Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

54 | 2016

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

Présentation

Catherine Boré

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4022>

DOI : 10.4000/lidil.4022

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2016

Pagination : 5-14

ISBN : 978-2-84310-339-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Catherine Boré, « Présentation », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 29 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4022> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4022>

Présentation

*Catherine Boré**

Le point de départ du numéro 54 de *Lidil* provient des questions récurrentes que se posent tant les praticiens de l'école que les chercheurs en linguistique et didactique sur les moyens de décrire l'organisation des écrits d'élèves, et c'est ainsi qu'il rencontre le problème de la phrase : est-elle l'unité pertinente pour rendre compte des textes et de la textualité en général dans ces écrits en construction que sont les productions scolaires ?

L'espace de la phrase a toujours été le lieu de prédilection de la grammaire, et plus restrictivement de la morphosyntaxe. C'est là que s'est formée la tradition de la linguistique, et la domination des grammaires formelles depuis quarante ans a renforcé cette tradition, que renouvelait la thèse chomskienne de la centralité de la syntaxe. (Rastier, 2005)

Ce constat de F. Rastier vaut aussi pour l'école. Dans la sphère scolaire, la phrase règne toujours dans les programmes ; les grammaires scolaires enseignent la phrase simple, la phrase complexe et le découpage en propositions selon le paradigme logico-grammatical évoqué ci-dessus. Cela vaut encore pour la production des écrits.

Pourtant les raisons de se défier de la phrase sont nombreuses. Dans un article récent, Combettes (2011) retraçait l'histoire de la phrase, après les travaux de Chervel (1977) et de Seguin (1993), montrant que sa constitution en objet scolaire au XIX^e siècle a presque immédiatement engendré des normes du « bien écrire ». Seguin avait bien montré comment la « période » disparaît d'abord de la prose narrative puis, au cours du XVIII^e siècle, se déstructure. S'ensuit un « resserrement de la phrase et un sectionnement de la période ». Cette évolution conduira à la phrase moderne. C'est, à la fin du XVIII^e siècle, une unité intonative close / une unité sémantique / une unité syntaxique / une unité stylistique. À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, la grammaire scolaire contribue à fixer le concept de phrase qui devient le cadre et l'objet de base de la

* Université de Cergy-Pontoise, laboratoire EMA EA 4507.

description grammaticale, remplaçant et gardant à la fois la proposition logique de Port-Royal.

L'étude des manuels et celle des annotations qui sont portées dans les copies (Fournier, 1999), semblent également montrer que la phrase constitue le parangon de la norme scripturale.

Ainsi, par exemple, les manuels accordent peu de place à la phrase averbale qui apparaît comme une version incomplète de la phrase verbale : les enseignants la rejettent quelle que soit sa forme, même syntaxiquement acceptable. Les annotations d'enseignants de collège étudiées par Fournier montrent que ces derniers stigmatisent les constructions dans lesquelles la subordonnée est coupée de sa principale par un point, ou dont la principale est absente. Boré et Bosredon (2013) ont montré que certains, même, modifient la ponctuation, la majuscule et produisent une autre phrase que celle conçue par l'élève ou ajoutent d'eux-mêmes une principale. C'est un des rares cas d'annotations se rapportant à la syntaxe qui permet de dégager un aspect du modèle syntaxique auquel devrait répondre l'écriture scolaire selon les enseignants.

Cependant, une fois le constat fait, plusieurs questions se posent : de quelle « phrase » parlons-nous ? La phrase, unité syntaxique en constituants ? La phrase graphique ? La phrase intonative ? La phrase écrite, en contraste avec l'énoncé de l'oral ? La phrase constituée d'un prédicat pourvu d'une modalité ? (Le Goffic, 1993 ; Lefeuve, 1999) ? L'énoncé pourvu d'un sens notionnel ?

Du côté des linguistes, les arguments ne manquent pas pour montrer les incohérences, voire les impossibilités d'une définition unique de la phrase (Béguelin, 2000, 2002). Si l'on s'en tient à une définition graphique de la phrase, on ne peut que constater les contradictions dont la presse, notamment, est remplie : phrases qui séparent, ou non, par un point, le relatif de son antécédent ; exemples de mêmes connecteurs qui ouvrent une nouvelle phrase ou qui, au contraire, l'intègrent dans la précédente ; de phrases qui présentent les mêmes énumérations tantôt avec virgule, tantôt sans, tantôt avec point, tantôt sans. En bref, c'est peu de dire qu'il y a discordance entre phrase graphique et phrase syntaxique.

