Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

54 | 2016

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

La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ?

*The Role of the Sentence in the Segmentation of Texts Produced by Pupils at the
End of French Primary School and the Beginning of French High School*

Nathalie Rossi-Gensane et Véronique Paolacci

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4038>

DOI : 10.4000/lidil.4038

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2016

Pagination : 35-53

ISBN : 978-2-84310-339-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Nathalie Rossi-Gensane et Véronique Paolacci, « La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au
collège : quel rôle pour la phrase ? », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté
le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4038> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4038>

La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ?

Nathalie Rossi-Gensane et Véronique Paolacci***

RÉSUMÉ

Les nouveaux programmes (BO, 2015) pour l'école et le collège, appliqués par les enseignants à la rentrée 2016, invitent à repenser l'articulation entre le primaire et le secondaire avec la mise en place du cycle 3 liant CM1, CM2 et 6^e. En rapport à la segmentation dans les textes d'élèves, peut-on observer une progression des compétences rédactionnelles entre le début et la fin du cycle 3 ainsi défini ? Ce cycle comporte-t-il des paliers ? En outre, peut-on garder la phrase pour appréhender ces textes non normés que sont les écrits d'élèves ? On se propose, dans cet article, de comparer deux corpus de textes narratifs, respectivement de CM1 et de 5^e, afin de dégager, tout au long du cycle dit de « consolidation », des indices de progression dans le domaine de la démarcation.

ABSTRACT

The new curricula, which were published in 2015 in the Official Bulletin of the Ministry of Education and came into effect in September 2016, lead to a different organization between French primary school and the first four grades of French secondary school, as the so-called 3rd cycle is now to cover both the 4th and 5th years of primary school and the 1st year of high school. Two corpora of narrative texts, produced by French pupils respectively in 4th year of primary school and 2nd year of high school, are compared, thus questioning the role of the sentence as a relevant unit (for such texts, which do not conform to the norm), and allowing the identification of progress criteria, throughout the so-called "consolidation cycle", in the field of segmentation.

* Université Lumière – Lyon 2, ICAR (UMR 5191).

** ESPE de l'Académie de Toulouse (Université Toulouse 2 – Jean Jaurès), CLLE-ERSS (UMR 5263)

1. Introduction : généralités et méthodologie

Les nouveaux programmes (BO, 2015) pour l'école et le collège, appliqués par les enseignants à la rentrée 2016, invitent à repenser l'articulation entre le primaire et le secondaire avec la mise en place du cycle 3 liant CM1, CM2 et 6^e. Or, spécifiquement en rapport à la segmentation des textes d'élèves, certaines questions se posent. Ainsi, peut-on observer sur ce plan une progression des compétences rédactionnelles entre le début et la fin du cycle 3 défini de cette manière ? Ce cycle comporte-t-il des paliers ? En outre, peut-on garder la phrase pour appréhender du point de vue de la segmentation ces textes non normés que sont les écrits d'élèves ?

La réponse à la dernière question semble d'emblée négative si l'on prend cette entité dans son sens traditionnel de démarcation « majuscule-point (ou autre ponctuation dite forte) ». Or, si, dans la grammaire scolaire, il est principalement fait référence à une telle phrase, qui peut être dénommée « graphique », celle-ci est critiquée, voire rejetée, par de nombreux linguistes. En effet, l'accent sur le critère typographique masque alors le fait que plusieurs autres critères (syntactique, sémantique, prosodique, illocutoire) sont également convoqués et qu'ils sont plus ou moins contradictoires (voir Berrendonner, 2002). À côté de cette phrase « graphique », nous proposons de recourir à une phrase « syntaxique » correspondant à « une structure constituée d'un [pivot¹] et de l'ensemble des rapports de dépendance contractés autour de ce [pivot], directement [...] ou indirectement » (Feuillard, 1989, p. 214). Le pivot est « un noyau relationnel et non sémantique, ce qui signifie [qu'il] n'est pas forcément l'élément le plus important du point de vue du sens, mais celui auquel se rattachent les divers constituants d'une structure [...] » (Feuillard, 1989, p. 65). Par exemple (voir aussi les extraits de textes d'élèves *infra*), dans la phrase *Pierre aime le chocolat*, le pivot est le verbe *aime*. Dans *Quelle belle maison !*, le pivot, nominal, est *maison*. Précisons également qu'une seule phrase « syntaxique » est comptée dans le cas où le sujet est commun à plusieurs pivots verbaux :

-
1. Nous nous sommes permis de remplacer le terme *prédicat*, polysémique, par celui de *pivot*. Le prédicat ou pivot correspond ici à un morphème unique, ou à un ensemble de morphèmes fonctionnant comme un morphème unique. On notera à cet égard que le prédicat, présent dans le BO de 2015, y est défini, différemment, comme « ce qu'on dit du sujet (très souvent un groupe verbal formé du verbe et des compléments du verbe s'il en a) » (p. 117).

Pierre aime le chocolat mais déteste le café (en revanche, *Pierre aime le chocolat mais il déteste le café*, où chaque pivot verbal a son propre sujet, recouvre deux phrases « syntaxiques »).

