



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

54 | 2016

**La phrase en production d'écrits, approches nouvelles
en didactique**

La phrase : entité insaisissable au lycée ?

Sentence: An Elusive Entity for Students

Béatrice Gerlaud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4091>

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2016

Pagination : 151-166

ISBN : 978-2-84310-339-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Béatrice Gerlaud, « La phrase : entité insaisissable au lycée ? », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4091>

La phrase : entité insaisissable au lycée ?

*Béatrice Gerlaud**

RÉSUMÉ

La phrase demeure une entité incontournable de la grammaire française et de son enseignement, mais force est de constater qu'arrivés en classe de seconde, les lycéens, souvent, ne produisent pas de phrases acceptables au regard de la norme scolaire. Dès lors, il s'agit de dépasser le cadre de cette entité linguistique sans pour autant la rejeter. En effet, la phrase apparaît comme une « notion naturelle » (Blanche-Benveniste, 2002, p. 7) tant du côté des élèves, sujets-scripteurs, que de celui des enseignants-lecteurs. Dans une perspective didactique, nous substituons à cette lecture phrastique, linéaire, de l'écrit réalisé une lecture tabulaire de l'énoncé. Nous faisons l'hypothèse que l'analyse en grille d'un énoncé scolaire peut permettre une meilleure compréhension de son organisation et de sa structuration grammaticales. Il s'agit par là également de recouvrir les dimensions énonciative et discursive de cet énoncé en considérant notamment les voix qui le traversent. L'article qui suit prend pour exemple l'énoncé d'une élève et s'appuie sur une expérimentation menée en classe pendant plusieurs semaines, à des fins de remédiation. Les conceptions-représentations quant à la phrase sont interrogées et un travail sur les variations syntaxiques et sémantiques est proposé dans le cadre d'échanges-discussions entre pairs. De fait le dialogue, qu'il soit externe (de soi à autrui) ou interne (de soi à soi) est au centre du dispositif mis en place.

ABSTRACT

Sentence remains an essential entity in French grammar and it is taught early, but it must be noted that when they enter high school, it happens that students don't produce correct sentences. Consequently, it is a matter of looking beyond sentence, without rejecting it. In fact, sentence seems to be a "natural notion" (Blanche-Benveniste, 2002, p. 7), as far as writing students and reading teacher are concerned. We adopt a didactic point of view and we substitute a linear reading for a tabular

* Lycée Saint-Exupéry de Mantes-la-Jolie, ESPE Académie de Versailles, laboratoire EMA.

reading of students texts. It may be assumed that grid analysis of a student utterance facilitates a better understanding of its organisation and grammatical structure. The purpose of this analysis is also to grasp discourse and enunciative components of this utterance, by considering the voices which compose its polyphony. The paper analyses a student text and presents an experimentation conducted in the classroom for several weeks, for the purpose of remediation. We challenge the representations and conceptions of the sentence and propose a work on stylistic variations by using peers exchanges. Hence, the dialogue is central, whether it be external (from oneself to other people) or internal

1. Introduction

Si la « phrase » demeure une entité incontournable de la grammaire française et de son enseignement, elle semble cependant échapper à toute définition et délimitation stables.

Il suffit de se reporter notamment aux travaux de Béguelin (2000) qui analyse dix « définitions modernes » de la phrase (p. 52-54), à ceux de Berrendonner (2002) et Berrendonner et Béguelin (2012) pour se convaincre de la difficulté à définir voire à circonscrire les contours de cette entité. En effet, les propriétés qui la caractérisent¹ sont rarement toutes réunies même quand des phrases sont soigneusement sélectionnées pour la constitution d'un corpus.

En situation de produire un discours, le locuteur ne règle pas nécessairement son propos sur les délimitations phrastiques : « la cohérence discursive s'exerçant souvent sur des portions de texte qui dépassent le cadre phrastique » (Combettes, 2009, p. 46) et à l'inverse, des segments, considérés comme phrases, fonctionnent, de manière autonome au sein d'entités plus importantes (*ibid.*, p. 47).

Ainsi, prise dans le jeu d'une grammaire dont les notions remontent à l'Antiquité (Combettes, 2011), la phrase tend à la fois à s'identifier à la proposition et à s'en démarquer pour correspondre à la période (Combettes, 2010); elle semble ainsi échapper à une définition linguistique claire à laquelle se référer.

1. « Maximalité syntaxique », « Complétude sémantique », « Démarcation prosodique » et « Démarcation typographique » (2002, p. 24; 2012, p. 7).

