Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

54 | 2016

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

De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils d'analyse pour l'enseignant ?

From Production to Text Segmentation into Sentences: Which Tools for Teachers?

Marie-Laure Elalouf

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4081>

DOI : 10.4000/lidil.4081

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2016

Pagination : 135-150

ISBN : 978-2-84310-339-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Marie-Laure Elalouf, « De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils d'analyse pour l'enseignant ? », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 29 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4081> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4081>

De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils d'analyse pour l'enseignant ?

*Marie-Laure Elalouf**

RÉSUMÉ

L'article se propose d'inventorier les outils d'analyse dont dispose un enseignant pour guider la réécriture d'un écrit scolaire lorsqu'il est sous-ponctué. La définition traditionnelle de la phrase allie quatre critères qui sont rarement vérifiés simultanément dans les corpus normés comme non normés. Elle se révèle peu opératoire pour interpréter des écrits non normés.

En quête d'une alternative, l'article confronte différents modèles appréhendant la phrase comme un produit langagier puis également comme un processus énonciatif et s'interroge sur les moyens de rendre compte des dissensions qui peuvent surgir sur son interprétation, en s'appuyant sur l'analyse de textes produits en fin de scolarité et de leur réécriture. Ce changement de perspective conduit à retravailler la notion de texte/discours en même temps que celle de phrase.

ABSTRACT

This article aims at identifying which analysis tools are required to enable teachers to guide pupils when they rewrite their texts. The traditional definition of the sentence is based on four criteria which are rarely present all together in corpora, standard or non-standard. It is not well adapted to interpret non-standard utterances.

We examine various models, which define the sentence as a linguistic product but also as a process. As we search for an alternative, we study how to account for dissensions that might arise about their interpretation, relying on the analysis of texts produced and re-written by students reaching school-leaving age. That change of point of view leads us to rework together the notion of text/discourse and the notion of sentence.

* Université de Cergy-Pontoise, laboratoire EMA, ESPE.

1. Introduction

La lecture de textes d'élèves place souvent les enseignants devant des blocs sans démarcation apparente. Interrogés sur la façon dont ils interviennent sur ces passages à l'interprétation incertaine, ils reconnaissent le peu d'effet des injonctions traditionnellement répétées — «coupez phrases», «une idée par phrase» — et le manque de solutions alternatives. On peut faire l'hypothèse que cette insatisfaction est liée aux conceptions de la phrase que l'enseignant mobilise lorsqu'il lit ces textes en devenir, dans lesquels un rapport à la norme de l'écrit se construit selon un mouvement non linéaire. Aussi proposerons-nous une réflexion qui se situe en amont, au moment où l'enseignant lit un texte d'élève et prend des décisions en exerçant son jugement grammatical, qui résulte de sa propre formation et de sa fréquentation de textes de genres divers. De quelles théories dispose-t-il ? Et comment enrichir la palette des grilles de lecture en fonction des problèmes rencontrés ?

L'article se propose de passer en revue les théories qu'un enseignant peut convoquer pour lire des textes sous l'angle de leur segmentation : il s'agira de montrer leur domaine de validité et leurs limites. On rappellera d'abord les critères retenus pour définir la phrase dans les grammaires scolaires et leur caractère peu opératoire pour rendre compte des productions d'élèves. Puis on étudiera les conséquences d'un changement de focalisation, du texte produit au processus d'élaboration. On soulignera enfin la nécessité de travailler conjointement dans deux dimensions interdépendantes, celle du texte et celle de ses unités. Cette investigation apparaît comme un préalable à l'esquisse de propositions d'ordre didactique, en termes de descriptions grammaticales à proposer à des élèves en fin de scolarité obligatoire pour leur permettre de réviser leurs textes.