L'utilisation de la phrase « syntaxique », unité dissociée d'indices de démarcation, montre une segmentation des écrits d'élèves toujours possible, qu'elle soit matérialisée ou pas par des bornes, c'est-à-dire des signes de ponctuation ou encore des connecteurs (Fayol, 1997). La prise en compte de bornes de cette dernière sorte concourt à rattacher la segmentation à la question du passage à l'écrit à partir d'un « savoir-faire [d'abord] oral » (Béguelin, 2000). Une attention particulière étant portée à la présence, ou non, de bornes et, le cas échéant, à la nature de ces bornes, la mise en regard de la phrase « syntaxique » et de la phrase « graphique » contribue à permettre de cerner l'évolution de la segmentation entre la fin de l'école primaire et le collège.

Sur le plan de la méthodologie, nous comparons deux corpus de textes narratifs rédigés au mois d'avril 2013, le premier dans une classe de CM1 où il s'agissait de produire un écrit de science-fiction sur les villes du futur après l'étude de plusieurs extraits de nouvelles de ce genre² et le second dans une classe de 5^e où les élèves, après la lecture à haute voix par le professeur de l'album de François Place, *Le Roi des Trois Orients* (2006, Rue du Monde), devaient reformuler à l'écrit le récit écouté. Pour ces deux corpus, collectés avant correction ou évaluation des textes par les enseignants, l'orthographe et la mise en page des élèves ont été préservées. Nous avons demandé aux enseignants des deux classes de nous signaler leur appréciation du niveau de chaque élève, pour ce qui concerne les compétences générales en écriture, au moyen des lettres A, B, C ou D (ces deux dernières lettres indiquant les élèves les plus en difficulté) et avons ainsi catégorisé les textes. Nous matérialisons par de doubles barres obliques (/), comme dans nos études précédentes (Paolacci & Rossi-Gensane, 2012, 2014), la segmentation en phrases « syntaxiques ». Dans le cadre de cet article, les textes ne pouvant être donnés *in extenso*, seuls des extraits pertinents seront sélectionnés.

Nous proposons, en particulier, de prendre en compte les critères suivants :

2. Un extrait de cette partie du corpus figure dans Paolacci et Rossi-Gensane (2012).

- le nombre de mots ;
- le nombre de phrases « graphiques » vs le nombre de phrases « syntaxiques » ;
- la présence de bornes et, le cas échéant, la nature de ces dernières ;
- la variété des signes de ponctuation et des connecteurs employés.

En nous appuyant sur les critères ci-dessus, nous nous concentrons sur l'identification d'indices de progression en ce qui concerne les compétences rédactionnelles des élèves dans le domaine de la démarcation. Il a notamment été montré dans Paolacci et Rossi-Gensane (2012) que la préconisation de brièveté notée par Chervel (2008, p. 711) pour l'école primaire de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, selon laquelle « lorsqu'on s'aperçoit que l'on a fait une phrase longue, on doit la couper en plusieurs phrases » (Carré & Moy, 1884, p. 22, cités par Chervel, 2008, p. 711), semble s'appliquer à l'école primaire actuelle³. Nous nous demanderons donc plus particulièrement si un resserrement de la phrase « graphique » peut encore être remarqué dans les copies de collège et si, le cas échéant, ce resserrement est l'apanage des copies considérées comme réussies.

Dans un premier temps, seront développés les points de convergence entre les deux corpus, puis les points de divergence, avant, enfin, que ne soit envisagée l'évolution des compétences rédactionnelles tout au long du cycle 3 tel qu'il a été défini par le *BO* de 2015. Nous concluons par quelques pistes didactiques.

2. Points de convergence entre les corpus de CM1 et de 5^e

Selon un premier constat, les élèves en difficulté de CM1 et de 5^e observés présentent des compétences rédactionnelles similaires que nous allons caractériser. Signalons d'emblée que, même s'il ne relève pas directement de la segmentation, le nombre de mots est un critère pertinent qui peut participer à la catégorisation des copies examinées. Ce critère est d'ailleurs relayé par les textes officiels : « La longueur des écrits progresse au fur et à mesure de l'aisance acquise par les élèves. » (*BO*, 2015, p. 113) Par exemple, aussi bien en CM1 qu'en 5^e, les textes

3. Les pratiques enseignantes des classes impliquées ici n'ont néanmoins pas été observées.

les plus courts comprennent une centaine de mots et proviennent d'élèves ayant éprouvé des difficultés à répondre aux contraintes de l'écrit travaillé.