Malgré cette labilité définitoire, la phrase reste une notion centrale dans le programme d'étude de la langue au lycée, entre « le niveau du mot » et les niveaux « du texte » et « du discours »².

Dès lors, comment un enseignant, non spécialisé en linguistique, peut-il débrouiller cet écheveau de définitions/délimitations si variables d'une grammaire à l'autre voire d'un linguiste à l'autre ? Sensible aux dysfonctionnements des textes d'élèves, il est souvent embarrassé pour en analyser les causes et accompagner la réécriture, n'ayant à sa disposition qu'une notion naturalisée, tant elle semble évidente et pourtant difficile à décrire.

Or, à leur entrée au lycée, les élèves ont déjà reçu depuis l'école primaire un enseignement grammatical sur la phrase et ont été exposés à différents genres de textes segmentés en phrases. Malgré cet enseignement, une proportion importante de ces élèves produit des textes qui s'écartent de la norme écrite³ attendue à ce stade de la scolarité.

En 2001, à partir de l'étude de 140 cahiers d'évaluation d'entrée en classe de seconde (session de 1998) et une centaine de copies de terminale, Chanfrault-Duchet opère le constat suivant quant à ce qu'elle nomme « la phrase des lycéens » qui emploient quasi exclusivement la phrase complexe :

Paradoxalement, les lycéens usent rarement de la forme simple. Ils développent leurs écrits à partir de phrases complexes, qui viennent bien souvent se confondre, par leur longueur avec le paragraphe. Globalement, leur phrase se déploie, sur cette base, selon une dynamique linéaire, qui suit l'ordre canonique des mots, et procède de gauche à droite par expansions et adjonctions successives, dans un geste qui, prenant pour appui sur les coordonnants, fait l'économie des marques internes de ponctuation. (p. 54)

En 2005, à la suite de Chanfrault-Duchet, Cordary évoque cet écart à la norme scolaire : « Dans le cadre du processus rédactionnel, la phrase de l'élève n'est pas cette unité complète et autonome, fondée sur des

2. Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire : *BO* spécial n° 9, 30 septembre 2010, page 4.

3. La norme scolaire est à comprendre comme un intervalle de possibles scripturaux admis par la majorité des enseignants. Il ne s'agit pas là de discuter les limites des variations autorisées à l'école même si ce point est central.

critères syntaxiques que le lecteur attend de lire.» (p. 193) Or, à leur arrivée au lycée, les élèves ont entre 14 et 16 ans et écrivent depuis longtemps. Ils ont de fait des habitudes et conceptions anciennes. Ils ont aussi, de même que les enseignants, «*intériorisé la notion de phrase apprise à l'école, avec ses manifestations visibles de délimitations graphiques au point qu'il semble que ce soit une notion naturelle, donnée avec la capacité naturelle du langage*» (Blanche-Benveniste, 2002, p. 7).

L'enseignant est donc démuné devant la persistance de ces énoncés qui s'écartent de la norme scolaire, l'injonction de couper ou de reconstruire les phrases pouvant être comprise de façon différente selon la conception que les élèves ont de la notion.

2. Cadre de l'étude qui suit

L'exposé qui suit se propose d'appréhender l'écrit d'une élève de seconde dans une perspective didactique. De manière générale, il s'agit pour la doctorante que je suis de permettre à l'enseignante de lycée que je suis aussi, d'interroger différemment les écrits réalisés⁴ et in fine d'améliorer les compétences scripturales des élèves ou du moins de remédier à certaines difficultés.

Dans le texte d'élève étudié ici, deux niveaux sont à considérer : l'écrit réalisé en temps limité dans le cadre scolaire d'une part, et ce qui, en amont, peut permettre de comprendre (ou tout au moins essayer) ce qui a présidé à son organisation et à sa structuration grammaticales d'autre part. Il s'agit donc d'envisager à la fois le «*produit fini*» et le processus en jeu.

Nous faisons l'hypothèse que les outils conçus pour l'analyse de l'oral peuvent rendre compte d'une organisation parfois peu perceptible à la première lecture et nuancer l'affirmation selon laquelle les lycéens procéderaient seulement par «*expansions et adjonctions successives*». Nous nous référerons au modèle de l'analyse en grille telle qu'envisagée par Blanche-Benveniste (1990, 1991), modèle repris par Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dubelcco (2010). La mise en grille oblige l'enseignant-lecteur «*à regarder différemment comment le texte se construit et s'organise du point de vue du scripteur*» (2010, p. 33).