2. La phrase dans les grammaires scolaires : un apparent isomorphisme entre l'écrit et l'oral

La définition de la phrase dans les grammaires scolaires repose généralement sur deux critères, dont la formulation est plus ou moins explicite : la complétude sémantique et l'autonomie syntaxique. Les bornes de la phrase ainsi définie sont matérialisées à l'oral par l'intonation conclusive et à l'écrit par une ponctuation forte. Ce dernier critère est le premier à être introduit lors de l'apprentissage de la lecture et reste un moyen de reconnaissance privilégié en réception. Le cadre de cet article

ne permettant pas une présentation exhaustive, nous avons retenu une grammaire particulièrement représentative du savoir grammatical dispensé au collège, souvent utilisée par des enseignants, notamment en formation initiale, pour préparer leur cours, dans la mesure où elle expose les notions au programme des classes de la 6^e à la 3^e : la *Nouvelle grammaire du collège*¹. La phrase y est définie ainsi :

Une phrase se compose d'un ou plusieurs mots constituant une unité de sens. Elle commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation forte (.,!,?)

Un homme monte dans l'autobus. Attention ! Grosse bousculade. (p.244)

Le critère sémantique est ici mis en avant et le critère syntaxique lui est subordonné. Quant à la délimitation de la phrase, elle est appréhendée par ses marques graphiques à l'écrit. Les signes de ponctuation énumérés correspondent à des types de phrase ayant une intonation spécifique.

Ces critères définitionnels reprennent ceux de grammaires de référence en usage. Ainsi la *Grammaire du français classique et moderne* (1962) appelle un énoncé *phrase* s'il satisfait à trois conditions : être composé de termes assumant des fonctions, être accompagné d'une mélodie et constituer un tout autonome.

Ces descriptions grammaticales ont en commun de ne pas distinguer explicitement la phrase empirique, comme unité de segmentation d'un texte, la phrase normative incarnée dans les exemples de grammaire et un modèle de référence servant à analyser la variété des phrases (Béguelin, 2000 ; Elalouf, 2014). Elles ne permettent guère de penser la contradiction entre l'autonomie de la structure syntaxique appelée *phrase* et le fait que les phrases, comme actes d'énonciation, sont partie intégrante d'un texte qu'elles contribuent à structurer. En cela, ce sont des modèles peu adaptés pour penser la production orale ou écrite.

L'étude des corpus oraux a montré l'impossibilité de segmenter les énoncés en « phrases standard » (Blanche-Benveniste, 1997). Comme le rappelle Béguelin (2000), « l'utilisation d'une grille de concordance entre intonation et signes de ponctuation n'est guère possible que [...] lorsqu'on oralise des phrases écrites : l'intonation suspensive, accompagnée d'une petite pause, correspond à la virgule ; et l'intonation conclu-

1. Dirigée par Claire Stolz (Paris-Sorbonne), Paris : Magnard, 2007. Nous avons pu constater son utilisation fréquente, par-delà les changements de programmes.

sive, accompagnée d'une pause plus importante, au point» (p. 61). Pourtant, même s'agissant d'écrits normés, on constate que les segmentations peuvent ne pas coïncider selon les critères définitoires retenus. Le cas le plus courant est celui où la phrase graphique excède la phrase syntaxique. Ainsi, on compte dans l'exemple suivant trois phrases syntaxiques pour une phrase graphique :

Nous parlons par phrases ; nous pensons par phrases : la phrase est l'élément fondamental du langage. (Bruneau & Heulluy, 1935, p. 32)

Les trois phrases verbales forment un mouvement argumentatif complet marqué par la ponctuation forte et des démarcations internes qui pourraient être soulignées par des connecteurs ouvrant à une pluralité d'interprétations :

Nous parlons par phrases et/car nous pensons par phrases, en effet/donc la phrase est l'élément fondamental du langage.

De même, des phrases syntaxiques peuvent se succéder à l'oral et ne porter d'intonème conclusif que sur la dernière : *il court il court le furet*. Inversement, un syntagme peut être détaché après une ponctuation forte pour marquer la structure informationnelle de l'énoncé, ce qui est fréquent dans le genre journalistique, comme l'a montré Combettes (2011). Enfin, une séquence autonome sur le plan syntaxique n'accède généralement à la complétude sémantique qu'en prenant en compte des phénomènes d'énonciation, d'anaphore, de deixis qui relèvent d'un autre niveau.

