotopies. Dans A.-J. Greimas (dir.), *Essais de sémiotique poétique*, p. 80-105. Paris : Larousse.
- (1985). L'isotopie sémantique, du mot au texte. *L'Information Grammaticale* 27, 33-36. doi : 10.3406/igram.1985.2168
 - (1996). Représentation ou interprétation ? - Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique. Dans V. Rialle et D. Fisette (dir.), *Penser l'esprit : des sciences de la cognition à une philosophie cognitive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 219-239.
 - (2009). *Sémantique interprétative*. Paris : PUF.
- Reigel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. ([1994] 2018). *Grammaire méthodique du français*. Paris : puf.
- Vénérian-Guénez, C. (2018). À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit par des élèves de cours moyen. *Repères* 57, 83-98. DOI : 10.4000/reperes.1488.
- Roubaud, M.-N. (2017). Le français écrit : transcription et édition. Le cas des textes scolaires. *Corpus* 16 [En ligne]. DOI : 10.4000/corpus.2770.
- Roubaud, M.-N. et Sardier, A. (2022). Les prêts-à-écrire au service de la compétence scripturale des élèves du projet ÉCRICOL. Dans Maurice Niwese, (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles*. 95-106. Berne : Peter Lang.
- Schank, R. et Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, N.Y., Lawrence Erlbaum.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GC au CM*. Paris : Hatier.