2.1. De l'emploi de connecteurs

Un autre critère prend en compte les connecteurs apparaissant dans les textes. Il convient tout d'abord de préciser que la notion de connecteur est ici réservée aux éléments reliant des phrases « syntaxiques », et distinguée de celle de coordonnant qui s'applique aux éléments reliant uniquement des éléments de même rôle ou de même fonction syntaxique (à la différence de la tradition grammaticale qui tend à considérer les deux sortes d'éléments comme coordonnants). Dans les deux corpus, les connecteurs utilisés de manière « simple », tels *et*, *alors*, *puis*, *mais*, etc., ou « composée », tels *et alors*, *et puis*, etc.⁴, balisent les textes, parfois en se cumulant avec un signe de ponctuation, de sorte que, dans les cas d'absence d'un signe de ponctuation forte, on pourrait être tenté de parler d'« hypercoordination ». Ces connecteurs sont autant de traces de l'oralité s'apparentant à la planification « pas à pas » (Schneuwly, 1988), comme en (1) et en (2) :

(1) Mais il ne venait pas, // alors il allait et vu du sang et ses yeux. // Alors mega pupuce part à sa recherche. // En route il rencontre son ami puce-auruce // et ils continuèrent leur chemin. // [...] Ils voulait continuer leur // mais se poulpe lui en empecha, avec tantacul, // alors il prit mega pupuce et le jeta part terre, // mais puce-auruce, lui, donna l'éléctricité, // alors ils ont put passer. // (CM1 C)

(2) alors la jeune fille se dégisa en cavalier // mais elle ce fait capturé // et on la mais en cage. // [...] Mais la jeune fille dever épouser Le rois des trois Orients. // Mais le musicien ne le savez pas. // (5^e D)

Malgré l'absence de majuscule, le début de l'écrit de 5^e ci-dessus coïncide également avec le début d'une phrase « graphique ». De même que dans l'extrait de CM1, *alors*, *mais*, *et* marquent l'incipit des phrases « syntaxiques », reflétant « une compétence intermédiaire entre les savoir-faire oraux et écrits » (Béguelin, 2000, p. 268). À contrario, l'absence de connecteurs peut aussi être notée dans les deux corpus :

4. Ces derniers ne sont pas représentés dans les exemples qui suivent. En revanche, (13) comporte une occurrence *et alors*.

(3) C'est l'histoire d'une caravane qui voyage pendant très longtemps.// Elle va en Chine, chez le roi de Trois Orients.// Une jeune princesse est promise pour le roi.// Les vieux sage avaient prévu d'offrir plein de cadeaux pour le grand roi, dont un cheval.// (5° C)

Cette absence de connecteurs corrélée à l'utilisation exclusive de signes de ponctuation revêt un caractère ambigu. Elle peut être interprétée, d'un côté, comme une mise en œuvre de procédés du seul écrit, conformément à l'« idéologie du standard » ou « idéologie normative » (voir Milroy & Milroy, 1985), mais, de l'autre, comme une difficulté, propre aux « scripteurs malhabiles » (Schlieben-Lange, 1998), dans l'expression des liaisons. En effet, selon Schlieben-Lange (1998), « les auteurs [experts] accorderont une attention élevée aux procédés de référence et aux procédés de jonction : en résultera une fréquence élevée de tous les procédés susceptibles de rendre plus claires les coréférences et les jonctions » (p. 265). Un tel recouvrement entre phrases « syntaxiques » et phrases « graphiques » peut ainsi mener à un manque de cohésion, voire de connexité « qui concerne les relations linguistiquement marquées entre les phrases d'un texte, au niveau local » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 1019). En l'absence de cette propriété, est-il possible de continuer à parler de « texte(s) » pour ce type d'écrits ?

2.2. De la présence de la virgule

La présence de virgules dans les deux corpus est un élément intéressant susceptible de traduire une intention du scripteur et peut indiquer une entrée réussie dans l'écrit. Garcia-Debanc (2010) note d'ailleurs que, dans son corpus constitué de textes de CE2, 6^e et 3^e, les virgules « n'apparaissent véritablement que dans les textes de 6^e » (p. 91). Dans les exemples suivants, des virgules placées entre phrases « syntaxiques » et pouvant être dénommées « interphrastiques⁵ » acquièrent un rôle de ponctuation forte :

(4) Tout accomméncé une nuit sombre et froide,// le ciel triste et bizarrement indigo,// les rues étaient vides et boursoufflées par le froid.// (CM1 A)

5. La prise en compte d'une phrase « syntaxique » permet de différencier d'une part virgules entre phrases « syntaxiques » (« interphrastiques ») et d'autre part virgules à l'intérieur de la phrase « syntaxique » (« intraphrastiques »). Bien évidemment, en rapport à une seule phrase « graphique », les virgules sont nécessairement « intraphrastiques ».

(5) Le voyage est perieux surtout dans les montagnes, // il y a de la neige, // il fait froid, // sa glisse, // on y voit mal. // (5^e A)

Un effet stylistique de rythme est créé par cette juxtaposition de phrases « syntaxiques » courtes qui distinguent ces passages descriptifs de l'ensemble du texte. La phrase « graphique » peut alors être vue comme coextensive à une séquence textuelle⁶ (Adam, 2011). De même, l'extrait narratif suivant met en valeur une succession d'actions, accentuant l'effet de surprise :

(6) Le musicien lui attrape la main pour le sauvait, // il enleva le manteau et le veste, // c'était une femme, // il tomba sous le charme. // (5^e B)

3. Des points plus divergents entre les corpus de CM1 et de 5^e

3.1. *L'absence de bornes*

L'absence de bornes entre phrases « syntaxiques » est un phénomène beaucoup plus rare dans les textes de 5^e que dans ceux de CM1 et, en particulier, est imputable à ce que Béguelin (2000) nomme « sous-punctuation » :