Dans les écrits normés, ces discordances sont interprétées comme des variations signifiantes, dont l'interprétation est rapportée à des conventions génériques et des choix stylistiques qui relèvent de l'organisation du texte/discours. Dans les écrits non normés, de telles discordances se révèlent plus difficiles à interpréter. En l'absence de marques typographiques, plusieurs restitutions prosodiques sont possibles selon qu'on prend en considération la microsyntaxe, les phénomènes anaphoriques, la portée des cadratifs ou des connecteurs. Sur quels faits linguistiques s'appuyer pour guider l'interprétation ?

3. Le réexamen de la phrase par les théories linguistiques

3.1. *Le primat de la syntaxe*

La solution retenue dans l'enseignement grammatical français comme alternative à la précédente est de poser le primat de la syntaxe. C'est ce

que font par exemple les auteurs de la *Grammaire méthodique* dans sa première édition :

Tout contenu acquiert un caractère de complétude par le fait même qu'il est encodé dans le cadre formel d'une phrase qui peut s'élargir au gré du locuteur et selon les besoins de la communication :

Luc est venu → Luc est venu hier → Luc est venu hier matin → Luc est venu hier avec Jean → Luc est venu hier avec Jean pour prendre de tes nouvelles, etc. (Riegel et coll., 1^{re} éd. 1994, p. 104)

Cette description permet de rendre compte d'une grande partie des textes écrits soumis aux élèves et en cela, elle est un point d'appui essentiel pour former le jugement grammatical des élèves, comprendre les relations entre syntagmes, les marques morphosyntaxiques. L'oralisation de textes normés permet le repérage des intonèmes conclusifs. Les énoncés traités en réception se répartissent entre ceux qui sont analysables selon ce modèle et ceux qui ne le sont pas, appelés *phrases atypiques*. Mais, en situation de production, le locuteur ne dispose pas de critères de choix entre les uns et les autres, et il est vain de penser qu'il puisse se limiter à produire des énoncés constitués des seules phrases verbales ainsi définies.

3.2. L'introduction de la prédication à l'articulation phrase / discours

Une seconde solution est d'articuler syntaxe et sémantique avec les modalités d'énonciation en posant comme centrale la notion de prédication :

La phrase est l'unité de discours. Nous en retrouvons confirmation dans les modalités d'énonciation : on reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire, tout en reposant identiquement sur la prédication. (Benveniste, 1966, p. 119-131).

C'est cette définition associant construction syntaxique et types de phrases que retient la huitième édition de la *Grammaire méthodique du français*, ouvrage de référence dans les études de lettres.

Dans cette perspective résolument associative, le type de la phrase exprime l'attitude illocutoire du locuteur (assertion, questionnement, etc.) à l'égard du contenu véhiculé par sa configuration hiérarchique et relationnelle. Ce contenu de nature propositionnelle (il a la propriété d'être vrai ou faux), articule autour d'un prédicat un nombre d'arguments

variables en fonction du sémantisme du prédicat. (Riegel et coll., 8^e éd. 2014, p. 204-205)

Cette description permet de rendre compte des phrases verbales et non verbales. Subsistent néanmoins des discordances entre cette phrase syntaxico-sémantique et la phrase prosodique, d'une part, la phrase graphique d'autre part :

- la phrase graphique disjoint ce que la phrase syntaxico-sémantique conjoint : *Il est intervenu. À son corps défendant* ;
- la phrase prosodique unit plusieurs phrases syntaxico-sémantiques : *Il court, il court, le furet*.

3.3. Une disjonction oral / écrit en langue ?

Est-ce à dire que la segmentation du discours ne relève pas des mêmes principes à l'oral et à l'écrit ? Cette option trop radicale ne résiste pas à l'examen des faits : la syntaxe de rection est commune à l'oral et à l'écrit (Blanche-Benveniste, 1997). C'est au niveau des satellites de la prédication que les contraintes pragmatiques des deux médiums, oral et écrit, induisent des agencements différents (Combettes, 2004). Aux frontières entre énoncés existe un « jeu », les décalages pointés plus haut servant des besoins d'expression. Pour un même énoncé, plusieurs choix de segmentation existent et les démarcations produites par le scripteur sont retraitées par le destinataire au risque de malentendus, d'autant plus probables que les énoncés ne sont pas normés.

4. De la focalisation sur le produit langagier à la focalisation sur le processus

Nous sommes donc amenée à nous tourner vers des modèles qui appréhendent la phrase non seulement comme un produit langagier mais surtout comme un processus mettant en jeu un énonciateur et un co-énonciateur.