4. Avec toute la difficulté de considérer une telle implication.

Nous faisons également l'hypothèse que cette lecture tabulaire permet une meilleure compréhension de l'énoncé au sens où l'entend François (2004), à savoir «comme mouvement(s) et non comme succession [...], comme passage d'un thème à un autre, d'un genre à un autre, d'une façon de penser à une autre» (p. 87); l'énoncé est ainsi pris dans ses dimensions discursive et énonciative, traversé par la voix des autres (ces autres étant à caractériser).

L'hypothèse sous-jacente est la suivante : travailler non plus uniquement le plan syntaxique du discours mais conjointement (voire prioritairement ?) celui du cadre communicationnel (au sens large) permettrait aux lycéens de mieux appréhender le fonctionnement de la communication (et pas simplement les fonctions de cette communication) pour réajuster leurs écrits aux tâches assignées. Il s'agit non plus de considérer des catégories syntaxiques stables, détachées de tout contexte de production mais des possibilités de variations; la variation étant comprise comme «caractéristique essentielle du système linguistique» (Combettes, 2010, p. 20-21). Variations syntaxiques, sémantiques notamment pour mesurer le degré d'acceptabilité de tel ou tel énoncé (*ibid.*, p. 22) mais variations aussi attachées au cadre communicationnel. L'élève se caractérisant avant tout par ses «pratiques sémiotiques» et non par la «masse de son lexique, de sa grammaire disponible» (François, 2000, p. 62), les variations s'entendent comme autant de possibles singuliers pris dans une communication spécifique (dont les interlocuteurs sont divers et variés). Qu'ils soient extérieurs à soi ou en soi, ces autres sont à considérer. De même que nous ne parlons pas en phrases, nous n'écrivons pas pour construire des phrases mais bien pour communiquer.

De plus, pour le lycéen,

Il s'agit [...] de manifester des connaissances enseignées dans le cours, de produire un texte dialogique, c'est-à-dire un texte qui manifeste le dialogue de l'élève avec les autres auteurs, avec l'institution philosophique ou économique et sociologique ou historique, mais aussi le dialogue de soi à soi, et de maîtriser la construction discursive qui permet d'articuler l'ensemble dans un type textuel spécifié. (Bautier, 2002, p. 52).

Dans cette perspective, l'écrit scolaire apparaît donc comme la manifestation d'un dialogue réalisé tel que l'entend Clot (2005) reprenant la notion baktinienne de «dialogue apparent». Deux plans s'entremêlent : celui du dialogue intérieur ou brouillon mental au sens vygotkien du terme (ou sorte de questions réponses que le locuteur se fait à lui-même),

et, dans la communauté classe entre l'élève, ses pairs et l'enseignant, celui de l'échange quant à des auteurs convoqués. L'écrit rendu à l'enseignant pour être évalué⁵ est une trace de ce « brouillonnement » mêlant sa propre voix à celles d'autres, dans une alternance d'activités discursives caractérisant l'individu communicant.

Par ailleurs, si semble essentielle la description linguistique d'une utilisation singulière de la langue par un locuteur prise dans son mouvement discursif, la question de l'amélioration scripturale reste en suspens. Comment dépasser le simple constat ? La réponse à cette question réside en partie dans la prise en compte des conceptions-représentations⁶ que l'élève donne de la phrase et de la manière dont ces conceptions évoluent et surtout lui permettent de revenir sur son écrit.

En effet, puisqu'il n'est pas possible pour l'enseignant de se référer à un modèle linguistique fiable pour définir la « phrase », puisque l'écrit produit est hors norme, il est nécessaire d'interroger les conceptions-représentations de l'élève et de les mesurer à l'aune de ce qu'il écrit et des possibles scripturaux de la norme scolaire. Nous allons ainsi travailler sur les conceptions-représentations d'une élève en particulier, et cette analyse devrait permettre l'émergence d'une certaine conscience de ces possibles par mesure de l'écart entre ce qu'elle dit, ce qu'elle a voulu dire et ce qu'elle fait.