(7) Dans la ville de ellétra en 1890 vit un homme nomais puce-aurence // il a des pinces rouge // il change de couleur comme un super héros. // (CM1 C)

(8) ils repartirent ensemble à la recherche du meurtre, // ils arrivèrent a une montagne // ils la gravirent // pui tigeo et rex arriverent a un château // ils entrèrent dans le chateau et virent volere, // volere tua tigeo // mai rex tua volere. // (CM1 C)

(9) [...] il vut que s'était non un cavalier mais une cavalière // il vu ses cheveux se deployer du casque // le musicien tomba sous son charme // (5^e D)

On notera que, dans un nombre assez important de cas (mais cette constatation devra être vérifiée dans des travaux ultérieurs), l'absence

6. Il convient de préciser que, pour Adam (2011), la description « a une faible caractérisation séquentielle » (p. 171), contrairement aux autres types de séquences dont les unités sont soumises à un certain ordre (comme la séquence narrative).

de bornes est corrélée à la présence d'un pronom tel que *il* ou *ils*, la liaison semblant alors ressentie comme susceptible d'être assurée par un élément anaphorique.

3.2. La « dissociation » point-majuscule

De même, la « dissociation » entre point et majuscule, l'un des deux apparaissant sans l'autre aux frontières de phrases « syntaxiques », est un phénomène plus rare dans les textes de 5^e que dans ceux de CM1. On remarquera que les erreurs portant sur la ponctuation et sur les majuscules sont indistinctement rangées dans les erreurs à « dominante idéogrammique » (Catach, 2003, p. 282) :

(10) Je vois des imeoibles et de la polution, un pont et aussi un centralle nucléaires.// on voi une sourte de vaisseau spacial qui vole, de la polution.// (CM1 C)

(11) Les gens se deplase en vesseau spacial et vive dans des salle robotisé.// ils non pas besouin d'aller fair les course parce-qu'ils ont un robot qui leur fait les course.// (CM1 C)

(12) cependant On a aculé le musicien d'avoir volé quelque chose.// alors on l'a enferme dans une cage // (5^e D)

3.3. De et « archiconnecteur »

Le *et* dont la fonction d'« archiconnecteur » est soulignée par de nombreux psycholinguistes (Bronckart & Schneuwly, 1984 ; Fayol, 1985) est essentiellement présent dans les textes d'élèves de CM1 en grande difficulté rédactionnelle ; la diversification des connecteurs autres que le *et* est un élément d'évolution des compétences dans ce domaine. L'extrait suivant est néanmoins issu d'un élève de 5^e qui représente un cas très isolé. Les *et* y balisent le début (malgré l'absence de majuscule (voir l'exemple (12) *supra*) de la phrase « graphique » :

(13) alors on l'a enferme dans une cage// et pour ne pas s'enuyer il dormait le jour// et quelque personne lui raconte leur confidence// et un jour tout le monde devait traversé la riviere// et alors le prisonier dans sa cage etait tout mouiller// et avec un cavalier qui tena de son cheuval il put s'enlever sa cape// et quant le cavalier alevait sont casque il vut que s'etait non un cavalier mais une cavalière// [...] (5^e D)

On notera en outre que, dans cet exemple, *et* apparait toujours comme connecteur et jamais comme coordonnant.

3.4. Du suremploi de la virgule

Il peut être remarqué, à l'inverse, un usage de la virgule « par défaut », caractéristique des élèves de collège d'après Bessonnat (1991), « comme si l'élève, emporté par le flux de l'écriture, craignait de prendre la décision coûteuse du point qui casserait l'inspiration » (p. 24). Ainsi, l'extrait suivant correspond à une seule (très longue) phrase « graphique » où les virgules sont en majorité « intraphrastiques » :

(14) Parmi les Ambassadeurs il y a une jeune princesse, // elle est promise au Roi des Trois Orients, // et il y a aussi parmi ce cortège un musicien // il joue de la luth, // il s'est rajouté au voyage en cours de routes lors des pauses nocturnes, // il est soupçonné d'avoir volé un cheval : Nuée d'Orange, un cadeaux pour le Roi, // alors en attendant d'être jugé par le Roi des Trois Orients, il est enfermé dans une cage // et il est transporté par la caravane, // il devient alors le confident ou le conseiller des Ambassadeurs. // (5^e B)

3.5. De certains emplois de la virgule à l'intérieur de la phrase « syntaxique »

Un autre critère de progression entre les deux niveaux de classe, CM1 et 5^e, est sans doute constitué par la présence de virgules, dites « intraphrastiques », à l'intérieur de la phrase « syntaxique » :

(15) Cependant, alors qu'ils traversèrent la rivière, un cavalier tomba à l'eau, entraîné dans le fond de la rivière, // le musicien réussit à l'attraper et le sortit de l'eau. // (5^e B)

Les emplois de virgules en clôture des compléments à l'initiale de la phrase (« graphique » ou « syntaxique »), notamment, peuvent être considérés comme un indicateur de réussite. Ainsi, dans Paolacci et Rossi-Gensane (2012), les textes des deux élèves de CM1 montrent un contraste, l'élève en difficulté n'usant que très peu de virgules « intraphrastiques » à l'inverse de l'autre qui en utilise beaucoup. On peut du reste parfois noter un suremploi de ces virgules « intraphrastiques », comme en (16) :