4.1. Une relation en miroir ?

Lorsque les activités de production et de réception sont la transposition et la reconstruction d'un même ordre structural, il n'y a pas de place pour une divergence d'interprétation. Pour Tesnière (1959), « parler une langue, c'est en transformer l'ordre structural en ordre linéaire, et inversement comprendre une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en

ordre structural» (p. 19). La mise en phrases suppose que le locuteur renonce à transformer certaines connexions en séquences linéaires, charge au récepteur de les rétablir, guidé par sa connaissance des règles de la langue : ainsi des deux connexions entre *ruisseaux* et *les* d'une part, *ruisseaux* et *petits* d'autre part, une seule se traduit dans la chaîne parlée *les petits ruisseaux* par une succession immédiate, mais les marques morphologiques permettent de reconstituer les deux connexions. En dehors des cas d'ambiguïté syntaxique (p. ex. *les savants aveugles*), la phrase reconstruite correspond à la phrase produite dans ce modèle.

C'est aussi le cas pour le schéma de Jakobson, dont Kerbrat-Orecchioni (1980, 4^e éd. 2009) a montré qu'il fallait le complexifier pour tenir compte de différentes contraintes, tant chez l'émetteur que le récepteur : « contraintes de l'univers de discours, déterminations *psy*, compétences idéologique et culturelle, compétences linguistique et paralinguistique » (p. 22). Toutefois, les aménagements proposés révèlent leurs limites en raison des propriétés mêmes de la communication verbale, de la complexité des instances émettrice et réceptrice et des interactions entre les différentes composantes. Perçu par Kerbrat-Orecchioni comme trop statique, ce schéma permet néanmoins de

[...] circonscrire les tâches de la linguistique *de deuxième génération* que Benveniste appelle de ses vœux : chercher comment s'articulent entre elles les différentes compétences ; comment agit, à l'encodage et au décodage, ce filtre complexe qu'est l'univers du discours ; comment s'effectue, dans une situation déterminée, la mise en référence du message verbal ; tenter enfin d'élaborer ces modèles de production et d'interprétation qui permettent la conversion de la langue en discours (*ibid.*, p. 32).

4.2. L'avènement de la mémoire discursive (M)

C'est cette articulation qui est l'enjeu des travaux du Groupe de Fribourg (2012) réunis sous le titre *Grammaire de la période*, qui distingue une « syntaxe de la 2^e articulation, à base de morphèmes ou *morphosyntaxe* » et une « syntaxe de la 3^e articulation, à base d'actes d'énonciation, ou *pragmasyntaxe* » (*ibid.*, p. 37). D'une énonciation à la suivante, le passage ne se fait pas sans médiation, par simple concaténation des signifiés linguistiques. Il fait intervenir des calculs inférentiels qui entraînent une transformation de la mémoire discursive, définie comme un

[...] ensemble évolutif de représentations publiquement partagées qui s'élabore coopérativement au long d'un discours. [...] Ces représentations sont publiques, en ce sens que chacun des locuteurs est conven-

tionnellement en droit de les inférer du déroulement du discours, sait que l'autre peut aussi les intégrer, et sait que l'autre sait qu'il le sait... Ainsi la mémoire discursive n'est la propriété ni du locuteur, ni de l'allocutaire, ni même des deux. C'est une réalité interlocutivement neutre, une instance tierce, propre au discours lui-même et constitutive de sa structure (*ibid.*, p. 22-23).

Toutefois les auteurs indiquent en note : « M est un ensemble flou et il n'est pas rare que des dissensions surgissent entre les interlocuteurs sur son contenu exact. »

Or le lecteur d'un texte d'élève sous-punctué est placé devant de telles dissensions : une fois délimitées les clauses, plus grande unités de la 2^e articulation, qui se définissent par la rection sur le plan syntaxique, la structure argumentale sur le plan sémantique et le contour intonatif sur le plan prosodique, il lui faut restituer une relation pragmatique entre deux énonciations en l'absence d'indication sur le contour prosodique.