Certes, il ne s'agit pas de faire des amalgames afin de mieux rejeter la notion, mais on doit convenir qu'il est difficile de réunir tous les critères (syntaxique, sémantique, prosodique et graphique) pour définir de façon stabilisée et réitérable une unité nommée « phrase ».

La phrase apparaît donc comme une unité hétérogène du point de vue syntaxique, comportant plusieurs types de relations, allant de la dépendance étroite, fortement grammaticalisée, à la quasi-autonomie.

Travailler sur la transitivité, les diverses constructions des verbes, ne met en jeu que la *phrase noyau* ; il en va tout autrement lorsqu'il s'agit d'observer le fonctionnement des constructions détachées ou, plus généralement, des prédications secondes qui sont loin d'obéir au même type de règles que celles de la transitivité.

Si beaucoup constatent que la phrase, telle qu'elle est définie et enseignée à partir de la grammaire scolaire, ne peut ni rendre compte des problèmes rédactionnels rencontrés par les élèves ni remédier à ceux-ci, force est de constater que les moyens d'analyse et les outils théoriques qui existent parviennent peu et mal aux enseignants.

Les suggestions pourtant n'ont pas manqué, en particulier en ce qui concerne la production de textes écrits : en témoigne l'opposition grammaticale de phrase / grammaire de texte, qui, dès la fin des années 1980, était entrée officiellement dans les textes ministériels pour l'école élémentaire et le collège, avant que les revirements successifs des ministères en place n'éliminent le texte pour restaurer le cadre phrastique.

Mais cette opposition elle-même était-elle pertinente ? Bernard Combettes le rappelle dans l'article de 2011 déjà cité :

[...] il est pour le moins surprenant que la dichotomie phrase/texte se soit imposée comme allant de soi, sans qu'il y ait une réflexion sur la spécificité d'une linguistique textuelle et, de façon plus concrète, des propositions d'une terminologie adaptée à son objet. (p. 18)

Il est probable en effet que peu de transpositions didactiques de savoirs liés à la linguistique textuelle (comme les travaux sur les temps verbaux, les chaînes anaphoriques ou la progression thématique) aient pu produire des effets concrets sur la linguistique de l'écrit et de l'écriture, faute d'une articulation entre ces deux « grammaires », la grammaire de la phrase demeurant inchangée et côtoyant sans se modifier des analyses ponctuelles en production d'écrit.

On saura d'autant plus gré à M. Matthey d'avoir, dès 2003, suggéré d'utiliser en didactique les notions de « clause » et de « période », initialement théorisées, puis synthétisées récemment par A. Berrendonner et M.-J. Béguelin pour le Groupe de Fribourg¹ (2012), comme alternatives permettant l'analyse des productions d'élèves.

1. Le Groupe de Fribourg est un collectif de chercheurs. Les travaux de Denis Apothéloz, Marie-José Béguelin, Laurence Benetti, Alain Berrendonner, Catherine Chanut, Joël Gapany et Françoise Zay ont été rassemblés dans la publication de 2012.

Sur la base de définitions élaborées dans les années 1990 et reprises par A. Berrendonner en 2004, on définira la *clause* comme l'unité micro-syntaxique maximale où «chaque élément (morphème, syntagme) [...] est en relation de dépendance ou d'interdépendance avec au moins un autre élément, si bien que "le tout se tient"» (p. 251). L'enchaînement des éléments au sein de la clause repose sur des liens de solidarité, séquentialité et de détermination entre les morphèmes et les syntagmes.

De même, selon le Groupe de Fribourg, la *période*², déterminée comme l'unité maximale de la macrosyntaxe, consiste en un regroupement de clauses. Berrendonner (1993) la définit comme une suite d'énonciations formant un programme discursif complet, qui est marqué par la présence sur son dernier terme d'un intonème conclusif. Les périodes constituent du même coup des unités de tour de parole.

Ces analyses permettraient sans doute d'analyser l'exemple suivant généralement jugé fautif par les enseignants,

Tout le monde était très impatient. Quand soudain le marié arriva d'un côté et la mariée de l'autre. (6^e)

comme deux clauses surponctuées, ou encore, à l'inverse, la phrase :

depuis ce temps les singes grimpent sur les branches comme un escalier comme ça ils ne glissent plus. (CE1)

comme une période à 4 clauses.