Écrit-copie de Morane, élève de seconde⁷ (16 ans et 8 mois) :

Énoncé 1, figure 1. (1)

De nombreux écrivains se sont opposés à cette ultraescalvagiste ; de plus grâce à ces écrivains on peut retracer le parcours de l'esclavagisme jusqu'au XX^e siècle. nous pouvons voir que au XVI^e siècle ; les différents mœurs de chaque civilisations par exemple avec le texte de Montaigne ou il utilise le regard des étrangers pour montrer les anomalies de cette société européenne ; mais aussi avec l'étonnement des canibales que voit à la fin une population « gorgé » et bien nourris et une autre population au porte de la ville de Rouen « decharné » et souffrant de faim à cause d'une société injuste ou encore quand quand ils rencontrent Charles IX, encore qu'un enfant à le pouvoir ; et s'étonne de ne pas voir à la place de Charles IX est un soldat fort . → donc la aussi on peut voir la des coutumes ; et cela rejoint bien le texte de Diderot

5. L'écrit-copie.

6. Nous considérons (dans une acception très large) que la conception suppose, par la mise en mots, une conscientisation cependant que la représentation, plus diffuse, n'est pas toujours dicible en mots.

7. L'orthographe et la syntaxe ont été respectées.

«Supplement de Bougainville» qui nous permet de faire une réflexion dans la société où l'on vit mais aussi de nous mettre à la place de ces sociétés étrangères dans la simplicité (ex : la civilisations thaitiens) et une société européenne qui vit dans le profit .

Cet écrit est un extrait de la réponse de Morane à une évaluation sommative de deux heures qui fait suite à la lecture et/ou à l'analyse de dix documents ayant trait à l'esclavage et à sa persistance à notre époque. Il représente le deuxième jet, l'écrit-copie⁸.

À la première lecture, le lecteur est saisi par l'impression que la scriptrice procède par « expansions et adjonctions successives » dans un « pas à pas scriptural », selon les termes de Schneuwly (1988) et Masseron (2003). Cependant, la présence de marqueurs de cohésion-cohérence⁹ témoigne d'une certaine organisation textuelle. Ainsi la première phrase graphique établit un constat. Mais le deuxième segment de cette même phrase peut se lire aussi comme programmant le parcours chronologique proposé ensuite au lecteur par les syntagmes *nous pouvons voir que au XVI eme siècle, le texte de Montaigne, le texte de Diderot*. Mais quel que soit le regard porté sur cet écrit, il ne correspond pas aux attentes institutionnelles.

L'observation de la ponctuation ne permet guère mieux de comprendre les choix scripturaux : la virgule peut se placer devant une apposition ; les points-virgules après un cadratif et devant des connecteurs ; les points se trouvent avant la conclusion partielle signalée par la flèche et à la fin des deux paragraphes¹⁰.

3. La mise en grille : un autre regard

Si nous substituons à cette lecture linéaire, une lecture tabulaire, les échos éventuels de constructions grammaticales ou au contraire les ruptures, sont davantage mis en évidence révélant par là « les mécanismes de fabrication textuelle » (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010, p. 33). Suppression d'une phrase.

8. Pour des raisons de place nous ne reproduisons pas le premier jet et ne citons pas les références desdits documents cités/reformulés par Morane.

9. Volontairement les deux ne sont pas distingués, ce n'est pas l'objet de cet article.

10. Pour une approche un peu plus détaillée de la ponctuation dans cet extrait, voir Gerlaud (2014).

Le problème de notre élève est bien la manière dont les syntagmes nominaux s'imbriquent les uns dans les autres dans une suite qui semble ne pas pouvoir s'interrompre comme le montre la figure qui suit.

Mise en grille 1, figure 2. (2)

nous pouvons voir que au XVI siècle, ; les différents moeurs de chaque civilisations par exemple avec le texte de Montaigne					
ou il utilise le regard des étrangers [...]					
; mais aussi avec					
	l'étonnement des Canibales				
	que	voit à la fin une	population	« gorgé » et bien nourris	
				une autre population [...] « décharné » et souffrant de faim [...]	
ou encore quand					
quand	ils	rencontrent	Charles IX,	un enfant à le pouvoir	
; et		s'étonne	de ne pas voir à la place de Charles IX	un soldat fort.	
→ donc la aussi on peut voir la des coutumes					
; et cela rejoint bien					
le texte de Diderot [...]					
qui nous permet de	faire une réflexion dans la société	où l'on vit			
mais aussi	de nous mettre à la place de	ces sociétés étrangères		dans la simplicité [...]	
et		une société européenne qui vit dans le profit . [...]			