Nous illustrerons ces difficultés par l'étude de textes d'opinion produits par des élèves de 3^e et comportant des passages sous-punctués soit dans une première version, caractéristique d'une phase d'élaboration du texte, soit dans une seconde version, où la complexification du propos se fait au détriment de la segmentation (cf. annexe)².

Extrait a-Lili, 3^e, première version (manuscrite)

[...] J'ai vraiment apprécier le la piece le fait d'y participer d'une façon C'était assez drôle par des moments ils montrait les peripetis quotidiens ainsi que les rares je n'est jamais vus des gens se jeter du gateau ou meme du champagne mais bon des gens ce disputer pour peu sa j'ai souvent vue après sa malheureusement c'est souvent tout sa mais se jeter du gateau sur le coup j'ai trouvé sa drôle mais en réalité si j'étais temoin d'une scène pareil je trouverais pas touca sa très hilarant le fait de penser que des enfants meurt de fains... [...]

La succession de deux énonciations introduites par *mais* (en gras dans la transcription) conduit le lecteur à faire des hypothèses sur la restitution d'implicites pour sortir d'un propos circulaire : le premier *mais* opposerait ce que l'élève a souvent vu dans la vie, et qu'il ne trouve pas drôle à ce qu'il n'a vu qu'au théâtre : il expliquerait le mécanisme

2. Je remercie Françoise Ravez, professeure à temps partagé à l'ESPE de l'académie de Versailles et à l'Université de Cergy-Pontoise, qui a accepté d'être filmée et de communiquer les copies de ses élèves.

du rire, suscité par la surprise, tandis que le second *mais* opposant les scènes qui suscitent le rire au théâtre à celles qui ne le causeraient pas dans la réalité permet un retour moralisateur du scripteur sur sa conduite (*j'ai ri mais je ne devrais pas*).

Pour interpréter de tels textes, il est nécessaire de prendre en compte la singularité des énonciateurs inscrits dans un processus dialogique : le lecteur doit anticiper le fait que l'apprenti-scripteur ne rétablit pas nécessairement l'implicite de la façon dont il l'entend, et que sa représentation de la phrase ne coïncide pas nécessairement avec la sienne.

4.3. Repenser le texte en même temps que la phrase

Dès lors que le processus de production et d'interprétation met en jeu le matériau linguistique et les reconstructions dont il fait l'objet de la part des co-énonciateurs, le texte demande à être repensé en même temps que la phrase. La grammaire scolaire le présente encore comme une concaténation de propositions reliées entre elles deux à deux, témoin le traitement de la coordination et plus largement des connecteurs (Elalouf & Trévis, 2011). Cette transposition didactique simplificatrice, empruntée aux écoles linguistiques travaillant sur des énoncés forgés, ne permet pas de rendre compte d'emplois comme celui de « car » dans le passage suivant, extrait de la seconde version, réécrite, de la même élève :

Par moment le réalisateur voulait nous faire voir réaliser les peripecis du quotidien ainsi que les peripecis les plus rares car je n'est jamais vus qui que ce soit se jeter du gateau ou meme du champagne sur son compagnons ou son ami

Dans sa réécriture, l'élève a fait des ajouts (en gras), dont le connecteur *car*, qui ne relie pas deux propositions consécutives mais fonctionne sur l'implicite, en justifiant le choix de l'adjectif *rare* : on pourrait paraphraser par *on peut dire qu'elles sont rares car je n'ai jamais vu qui que ce soit se lancer de la nourriture à la figure*. Définir le texte comme alternance d'explicite linguistique et d'implicite extralinguistique partagé correspond à la conception de la mémoire discursive défendue par Berrendonner et Béguelin. Mais une approche uniquement pragmatique suppose que le discours progresse régulièrement, par mises à jour consensuelles de la mémoire discursive, ce qui rend plus difficilement explicables les ruptures, les traces d'hétérogénéité discursive ou de réflexivité. Or, les textes d'élèves se caractérisent souvent par des changements de plans énonciatifs peu négociés, exhibant ainsi des modes d'organisation ailleurs plus maîtrisés. Ainsi,

le passage suivant met en scène une délibération intérieure avec dédoublement de l'énonciateur et plaquage d'un énoncé doxique :

se jeter du gateau sur le coup j'ai trouvé sa drôle mais en réalité si j'étais témoin d'une scène pareil

je trouverais pas touca sa très hilarant le fait de penser que des enfants meurt de fains... [...]