(16) Mais quelque minutes plus tard, sortent d'un buisson, deux personnes. // (CM1 A)

L'occurrence des deux virgules n'est pas conforme à la norme (voir notamment Grevisse & Goosse, 1988, respectivement p. 173-174 et p. 175), la première ne devant pas clore un complément à l'initiale dans

les cas dits d'inversion du sujet (bien que, selon Fuchs (2014), « cette pratique [...] se répand[e] de plus en plus » (p. 69)) et la seconde ne devant pas séparer le sujet de son pivot verbal. Par ailleurs, Catach (1994, p. 43) évoque la mise en place, après la Révolution française, de la ponctuation double (quelquefois appelée « balance »), à l'aide de deux virgules respectivement ouvrante et fermante, qui résulte de la prise en compte, à côté d'aspects plus anciennement prosodiques, d'aspects syntaxiques. Autrement dit, deux virgules à rôle de démarcation syntaxique (encadrant certains syntagmes parfois présentés comme accessoires) prennent alors la place d'une unique virgule respiratoire en position fermante. En (17), la « balance » est réalisée de manière complète sur la subordonnée circonstancielle de temps, mais non sur le « simple » syntagme prépositionnel complément circonstanciel de lieu pour lequel manque la virgule fermante :

(17) Un soir, alors qu'il se promenait tranquille dans les rues sombres de Gotham City, derrière un bâtiment il découvrit... un cadavre.// (CM1 A)

En (18), on peut aussi remarquer une ponctuation double réussie délimitant de part et d'autre le syntagme nominal apposé *un magnifique cheval* (néanmoins, sont absentes la virgule en clôture du complément à l'initiale et la borne « interphrastique ») :

(18) Pendant cette période du voyage dangereux le cadeau du prince, un magnifique cheval, se fait volait// les palefreniers accuse le joueur de luth.// (5^e A)

En revanche, en (19), si le complément à l'initiale est bien borné à droite par une virgule, la virgule fermante est absente pour le syntagme nominal apposé *le cheval du roi des trois Orients* :

(19) Le matin, ils découvrent tous avec stupeur que le cheval « Nuée d'Orage », le cheval du roi des trois Orients a disparu.// (5^e A)

Il est intéressant d'observer que la présence de la seule virgule ouvrante, courante dans les écrits de CM1 et de 5^e, se situe à l'inverse des habitudes ponctuationnelles notamment du xvii^e siècle, qui privilégiaient les virgules respiratoires en position fermante.

3.6. De l'emploi du point-virgule et d'autres signes

Le recours au point-virgule, l'un des signes de ponctuation les plus délaissés, en particulier par les romanciers actuels (voir Dürrenmatt, 2011, p. 37), est également un indicateur d'une entrée plutôt réussie

dans l'écrit. Certains élèves s'essaient à ce signe d'une utilisation délicate de par sa valeur intermédiaire. Toutefois, ces tentatives demeurent rares, surtout dans les copies de CM1 :

(20) Il n'a pas de bouche ;// ses yeux lancent des éclairs, // avec son esprit il fabrique un robinet d'eau qui lui sort de la tête.// (CM1 A)

(21) Un jour le cheval promie au roi des 3 oriens, est volé ;// on acusu le mucisien // et, il est jugé par les sages // mais il n'est pas condané // car il dit que ce cheval était pour le roi // et seul lui déside du sors du mucisien, // il est enfermé dans une cage. // (5^e B)

(22) Quand la caravane passe par le col d'une montagne, ils s'attachent les uns derrière les autres à une chèvre avec une corde, pour ne pas tomber re glisser ;// les enfants sont mis dans de grand paniers sur les animaux // car ils sont trop petits pour marcher. // (5^e A)

En (22), le point-virgule est utilisé de l'une des façons conformes à la norme moderne, c'est-à-dire « pour séparer entre elles les propositions semblables qui ont une certaine étendue » et « les parties principales de toute énumération dont les parties subalternes exigent la virgule » (Noël & Chapsal, 1845, p. 205, cités par Dürrenmatt, 2011, p. 42). L'intérêt du point-virgule n'est cependant pas totalement exploité en (20) où le remplacement de la virgule « interphrastique » par un autre point-virgule aurait permis la clôture par une virgule « intraphrastique » du complément circonstanciel de manière *avec son esprit* au début de la troisième phrase « syntaxique ». Peut également être noté, dans les deux écrits de 5^e, en (21) et en (22), le voisinage du point-virgule avec une autre forme à « potentiel de valorisation » élevé (Berrendonner, 1998, p. 89), le connecteur *car*.