Plusieurs autres éléments importants sont à prendre en considération : une clause est définie par sa portée informative et pragmatique. C'est d'abord une énonciation minimale qui modifie l'état de l'information partagée par les interlocuteurs. C'est ce que traduit notamment le concept de *mémoire discursive*, élaboré et présenté par Berrendonner. La dimension interactionnelle et communicative est assumée comme primordiale par le Groupe de Fribourg. Bien sûr, cette dimension est rendue plus difficile d'accès dans les textes moins contextualisés de l'écrit, ce qui suppose une analyse technique de la répartition des clauses, et nécessite un cotexte élargi.

La question du contexte et du cotexte apparaît ainsi comme la question cruciale en didactique. Elle est au cœur de l'approche pronominale aixoise représentée par les travaux pionniers dans l'analyse de l'oral de Blanche-Benveniste (1997, 2002, 2008) qui, avec son équipe, a pu

2. Il s'agit d'un concept différent de la *période* rhétorique analysée par Seguin (1993).

saisir ses unités dans leur cohérence au travers de grilles permettant de voir se dérouler une énonciation dans toute son ampleur.

Un tel outil est précieux, il permet en visualisant l'oral (Cappeau & Gadet, 2010) et possiblement l'écrit (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010, 2013), de montrer la complexité des liens entre éléments dont le rattachement est flottant ou ne peut pas être strictement analysé comme dans « l'analyse logique ».

En posant d'emblée la question « Existe-t-il, en didactique, une alternative à la phrase ? », ce numéro de *Lidil* voudrait se donner pour but de faire un point sur ce que les aménagements et propositions théoriques consacrées à la notion de « phrase » peuvent apporter à la didactique de la production écrite. Dans quelles conditions pourrait-on s'appuyer sur d'autres unités (*clause, période*) proposées dans un cadre théorique axé sur les actes de langage plutôt que sur un modèle immuable ? À l'inverse, la phrase reste-t-elle un modèle incontournable (Kleiber, 2003), mais suffisamment souple pour s'adapter à une version didactique, comme la « phrase syntaxique » (Rossi-Gensane, 2010) ?

À travers les contributions de huit auteurs, le numéro 54 de *Lidil* éclaire certaines des questions évoquées dans cette présentation.

Le texte de F. Chenu et É. Ailhaud aborde la phrase en production d'écrits en étudiant les étapes de sa segmentation à des stades-clés de la scolarité : CM2, 5^e et 3^e. Trois acceptions de « phrase » sont utilisées : clause, phrase syntaxique, phrase graphique. En s'appuyant sur l'analyse de données chronométriques, les auteures démontrent que les pauses longues sont de plus en plus associées à des frontières de phrases syntaxiques fortes, puis graphiques, à mesure que l'on avance dans la scolarité. Les auteures montrent ainsi l'importance de la phrase syntaxique comme élément structurant de la fonction cognitive, en dépit de ses discordances fréquentes avec la ponctuation réalisée ; elles plaident pour construire au long de la scolarité l'adéquation progressive de la phrase graphique aux normes ponctuationnelles.

C'est également la question de la progression dans la segmentation et la ponctuation des phrases qu'abordent V. Paolacci et N. Rossi-Gensane, dont les observations et les conclusions sont très proches des auteures précédentes. Elles explorent deux séries d'écrits narratifs à l'articulation du primaire et du secondaire en prenant également comme unité de base la phrase syntaxique, définie par un prédicat (qu'elles renomment pivot) et ses constituants. Selon les auteures, il apparaît que la phrase syntaxique tend à se rapprocher de la phrase graphique

à mesure que le scripteur avance dans la scolarité. Plusieurs facteurs concourent à l'allongement de la phrase graphique par complexification de la phrase syntaxique, et à sa conformité à la norme : le développement d'une ponctuation « interphrastique » faible ou intermédiaire comme la virgule, la diversification et la complexité des connecteurs et des cadratifs.