Ce parcours théorique de la phrase syntaxique au dialogisme peut aider l'enseignant à convoquer des grilles de lecture plus ajustées au processus dynamique de l'écriture-réécriture, afin de faire prendre conscience aux élèves des explicitations nécessaires.

5. Vers un étayage de la production d'écrit articulant texte et phrase

L'activité de lecture d'un texte d'élève en contexte scolaire d'évaluation suscite chez l'enseignant un conflit entre deux activités : en même temps qu'il procède à une lecture-interprétation qui vise à identifier les unités d'énonciation et leur mode d'intégration dans la construction du texte, il peut opérer d'emblée une lecture normative qui segmente le texte en le figeant dans son état initial ou une lecture dialogique qui interroge les blancs du texte dans une visée de réécriture.

5.1. Les écueils d'une segmentation pas à pas

C'est une routine professionnelle bien établie de ponctuer un texte d'élève au fil de la lecture ou de signaler les endroits où des signes sont jugés manquants. Dans le premier extrait cité, le lecteur qui découvre le texte en le corrigeant pourrait exiger une ponctuation une fois la première phrase minimale repérée (*J'ai vraiment apprécier le la pièce*) et manquer la relation avec un groupe jugé périphérique (*le fait d'y participer d'une façon*) alors que celui-ci fonctionne dans la dépendance d'*apprécier* comme *la pièce*, ce que la rature *le* peut suggérer. Une telle intervention aurait pu brider la réécriture de l'élève qui propose :

Apart sa j'ai vraiment appréciée le la pièce surtout que d'une manière on y participait c'était assez drôle.

En substituant à la juxtaposition de deux syntagmes nominaux sémantiquement liés (*la pièce le fait d'y participer d'une façon*) une subordonnée causale, l'élève explicite les raisons de son jugement de

gout et précise la portée de la modalisation par l'antéposition de *d'une manière* qui remplace *une façon*.

Le second texte d'élève a été choisi comme illustration d'une autre situation rencontrée par le correcteur : une première version, ponctuée selon la norme, est entièrement remaniée et amplifiée par l'ajout d'une phrase (2^e en gras) que sa complexité rend peu acceptable :

Cette pièce a complètement changé ma perception du théâtre, je n'aurais jamais pu imaginer qu'il existait un théâtre de ce genre. **J'ai été immergée dans la pièce bien qu'à plusieurs reprises j'ai eu des moments de confusion à l'instant où on changeait d'extrait et j'ai été embrouillée par le fait que je ne savais pas tout le temps où regarder ou bien par des paroles de personnages, par leurs jeux de mots, les conversation qui partaient en déliquescence ou par leurs logiques où j'ai pu comprendre par la suite qu'ils n'en avaient aucune.** Mais je ne m'attendais pas du tout à des tombé de gâteaux ou bien des grosses claques. Tout cela rendait finalement ce théâtre, qui se rapproche du Cirque, très vivant et original, et bien sur, très différent des autres théâtres traditionnels [...]

La tentation est grande pour le correcteur de demander une ponctuation forte après la première relative, à la place de la coordination (soulignée dans la transcription). Mais cela évacue la possibilité que deux propositions soient coordonnées au sein de la subordonnée introduite par *bien que*, alors que la proximité sémantique entre *avoir des moments de confusion* et *être embrouillée* indique que les deux prédictions participent du même mouvement concessif. La coordination suivante par *ou bien* (soulignée dans la transcription) peut être perçue comme une rupture de construction, et susciter une nouvelle injonction à segmenter la phrase. Or, ces alternatives à une phrase jugée peu acceptable en raison de sa longueur ne tiennent pas compte des hiérarchies syntaxiques sur lesquelles l'élève construit son argumentation : une concession binaire (*bien que... et*), dont le second membre comporte une énumération de quatre arguments en série (*par* + GN). Comme dans le cas précédent, on retrouve ici les écueils d'une lecture pas-à-pas, fragmentée par des annotations qui n'anticipent pas sur l'ensemble du texte (Elalouf, 2005, p. 128-134).