Si le thème est d'emblée présenté *cultraescalvagiste* et décliné ensuite sous l'aspect temporel *jusqu'au XX ième* puis distribué sous deux cadratifs temporels, les extensions syntagmatiques nominales de la droite rendent compte des données relatives aux textes des auteurs *texte de Montaigne / texte de diderot*, pris eux-mêmes dans une construction écholalique. Le pas à pas scriptural semble obéir à la récupération en mémoire quant aux données des textes. En outre, certains syntagmes figurés sur la droite de la grille, s'organisent par répétitions de mots pris dans un raisonnement opposif : *population / autre population ; société où l'on vit, société européenne / sociétés étrangères*. Ces oppositions sont soulignées par des choix lexicaux : *enfant / pouvoir, soldat fort ; gorgés et bien nourris / « décharné » et souffrant de faim ; dans la simplicité / dans le profit*.

Sur un autre plan, la mise en lumière des échos de construction invite également à porter un autre regard sur la ponctuation. Les points-virgules (mis à part le premier) semblent signaler des glissements énonciatifs et pourraient être remplacés par des points.

Ainsi dans ces deux paragraphes, les rapports de dissemblance voire d'opposition entre les deux civilisations sont mis en avant. Cependant, la référence explicite aux textes se fait sous l'angle de la ressemblance :

nous pouvons voir / on peut voir associé à → *donc là aussi*. Et de Montaigne à Diderot, un changement de point de vue s'observe : *au regard des étrangers* se substitue une énonciation en *nous*.

Le point de vue de Montaigne est repris et reformulé dans une sorte d'effacement de l'émettrice au profit de l'auteur. Pour le texte de Diderot, la perspective communicationnelle est inverse puisque Morane met en avant sa position par le choix énonciatif des pronoms « nous » et « on ». La reprise-reformulation du texte de Montaigne permet un déplacement conceptuel d'une extériorité de l'émettrice à une implication assumée et partagée dans l'écrit et dans la vie où *l'on vit*. Morane n'est plus simplement dans une posture de « restitution » d'un sens possible des textes¹¹ mais dans celle de se positionner et de positionner le récepteur-enseignant dans une volonté de lire le monde dans lequel il vit différemment. On notera également que lesdits « connecteurs logiques », délimitent des points de rupture conceptuelle, signalant par là des ajouts (*mais aussi avec, ou encore, et* pour le premier paragraphe ; → *et donc là aussi* pour le deuxième paragraphe). Une double rupture se marque graphiquement par la flèche et le connecteur « donc » lorsque Morane passe au texte de Diderot, double rupture qui conceptuellement marque aussi le glissement énonciatif.

À noter également que le premier jet considère en premier le texte de Diderot dans un mouvement de reprise-reformulation conduisant à une conclusion impliquée, marquée elle aussi par une flèche et le pronom personnel « nous ». La référence à Montaigne se faisant après, uniquement en reprise-reformulation.

Suite à cette évaluation, l'enseignante a choisi d'interroger, à l'instar de François (2000, p. 60) non « l'étonnant » mais le « familier » : que peut entendre Morane par « phrase » ? Ce questionnement des conceptions-représentations s'est fait dans le cadre de cinq séances d'accompagnement personnalisé en présence de huit autres élèves. Dans un premier temps, les élèves ont été invités rapidement, par écrit, à noter leur définition de la phrase. Dans un second temps, chacun a lu « sa » définition ; s'en est suivi alors une discussion autour de ce que nous pouvons entendre par « phrase ». Dans un troisième temps, un corpus de textes de types et genres différents est proposé. Les élèves ont été invités à discuter de leurs critères d'acceptabilité de telle ou telle phrase graphique.

11. Sens orienté par les analyses faites en classe et par le sujet posé.

3.1. *Morane et la phrase*

Dans un premier temps, la définition initiale, écrite, donnée par Morane est la suivante :

Énoncé 2, figure 3. (3)

une phrase = c'est [raturé] ce sont des assemblément de mots qui commence par une majuscule et finit par un point. elle ne doit être ni trop longue. il doit avoir de la ponctuation (exemple Paul jouait avec son chat quand soudain ; une voiture est arrivée.

2^{ième} – L'expansion européenne entraîne : une ouverture symbolisé par des cartes plus détaillée.

Morane donne une définition graphique de la phrase qui passe par la présence de démarcations typographiques (majuscule et point). À cela s'ajoute la nécessité exprimée par la répétition du verbe *devoir* de ponctuer et de respecter une certaine longueur. Cependant cette nécessité, reformulée, n'est pas expliquée et nous pouvons noter que les choix typographiques contredisent en partie le savoir déclaratif : l'élève n'emploie pas de majuscule dans la définition ; la dernière phrase est longue avec l'introduction de deux exemples, certes commençant par une majuscule et se terminant par un point, mais comportant un emploi idiosyncrasique du point-virgule et des deux points. Il semble donc y avoir séparation entre une définition (extérieure qui ne fait pas sens) et la scription de phrases.