Deux enquêtes nous présentent ensuite les conceptions et représentations que se font élèves et/ou enseignants sur la phrase. La première, celle de P. Gourdet, M.-L. Elalouf et D. Cogis s'attache à des définitions répondant à la question « Qu'est-ce qu'un verbe ? » posée, à deux ans de distance, à des élèves de CE2 puis de CM2. La première partie de l'étude analyse les formes des phrases produites dans le type d'écrit qu'est une définition avec deux réponses : les élèves répondent par des énoncés génériques organisés en périodes ; et, entre le CE2 et le CM2 le nombre d'élèves capables de produire un discours monogéré augmente. La deuxième partie analyse la façon dont les élèves conceptualisent la relation entre le verbe et la phrase. L'enquête montre qu'ils ont élaboré un savoir sur la phrase en relation avec le verbe, et qu'ils ont l'intuition de la notion de prédicat, dont l'introduction récente dans les programmes devrait permettre d'éviter les confusions entre classe grammaticale, syntagme et fonction.

C'est à une enquête sur les conceptions de la phrase chez les enseignants et les élèves au primaire que nous invite cette fois l'équipe de P. Lefrançois au Québec. Une première étude quantitative montre que les tâches de reconnaissance de phrases et d'erreurs syntaxiques proposées au cours d'entretiens réalisés avec les enseignants à trois moments de l'année, enregistrent une progression des scores, due à la formation qu'ont suivie les enseignants dans le même temps. Les élèves des enseignants enquêtés confrontés à des tâches similaires enregistrent également des progrès. Si l'enquête ne permet pas d'établir de lien quantitatif entre le résultat obtenu par les enseignants et le progrès de leurs élèves, une étude de cas montre cependant que c'est en entrant par la dimension sémantique que l'on donne la possibilité aux élèves de comprendre et d'utiliser les concepts syntaxiques de sujet et de prédicat pour définir la phrase, et permettre ainsi aux élèves de progresser.

Les quatre présentations suivantes s'attachent toutes à l'analyse de productions écrites pour élaborer une description de la phrase empirique dans ses usages textuels, à l'école et au lycée. Celle de M.-N. Roubaud s'appuie d'abord sur trois enquêtes déclaratives des représentations que se font les élèves de la phrase, pour les vérifier ensuite dans leurs pra-

tiques textuelles. Il apparaît que le modèle de la phrase graphique véhiculé par l'école, prédominant dans les déclarations, est contredit par l'hétérogénéité réelle des repères de segmentation en phrases : chez les plus jeunes scripteurs, la ligne, le recours aux connecteurs, les majuscules et l'appui sur le genre structurent la phrase qui est d'abord syntaxique. Une étude des conduites discursives amène cependant à penser qu'au-delà de la structuration syntaxique, le découpage en phrases obéit à la composition du texte en épisodes et au regroupement d'unités énonciatives.

C'est l'angle des relations et contraintes réciproques du texte et de la phrase qu'ont choisi C. Boré et C. Bosredon pour traiter de la phrase en production d'écrits. Les auteures s'appuient sur un corpus constitué d'un même écrit narratif en cycle 3, où il était demandé aux scripteurs d'insérer dans leur texte deux phrases de dialogue extraites d'un album. Après avoir analysé le poids des contraintes syntaxiques exercées par la forme de ces phrases sur le texte à produire, et l'importance de leur contenu implicite sur la cohérence générale, l'étude observe une rupture entre les productions des plus jeunes (CE2) qui intègrent mal les phrases au texte et les modifient peu, et les plus âgés (CM2) qui anticipent davantage le contenu des phrases de dialogue et y apportent plus souvent des modifications syntaxiques en recourant au modèle prégnant de la phrase académique enseignée.

Les deux derniers articles se confrontent aux outils et références théoriques dont disposent les enseignants pour lire les copies de leurs élèves au collège et au lycée.

L'article de M.-L. Elalouf analyse tout d'abord les contradictions dans les définitions traditionnelles de la phrase en montrant qu'elles se révèlent inopérantes pour remédier aux écrits non normés des scripteurs. Du réexamen de la phrase dans différentes théories linguistiques, ressort la nécessité de se tourner vers des théories processuelles et énonciatives, prenant en compte les relations complexes entre émetteur et récepteur et mettant en jeu la mémoire discursive. L'article, dans sa deuxième partie, examine les traces implicites d'indices de structuration dans la segmentation en phrases de textes d'élèves de collège, et esquisse une théorie dialogique de la lecture de ces textes par l'enseignant.