5.2. La recherche d'indices de structuration

Pour mettre au jour la cohérence d'un texte d'élève, nous reprendrons la citation de Givon citée par Combettes (2000) : « La langue n'entre pas

en relation avec le texte, mais avec l'esprit qui produit le texte.» Quelle conséquence en tirer pour la recherche d'indices de structuration ?

Une première amélioration a lieu, nous semble-t-il, lorsque la relation langue/texte (ou langue/discours) n'est pas établie de façon *directe*, dans une démarche trop simplificatrice qui permettrait d'opposer, en les caractérisant, tel ou tel type de texte [...]. La prise en compte de *niveaux intermédiaires* où s'exerce la cohérence des textes serait sans doute une nette amélioration. (Combettes, 2000, p. 224).

La première version du texte de Lili joue sur une alternance entre un premier plan au passé composé et un arrière-plan à l'imparfait, et, pour deux énoncés à valeur générale, le présent du même nom. À l'articulation entre le premier plan et l'arrière-plan, une reprise anaphorique demande à être interprétée :

J'ai vraiment apprécié ~~le~~ la pièce le fait d'y participer d'une façon
C'était assez drôle par des moments ils montraient les péripécies quotidiennes
ainsi que les rares

Deux sources sémantiques entrent en concurrence pour interpréter le démonstratif « c' » :

soit *c'était assez drôle d'y participer* soit *c'était assez drôle, cette pièce*. Toutefois, l'enchaînement sur les péripécies surprenantes conduit à écarter la première interprétation et à retenir la seconde, ce que confirme la réécriture :

Apart ça j'ai vraiment appréciée ~~le~~ la pièce surtout que d'une manière
on y participait c'était assez drôle.

5.3. De la relecture à la réécriture

En production, l'apprenti scripteur est aux prises avec le « tout de l'énoncé » (Bakhtine, 1984, p. 288, traduction revue par Adam, 2005) :

Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du tout de l'énoncé qui se présente à notre imagination verbale et qui délimite notre opinion. L'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire d'un genre précis de la parole, nous guide dans notre processus discursif.

Au moment de la relecture, il est possible de faire opérer une segmentation allant de ce tout vers les périodes, avec un étayage favorisant

la reformulation. L'analyse en grilles telle que pratiquée par Blanche-Benveniste (1990, dans Roubaud, 2013) peut être alors convoquée, comme ici pour la phrase complexe analysée en 4.1 :

J'ai été immergée dans la pièce

bien qu'à plusieurs reprises j'ai eu des moments de confusion à l'instant où on changeait d'extrait

et j'ai été embrouillée **par** le fait que je ne savais pas tout le temps où regarder

ou bien **par** des paroles de personnages

par leurs jeux de mots,

les conversation qui portaient en déliquescence

ou **par** leurs logiques où j'ai pu comprendre par la suite qu'ils n'en avaient aucune.

Une schématisation permet ainsi de faire apparaître les deux interprétations possibles :

[P1 (bien que P2)] et P3

ou

P1 (bien que P2 et P3).

Seule la prise en compte du mouvement argumentatif permet de trancher entre l'une ou l'autre possibilité et de proposer une désambiguïsation. Vient l'étape de la réécriture. Il est alors possible de repartir du verbe et de ses actants pour reconstruire l'énoncé par paliers successifs (Combettes, 2005 ; Elalouf, 2014).