Dans un deuxième temps, Morane construit sa définition orale de la phrase dans et par la discussion avec des pairs qui donnent à leur tour leur définition écrite.

Énoncé 3, figure 4. (4)

2¹² y a pas que ça il peut y avoir moins [qu'une majuscule, un point et un verbe] « Bonjour. » ça commence par une majuscule et ça finit par un point +++ sais pas

5 « A bientôt » « Au revoir » [...] pas forcément quand tu dis « oui, je suis d'accord avec toi » tu dis oui virgule je suis d'accord avec toi

12. Les numéros correspondent à l'ordre des prises de parole de Morane dans la discussion avec les pairs. Nous avons bien conscience du caractère partiel et partiel de ces propos extraits des échanges réalisés, mais le but de cet article est juste d'esquisser une approche différente de la phrase en milieu scolaire.

8 [*lecture de ce qu'elle a écrit*]

9 un ensemble de mots qui commencent par une majuscule et finit par un point elle doit être ni trop longue et doit avoir de la ponctuation ++ enfin la personne qui lit doit avoir des temps de pauses parce que tu peux pas lire on peut pas à toute vitesse comme ça sinon ++ donc de la ponctuation

10 les virgules quand on dit comme là « Paul jouait avec son chat quand soudain » et là tu prends on prend une pause et puis après on redémarre « une voiture est arrivée »

La définition immédiatement donnée de la phrase s'appuie toujours sur les deux marqueurs de délimitation que sont la majuscule et le point, mais lorsqu'elle fait partager cette définition graphiquement perceptible en prenant des exemples, elle se rend compte que ces seuls signes ne suffisent pas.

C'est en énonciation que cette définition initialement figée se transforme. Le questionnement se construit autour d'une communication directe, imaginée entre un locuteur et un interlocuteur avec commentaire sur l'équivalence possible entre l'oral et l'écrit d'un point de vue prosodique (*tu dis / tu dis virgule*). Lorsqu'elle lit la définition antérieurement écrite, ce caractère prosodique se précise par une considération sur la réception de l'énoncé. Conjointement, une figure de « l'autre » se construit oralement.

La présentation en grille qui suit permet de mieux percevoir comment cet autre se construit :

Mise en grille 2, figure 5. (5)

quand tu dis «oui,	je suis d'accord avec toi»
tu dis oui virgule	je suis d'accord avec toi

la personne

qui	lit doit avoir des temps de pauses parce que
tu	peux pas lire
On	peut pas à toute vitesse comme ça

=> [sinon donc de la ponctuation]

quand on dit [...]

et là tu prends

on prend une pause et puis

après on redémarre « une voiture est arrivée »

Les hésitations et reprogrammations orales selon les termes de Béguelin (2000, p. 230) ou « hésitations et retouches » selon la terminologie de Blanche-Benveniste (2010, p. 101) apportent des précisions par touches successives dans « une constante recherche des formulations les plus pertinentes » (Béguelin, 2000, p. 232), compte tenu des interlocuteurs présents.

Ainsi, l'unité « phrase » n'est plus simplement trace écrite mais entité prise dans un réseau dialogal oral/écrit et dans une dialectique énonciative et discursive. Suite à cette séance de définition(s)-discussion, ont eu lieu deux séances de réflexion autour du degré d'acceptabilité d'énoncés, de supports de types et genres différents et autour de la reprise de l'écrit initial lu par l'enseignante¹³.

Rappelons qu'interroger l'entité linguistique « phrase » n'est pas une fin en soi, mais est considéré dans notre recherche comme un levier possible pour permettre aux lycéens d'améliorer leurs compétences scripturales. D'où la question : quels sont les effets de ce dispositif sur les écrits de Morane ?

3.2. Effets du dispositif sur les écrits de Morane : quelle amélioration ?

Les deux écrits suivants rendent compte de ce qui a changé.

Extrait écrit 2 de Morane (avril 2013) : premier jet de la rédaction (13 jours après la séance 1 sur la « phrase »).