On trouve dans l'article de B. Gerlaud consacré à la phrase des lycéens, l'exemplification d'un travail didactique qui propose de substituer à la lecture phrastique et linéaire de leurs textes par l'enseignant, une lecture tabulaire de l'énoncé, grâce à l'adaptation pour l'écrit du modèle aixois (Blanche-Benveniste) de mise en grille de l'énoncé. S'appuyant

sur une expérimentation menée en classe à des fins de remédiation, l'article développe en outre une approche vygotkienne de l'écrit prenant pour centre le dialogue, interne et externe, observé dans une étude de cas.

RÉFÉRENCES CITÉES

- AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuelle & BLASCO-DULBECCO Maryse. (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 31-48.
- AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuelle & BLASCO-DULBECCO Maryse. (2013). Les phénomènes syntaxiques comme point d'appui pour étudier le processus d'écriture et intervenir en classe. Dans C. Gunnarsson-Largy & E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Écriture et réécriture chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse* (p. 175-208). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- BÉGUELIN, Marie-José. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- BÉGUELIN, Marie-José. (2002). Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse. *Verbum*, 24(1-2), 85-107.
- BERRENDONNER, Alain. (1993). La phrase et les articulations du discours. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, 20-26.
- BERRENDONNER, Alain. (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre* (p. 249-264). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (2002). Phrase et construction verbale. *Verbum*, 24(1-2), 7-22.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (2008). De quelques rapports entre données, textes et grammaire. Dans D. Van Raemdonck (dir.), *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI^e siècle* (p. 297-329). Bruxelles : Peter Lang.
- BORÉ, Catherine & BOSREDON, Catherine. (2013). La phrase selon les brouillons : un trajet entre l'oral et l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 181, 13-24.
- CAPPEAU, Paul & GADET, Françoise. (2010). Transcrire, ponctuer, découper l'oral : bien plus que de simples choix techniques. *Cahiers de linguistique*, 35(1), 187-202.

- CHERVEL, André. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- COMBETTES, Bernard. (2011). Phrase et proposition, histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le français aujourd'hui*, 173, 11-20.
- FOURNIER, Jean-Marie (dir.). (1999). *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*. Paris : INRP.
- GROUPE DE FRIBOURG. (2012). *Grammaire de la période*. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- KLEIBER, Georges. (2003). Faut-il dire adieu à la phrase ? *L'information grammaticale*, 98, 17-22.
- LEFEUVRE, Florence. (1999). *La phrase averbale*. Paris : L'Harmattan.
- LE GOFFIC, Pierre. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.
- MATTHEY, Marinette. (2003). Micro et macrosyntaxe : chimères de linguistes ou notions utiles pour la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 141, 52-58.
- PASSERAULT, Jean-Michel. (1991). La Ponctuation, recherches en psychologie du langage. *Pratiques*, 70, 85-104.
- RASTIER, François. (2005). Mésosémantique et Syntaxe. *Texte ! Textes & Cultures*. <www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Mesosemantique.html> (consulté le 10 novembre 2013).
- ROSSI-GENSANE, Nathalie. (2010). Encore quelques remarques sur la phrase. *La linguistique*, 46(2), 69-107. <<http://dx.doi.org/10.3917/ling.462.0069>>.
- SEGUIN, Jean-Paul. (1993). *L'invention de la phrase au XVIII^e siècle*. Louvain, Paris : Peeters.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- BENZITOUN, Christophe & SABIO, Frédéric. (2010). Où finit la phrase ? Où commence le texte ? L'exemple des regroupements de constructions verbales ? *Discours*, 7. <<http://dx.doi.org/10.4000/discours.7966>>.
- CAPPEAU, Paul & ROUBAUD, Marie-Noëlle. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- CHANQUOY, Lucile & FAYOL, Michel. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance*, 48(2), 227-241.
- DEULOFEU, José. (1991). La notion de dépendance syntaxique dans l'approche pronominale. *L'information grammaticale*, 50, 19-23.
- FAYOL, Michel. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.

- MASSERON, Caroline. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, 149-150, 129-162.
- PAOLACCI, Véronique & ROSSI-GENSANE, Nathalie. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. Dans *3^e Congrès mondial de linguistique française* (p. 341-359), CMLF 2012, SHS Web of Conference.
- RONDELLI, Fabienne. (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.
- ROUBAUD, Marie-Noëlle (dir.). (2013). Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008). *Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 58.
- TEBEROSKY, Ana. (1993). L'écrit chez les pré-scolaires. *Le français dans le monde*, n° spécial, 88-107.
- VAN RAEMDONCK, Dan (dir.). (2008). *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI^e siècle*. Bruxelles : PIE-Peter Lang.