L'emploi de signes moins fréquents comme le point-virgule prouve une connaissance étendue du paradigme de la ponctuation. À cet égard, certaines copies relativement réussies de 5^e présentent des signes différents du point et de la virgule, tels, par exemple, les points de suspension. Ces usages contredisent ce que soulignait Bessonnat (1991), regrettant, chez les élèves de collège observés dans son étude, « une méconnaissance de certains signes imputable sans doute au décalage entre leur pratique et les usages du champ éditorial » (p. 23). Ainsi, l'extrait suivant montre un emploi pertinent des points de suspension (signe que l'on trouve à trois reprises dans la copie) accentuant l'énumération :

(23) Elle est constitué de roi, de princes, de cavaliers, d'enfants, de sages, de guideur... qui forme une ambassade. // (5^e B)

En (24), les points de suspension sont utilisés de manière non conventionnelle (ils sont au nombre de cinq) à la presque fin du texte :

(24) Enfin tou ça pour dire que c'est une Histoïr plein d'aventure et de ressources du suspince, des choses inatendu.....// (5^e B)

L'extrait (25) illustre l'usage du discours indirect libre (*mais comment a t-il bien pu sortir*) puis du discours direct (*mais comment a t-il fait ?*) avec, d'une part, les deux fois, à l'ouverture, le recours approprié à *mais* en tant que « particule énonciative » (Bouchard, 2001) et, d'autre part, la ponctuation expressive du point d'interrogation final :

(25) Le lendemain, tous les soldats se réveillèrent de leur profond sommeil du soir,// ils n'en revenaient pas,// le musicien s'étaient enfuit,// mais comment a t-il bien pu sortir,// un grand silence tomba,// tous ce poser la même question,// mais comment a t-il fait ?// (5^e A)

4. Quelle évolution des compétences rédactionnelles ?

Nous avons précédemment remarqué (Paolacci & Rossi-Gensane, 2012) que les productions d'écrits scolairement valorisés de CM1 semblent se caractériser par une certaine brièveté de la phrase « graphique », décrite notamment dans Chervel (2008). Cette brièveté de la phrase « graphique » se traduit par une relative correspondance entre phrase « graphique » et phrase « syntaxique », amenant dans le même temps une brièveté de la phrase « syntaxique ». Ainsi, dans Paolacci et Rossi-Gensane (2012), une comparaison entre deux textes classés respectivement C et A d'après l'enseignant a fait apparaître, pour le premier, 21 phrases « syntaxiques » (contre 10 phrases « graphiques ») constituées en moyenne de 10,61 mots et, pour le second, 22 phrases « syntaxiques » (contre 16 phrases « graphiques ») constituées en moyenne de 7,72 mots⁷. Pouvait ainsi être attendu un resserrement supplémentaire entre les écrits de CM1 et ceux de 5^e. Or, parmi les copies de 5^e catégorisées A, peu vérifient cette tendance. L'absence majoritaire de resserrement, reflétée en particulier par une augmentation de l'écart entre phrases « graphiques » et phrases « syntaxiques », dans les copies de cette sorte est due à divers facteurs, tel, à ce niveau de classe, le développement aux

7. Dans une perspective de transposition didactique, le comptage a été effectué en mots plutôt qu'en morphèmes, malgré le côté plus « pratique » que « théorique » de ceux-là (voir Berrendonner & Reichler-Béguelin, 1989).

frontières entre phrases « syntaxiques » de la ponctuation dite « faible » ou « intermédiaire » comme la virgule en emploi « interphrastique » et le point-virgule (voir les exemples (14), (21) et (22) *supra*).

4.1. La diversification des connecteurs

Une autre raison à l'absence majoritaire de resserrement est liée au maintien du recours aux connecteurs, lesquels connaissent d'ailleurs une diversification que montre par exemple l'occurrence de *or* ci-dessous, en (26). Les connecteurs de forme identique aux coordonnants soit ne nécessitent pas de ponctuation additionnelle, soit se cumulent avec une ponctuation généralement « faible » ou « intermédiaire » :

(26) L'embasse veut lui faire un cadeau// s'est un magnifique cheval,//
or un matin on se rend compte que le cheval a disparu.// (5^e B)

Ces connecteurs de forme identique à des coordonnants se trouvent davantage complétés par des « adverbes conjonctifs » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009) comme *puis*, *ensuite*, *alors*, *cependant*, *pourtant*, etc. Ceux-ci connaissent des contraintes différentes pour la ponctuation. Ils sont en particulier susceptibles d'être précédés d'une ponctuation forte et, dans un tel cas, se caractérisent parfois, pour certains, par une ambiguïté quant à leur rôle, pouvant tout autant être considérés comme des cadratifs :

(27) Alors le cavalier enlève son casque// et c'est des cheveux qui
tombe, // c'est une fille.// (5^e A)

4.2. La diversification et la complexification des cadratifs

Une raison supplémentaire présidant à l'absence majoritaire de resserrement est en effet le plus grand recours à des cadratifs, lesquels renvoient notamment à des circonstants spatio-temporels détachés en position frontale « à même d'indexer une ou plusieurs propositions » subséquentes (Charolles & Péry-Woodley, 2005, p. 4). Ces cadratifs sont le signe d'un écrit réussi dans la mesure où, orientés vers l'aval du texte (à la différence des connecteurs), ils montrent que le scripteur a acquis une capacité d'anticipation (voir Garcia-Debanc, 2010). Néanmoins, dans le même temps, ils appellent généralement une phrase « graphique » longue :