Énoncé 4, figure 6. (6)

Des le debut de l'extrait, Alceste ce rend compte de ses émotions envers célimène mais

n'arrive pas à les maîtriser. « Mes transports, puis être ici le maître » (v2) « Mes sens, par la raison ne sont pas gouvernés » (v36), « je ne répond pas de ce que je peux faire (v38).

Une mise en évidence de l'attitude d'Alceste par le regard de célimène avec des verbes de comportements : « le trouble, où je vous vois paraître » (v2), « ces sombres regards » (v4), « ces soupirs passés » (v3). Par ailleurs, Alceste met-en-valeur exprime ses sentiments par le champ lexical de la colère « horreurs » (v5), « je suis tout à la rage » (v34) « une juste colère » (v37)

* Un /u/ initialement formé est surchargé d'un /U/.

13. Morane précisera d'ailleurs que ce premier écrit a aussi été lu chez elle, par son frère aîné.

Extrait écrit 3 de Morane (mai 2013) : premier jet de la rédaction

Énoncé 5, figure 7. (7)

<de l'extrait>
 Dès le début, Louise Labé utilise le champ lexical de la tristesse « larme » (v1) « sanglot », (v3) « soupir » (v3), mais également une métaphore « la mort noirci » (« mon plus clair jour » (v14) et une hyperbole « ce mortel séjour » (v12) qui renforce le sentiment de chagrin du personnage.

Comme nous pouvons le voir, un changement s'observe dans les procédures de révision mises en place : d'abord une relecture pour les majuscules et points puis également pour les virgules, en entourant les signes typographiques. L'explication que Morane donne est simple : « pour y penser parce que je ne peux pas faire deux choses à la fois ». Visiblement, le dispositif interrogeant la notion de phrase a engendré une posture de lectrice de ses écrits dans les procédures de contrôle, avec contrôle notamment de la segmentation des groupes

4. En conclusion

En l'état actuel de nos recherches, il ne nous est pas possible de conclure que l'écrit initial procède ou non d'un transfert de l'oral sur un écrit scolaire argumentatif (Béguelin, 2000, p. 271-272).

Ainsi dans l'écrit initial le → *donc la aussi on peut voir la des coutumes* peut se lire de deux manières : → *donc là aussi, on peut voir là, des coutumes* avec redondance de la localisation *là* pour l'exemple mentionné ou comme l'hésitation sur le déterminant *la coutumes / des coutumes* [*des* pouvant se lire comme une reprogrammation de *la* et/ou comme procédant de l'accord orthographique au nom].

Cependant par les discussions entre pairs¹⁴, l'écart se mesure, entre la définition initiale donnée à priori hors de tout contexte (savoir déclaratif figé, enkysté) et des énoncés conçus en communication directe. Des segments appelés¹⁵ « phrase » par Morane sont pris dans un réseau d'interactions diverses aux fonctions différentes (rendre compte d'une définition à une enseignante, à des pairs, en discuter).

14. Qui ont eu lieu pendant les cinq séances d'accompagnement personnalisé.

15. Conceptions-représentations singulières d'une élève à ce moment-là de sa scolarité.

Les marques graphiques du point et de la majuscule sont pour elle un critère essentiel de reconnaissance des « phrases ». Ce critère valable en réception reste premier mais s'y adjoint un questionnement autour de la démarcation prosodique qui tient compte de la production de l'énoncé. Les deux autres propriétés définitoires de la phrase dans la grammaire traditionnelle (la « complétude sémantique » et la « maximalité syntaxique ») ne sont pas mises en avant. Mais la procédure de révision dans les deux derniers extraits présentés témoignent de la nécessité de segmenter autrement les groupes. La ponctuation des paragraphes reste incertaine mais la segmentation se fait de plus en plus précise au fil du temps.

Si nous considérons la correspondance entre intonation et ponctuation, la seule concordance possible se fait au cours de l'oralisation de phrases écrites (Béguelin, 2000, p. 61). L'oralisation de ses phrases écrites par un tiers installe chez Morane les critères intonatifs nécessaires à la compréhension de son énoncé (lu par son frère et son enseignante). C'est aussi cet autre, extérieur à elle dans un premier temps, qui par retour lorsqu'elle même lit cet écrit, la ferait glisser d'une posture de scriptrice à celle d'auditrice puis à nouveau scriptrice mais contrôlant son écrit.

Le travail sur les variations linguistiques lui permet en outre d'inscrire sa singularité dans un intervalle normé, certes, mais pas si étroit que cela : à une manière de « dire » s'en substituent plusieurs, singulières, parmi lesquelles l'élève choisit.

Le but de l'enseignante est atteint : une procédure de révision se fait à posteriori, procédure qui au fur et à mesure se précise.

Mais sous un autre angle, on peut penser que l'émergence de cette procédure procède d'un dialogue intérieur que l'élève se tient dans un mouvement inverse à ce qui s'est produit.

Dans le dispositif mis en place, l'élève produit un écrit hors norme à partir duquel se construit un questionnement autour de la notion de phrase. Ce questionnement est relayé au cours d'échanges par plusieurs voix extérieures appartenant à des sphères différentes de la vie de Morane. De ces échos discursifs émerge une réflexion métalinguistique autour de la phrase telle que définie initialement par l'élève (définition « figée »). Mais par ces échanges peu à peu intériorisés en un « mouvement qui mène de l'extérieur vers l'intérieur » selon l'expression de Boré (2014), les conceptions se précisent. Dans cette perspective, l'oral-oralisation a une place prépondérante : discussions et mises en voix avec un autre soi-même, silencieuses ou extériorisées. Dès lors,

les premiers jets des deux derniers extraits présentés témoignent, par les traces laissées, « de mouvement[s], de déplacement[s par rapport à ce qui précède » (François, 2014, p. 19).

Du point de vue de l'enseignante, notons qu'à aucun moment n'a été envisagée une remédiation strictement syntaxique autour de l'écrit réalisé. La lecture tabulaire des énoncés de Morane, écrits et oraux, a permis de porter un regard différent sur le processus en jeu. Tout s'est fait ensuite par la médiation langagière de l'échange par lequel le savoir linguistique est remis en cause pour être davantage interprété singulièrement par l'élève.

Si, à ce stade de la scolarité du sujet-scripteur, la phrase n'apparaît pas comme unité efficiente pour travailler l'expression, en réception par l'enseignant, elle demeure incontournable pour interroger les conceptions-représentations en jeu dans l'acte d'écrire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AURIAC-SLUSARCYK, Emmanuelle & BLASCO-DULBECCO, Mylène. (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 31-48.
- BAUTIER, Élisabeth. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques*, 115-116, 51-60.
- BÉGUELIN, Marie-José (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- BERRENDONNER, Alain. (2002). Les deux syntaxes. *Verbum*, 24(1-2), 23-35.
- BERRENDONNER, Alain & BÉGUELIN, Marie-José (2012). Pour en finir avec la phrase. Dans Groupe de Fribourg, *Grammaire de la période* (vol. 100, p. 3-19). Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (1990). Un modèle d'analyse syntaxique « en grille » pour les productions orales. *Annuaire de psychologie*, 47, 11-28.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (1991). Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. *Langue française*, 89, 52-71.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (2002). Phrase et construction verbale. *Verbum*, 24(1-2), 7-22.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Gap et Paris : Ophrys.
- BORÉ, Catherine (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Études de linguistique appliquée*, 173, 59-71.

- CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise. (2001). La phrase au lycée : enjeux didactiques. *Le français aujourd'hui*, 135, 52-63.
- CLOT, Yves. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- COMBETTES, Bernard. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56.
- COMBETTES, Bernard. (2010). Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variété ? Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ?* (p. 19-28). École polytechnique.
- COMBETTES, Bernard. (2011). Phrase et proposition : histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le français aujourd'hui*, 173, 11-19.
- CORDARY, Noëlle. (2005). Observations de la langue dans des activités de correction au lycée. *Pratiques*, 125-126, 188-204.
- FRANÇOIS, Frédéric. (2000). Aspects de l'interprétation dans le dialogue adulte-enfant. Dans M. Da Graça Pinto, J. Veloso & B. Maia (dir.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000 : actes du 5^e Congrès international de la société internationale de psycholinguistique appliquée* (p. 59-66). Porto : Faculdade da Universidade do Porto.
- FRANÇOIS, Frédéric. (2004). Comment nous est donné l'autre dans un texte ? *Le français aujourd'hui*, 146, 85-95.
- FRANÇOIS, Frédéric. (2014). Le « dialogisme », ou plutôt « quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue. *Études de linguistique appliquée*, 173, 17-26.
- GERLAUD, Béatrice. (2014). Comment considérer la ponctuation au lycée ? *Le français aujourd'hui*, 187, 81-90.
- MASSERON, Caroline. (2003). Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives. Hypothèses et propositions de travail. *Le français aujourd'hui*, 141, 83-97. <www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-83.htm>.
- SCHNEUWLY, Bernard. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.