(28) Un jour le cheval promis comme cadeau au roi disparaît// et un
musicienne est accusé de l'avoir volé, // alors il va se faire juger par des

sages qui sont venus avec la caravane pour regarder sa bibliothèque, //
 mais le musicienne veut être jugé de sa punission par le roi, // alors il est
 mis en cage jusqu'a leur arriver. // (5° A)

Les cadratifs participent à l'articulation des actions du texte. On peut parler de «circuit narratif» (par analogie avec la notion de «circuit argumentatif» (Delcambre, 1997)), que l'exemple suivant, pour lequel ne sont repris que les cadratifs, met en évidence :

(29) Pendant cette période du voyage dangereux... La nuit tombée...
 Un jour... Et la nuit venu... Le lendemain... (5° A)

Dans les textes de CM1, des cadratifs comme *un jour, le lendemain, le lendemain matin* sont présents mais ils sont peu variés (ce qui est aussi le cas pour des élèves de 5° dont le niveau a été jugé moyen par l'enseignant) et, en outre, sont rarement bornés (à droite) par des virgules «intraprastiques», phénomène qui a déjà été évoqué :

(30) Un jour il pris le téléphone qui sonnait pendant qu'il buvait son
 chocolat chaud au lait, // il décrocha. // (CM1 B)

Participe aussi de la diversification des cadratifs en 5° leur complexification, dans la mesure où ils peuvent être représentés par des subordonnées (voir aussi l'exemple (22) *supra*) :

(31) Alors qu'il traverser une rivière, un cavalier tomba à l'eau // et le
 musicien le rattrapa avant qu'il ne se noie. // (5° A)

Dans quelques rares copies de 5° catégorisées A, toutefois, un resserrement est observé en même temps que la présence de nombreux cadratifs. Il peut alors s'agir de cadratifs hébergés par une phrase «graphique» coextensive à une phrase «syntaxique» :

(32) Le matin tout le monde étaient mécontent. // (5° A)

avec, parfois, mise en commun du sujet, «procédé de langue élaborée» selon Roubaud (2014) :

(33) Un soir, les gardes avaient bu et s'endormirent. // (5° A)

Dans les cas de cette sorte, la portée du cadratif, comme il apparait en (34), prolongement de (32), va au-delà de la phrase «graphique» (on notera d'ailleurs, à cet égard, la présence, souvent jugée non normée, d'un point avant un connecteur de forme identique à un coordonnant (voir Grevisse & Goosse, 1988, p. 1566)) :

(34) Le matin tout le monde étaient mécontent.// Mais des chevalier de la garde du Roi des Trois Orient arrivèrent et leurs demandèrent de les suivre.// (5^e A)

Ainsi, le développement d'une ponctuation «interphrastique» faible ou intermédiaire, la diversification des connecteurs et des cadratifs, la complexification de ces derniers, tout ceci concourt en 5^e à un allongement de la phrase «graphique» par l'augmentation du nombre des phrases «syntaxiques» qu'elle comporte.

5. Quelques conséquences didactiques

Notre description des écrits d'élèves peut être un moyen de définir des «lieux d'interventions didactiques» (Groupe EVA, 1991) de l'enseignant. Quand les écrits d'élèves de CM1 et de 5^e se rejoignent par certains aspects, l'enseignant est invité à déterminer des indices de difficulté. En CM1 comme en 5^e, travailler sur les différents rôles syntaxiques de la virgule (Paolacci, Dufour & Bain, 2016), dont les emplois divers sont particulièrement longs à acquérir, est tout à fait envisageable. Même si nous avons noté plus haut que certains élèves «pratiquaient» la virgule, celle-ci reste l'un des signes de ponctuation les plus complexes au maniement duquel il faut s'exercer tout au long de la scolarité, et ce de façon explicite pour garantir les apprentissages. Pour les élèves de CM1, il sera pertinent de s'appesantir sur la virgule bornant à droite les compléments de début de phrase «graphique». Pour les élèves de 5^e, il conviendra d'insister, en faveur du point, sur l'équivalence de la virgule et du point dans les successions de phrases «syntaxiques».

De plus, un élève de 5^e doit être capable de remplacer les connecteurs du type *et, alors, et alors* (s'apparentant aux traces de l'oralité des récits d'enfants) par des signes de ponctuation forte ou des cadratifs de type temporel ou spatial : ce qui peut être un signe de compétence en voie d'acquisition au début du cycle 3 devient un signe de difficulté avérée à la fin de ce cycle. Le principal obstacle didactique pour un enseignant est cependant d'éviter la surcorrection issue d'une surnorme (voir Rondelli, 2013), car il est important de respecter l'écriture d'origine de l'élève ainsi qu'un équilibre entre la valorisation de ce qui est écrit et les demandes de réécriture.

6. Conclusion

Pour rendre compte de l'évolution de la segmentation des écrits d'élèves entre l'école et le collège, il nous a semblé intéressant de faire appel à une phrase définie autrement : la phrase « syntaxique ». Néanmoins, celle-ci, en didactique, tire une partie de sa pertinence de sa confrontation avec la phrase « graphique », qui paraît donc à conserver notamment à ce titre, malgré son caractère d'« entité de catégorisation pratique », et non d'« unité formelle » (Berrendonner & Reichler-Béguelin, 1989). Nous avons ainsi été amenées à examiner dans quelle mesure, les compétences rédactionnelles se renforçant, les textes observés affichent une plus grande adéquation entre phrase « syntaxique » et phrase « graphique ». Or, si, dans le prolongement des constatations de Chervel (2008), la phrase « graphique » brève, généralement coextensive à la phrase « syntaxique », est valorisée en fin d'école primaire, la plupart des copies des collégiens (dont bon nombre de celles témoignant d'un passage à l'écrit jugé réussi) montrent, à l'inverse, un allongement de la phrase « graphique » allant de pair avec un écart croissant entre celle-ci et la phrase « syntaxique ». Comment expliquer ce contraste, ou cette inversion de tendance ?

La préconisation d'une phrase « graphique » brève en fin d'école primaire permet dans le même temps d'éviter une phrase « syntaxique » longue et éventuellement complexe, dont l'élève n'a alors pas les moyens linguistiques (ni, sans doute, cognitifs)⁸. Paraît bien acceptée au collège, au contraire, une phrase « graphique » longue, parsemée de signes de ponctuation dite faible ou intermédiaire (virgule, point-virgule, deux-points, etc.) et ornée de connecteurs et de cadratifs diversifiés. À l'avenir, une étude portant spécifiquement sur la segmentation des écrits de 6^e permettrait peut-être de confirmer et de mieux localiser ce « cap » marquant un arrêt du « resserrement » entre l'école primaire et le collège.

8. Voir Paolacci et Rossi-Gensane (2012) où il avait été mis en évidence que, dans le corpus observé, la phrase « syntaxique » dotée du plus fort degré de complexité était produite par l'élève dit en difficulté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, Jean-Michel. (2011). *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin (1^{re} éd. : 2005).
- BÉGUELIN, Marie-José (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BERRENDONNER, Alain. (1998). Normes d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de linguistique française*, 20, 87-101.
- BERRENDONNER, Alain. (2002). Les deux syntaxes. Dans M. Charolles, P. Le Goffic & M.-A. Morel (dir.), *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ?*, *Verbum*, 24(1-2), 23-35.
- BERRENDONNER, Alain & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. (1989). Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, 81, 99-125.
- BESSONNAT, Daniel. (1991). Enseigner... la ponctuation ?(!). *Pratiques*, 70, 9-45.
- BOUCHARD, Robert. (2001). Alors, donc, mais..., « particules énonciatives » et/ou « connecteurs » ? Quelques considérations sur leur emploi et leur acquisition. Dans G. Ledegen & N. Rossi-Gensane (dir.), *Les grammaires du français et les « mots-outils »*, *Syntaxe & Sémantique*, 3, 63-73.
- BRONCKART, Jean-Paul & SCHNEUWLY, Bernard. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. Dans M. Moscato & G. Piéaut-Le Bonniec (dir.), *Le langage : construction et actualisation* (p. 165-178). Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Bulletin officiel (BO). (2015). Hors-série, 11, 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- CATACH, Nina. (1994). *La ponctuation*. Paris : Presses universitaires de France.
- CATACH, Nina. (2003). *L'orthographe française. L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*. Paris : Nathan (1^{re} éd. : 1995).
- CHAROLLES, Michel & PÉRY-WOODLEY, Marie-Paule. (2005). Introduction [au numéro *Les adverbiaux cadratifs*]. *Langue française*, 148, 3-8.
- CHERVEL, André. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- DELCAMBRE, Isabelle. (1997). Enquête autour d'un objet didactique : la notion de circuit argumentatif. *Pratiques*, 96, 63-80.
- DÜRRENMATT, Jacques. (2011). Grandeur et décadence du point-virgule. *Langue française*, 172, 37-52.

- FAYOL, Michel. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, Michel. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Presses universitaires de France.
- FEUILLARD, Colette. (1989). *La syntaxe fonctionnelle dans le cadre des théories linguistiques contemporaines* (Thèse d'État non publiée). Université Paris 5, Paris.
- FUCHS, Catherine. (2014). Les éléments initiaux dans les énoncés à sujet inversé : une étude sur corpus. *Corpus*, 13, 61-78.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans les productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 81-96.
- GREVISSE, Maurice & GOOSSE, André. (1988). *Le bon usage*. Gembloux : Duculot (1^{re} éd. : 1936).
- GROUPE EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- MILROY, James & MILROY, Lesley. (1985). *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- PAOLACCI, Véronique, DUFOUR, Marie-Pierre & BAIN, Daniel. (2016). L'enseignement de la ponctuation à la fin du primaire et au secondaire : le cas de la virgule. Dans S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 225-248). Montréal : ERPI Éducation.
- 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. *Actes du 3^e Congrès mondial de linguistique française* (vol. 1, p. 341-359). EDP Sciences. <<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100143>>.
- PAOLACCI, Véronique & ROSSI-GENSANE, Nathalie. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 187, 115-125.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. : 1994).
- 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. (2014). *De la description de la langue à son enseignement* (Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. (1998). Les hypercorrectismes de la scripturalité. *Cahiers de linguistique française*, 20, 255-273.

SCHNEUWLY, Bernard. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.