6. Conclusion

Nous avons essayé de montrer que l'enseignant dispose aujourd'hui d'outils théoriques pour analyser des productions écrites non normées dans leur singularité et faire adopter aux élèves le point de vue du récepteur en manque d'explicitation. Une pratique congruente privilégie la lecture complète du texte d'élève, la recherche d'indices de structuration, la mise en débat de différentes reformulations possibles. Pour se saisir de ces aides à la réécriture, les élèves ont besoin d'un outil d'analyse des phrases syntaxiques pour développer leur sens de l'acceptabilité et construire leur rapport à la norme. En accompagnant ce mouvement du discours à la langue, l'enseignant ne pose plus le découpage en phrases comme un préalable mais comme l'aboutissement d'un processus dialogique, dans lequel son étayage est requis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, Jean-Michel. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- BAKHTINE, Mikhaïl. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard.
- BÉGUELIN, Marie-José (dir.). (2000). *De la Phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- BENVENISTE, Émile. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (tome 1). Paris : Gallimard.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (1990). Un modèle d'analyse en « grilles » pour les productions orales. *Anuario de Psicologia*, 47, 11-28.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BRUNEAU, Charles & HEULLUY, Marcel. (1935). *Grammaire française et exercices*. Paris : Delagrave.
- COMBETTES, Bernard. (2000). Phrase, texte, discours : quels cadres pour l'étude de la langue ? *Pratiques*, 107-108, 221-228.
- COMBETTES, Bernard. (2004). Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques* (p. 25-33). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- COMBETTES, Bernard. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques*, 125-126, 7-24.
- COMBETTES, Bernard. (2011). Hyperbate et structure informationnelle : le cas des ajouts après le point. Dans A.-M. Paillet et C. Stolz, *L'hyperbate aux frontières de la phrase* (p. 195-205). Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- ELALOUF, Marie-Laure (dir.). (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.
- ELALOUF, Marie-Laure & TRÉVISE, Anne. (2011). Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2). *Revue française de linguistique appliquée*, 16(2), 121-140.
- ELALOUF, Marie-Laure. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 33-55.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1980, 4^e éd. 2009). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- GROUPE DE FRIBOURG. (2012). *Grammaire de la période* (vol. 100). Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.

- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René. (1^{re} éd. 1994, 8^e éd. 2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- TESNIERE, Lucien. (1959). *Éléments de syntaxe structurale* (1^{re} éd.). Paris : Klincksieck.
- ROUBAUD, Marie-Noëlle. (2013). Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire-Blanche Benveniste (de 1976 à 2008). *Tranel*, 58, 201-269.
- WAGNER, René-Louis & PINCHON, Jacqueline (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.

ANNEXE

Contexte

Avec leur professeur, Françoise Ravez, les élèves du collège Paul Vaillant-Couturier d'Argenteuil (95) ont vu au Théâtre des Abesses en soirée *Ionesco, suite* d'Emmanuel Demarcy-Motta et ont rédigé un compte rendu par écrit, à l'aide d'un support élaboré par l'enseignante. Il s'agissait de les guider dans l'analyse de la scénographie choisie par E. Demarcy-Motta (avec quelques photos), de leur permettre de découvrir d'autres textes de Ionesco, de s'interroger sur sa vision de l'humanité et d'exprimer leur ressenti de spectateur.

Après une séance permettant de revenir sur la scénographie et les impressions des élèves spectateurs, avec un travail de reformulation articulant lexique et syntaxe, les élèves ont réécrit leur avis³.

Extrait a-Lili, 3^e, première version (manuscrite) :

[...] J'ai vraiment apprécié le la piece le fait d'y participer d'une façon C'était assez drôle par des moments ils montraient les péripécies quotidiennes ainsi que les rares je n'est jamais vus des gens se jeter du gâteau ou même du champagne mais bon des gens se disputer pour peu sa j'ai souvent vu après sa malheureusement c'est souvent tout sa mais se jeter du gâteau sur le coup j'ai trouvé sa drôle mais en réalité si j'étais témoin d'une scène pareille je trouverais pas ça très hilarant le fait de penser que des enfants meurt de faim... [...]

3. Les textes complets peuvent être communiqués en écrivant à <marie-laure.elalouf@u-cergy.fr>.

Extrait b-Lili, 3^e, seconde version (manuscrite) :

[...] Apart sa j'ai vraiment appréciée le la piece surtout que d'une manière on y participait c'était assez drôle.

Par moment le réalisateur voulait nous faire voir réaliser les peripecis du quotidien ainsi que les peripecis les plus rares car je n'est jamais vus qui que ce soit se jeter du gateau ou meme du champagne sur son compagnons ou son ami

Mais bon des gens se dispute pour peu sa j'ai souvent vue, en fin de compte ~~par~~ jeter du gateau c'est le coup j'ai trouvé sa marrant mais en realité si j'étais temoin d'une scène pareil je n'aurais pas trouver pas ~~touea~~ sa très hillarent le fait de penser que des enfant meurt de fains... [...]

Extrait c-Léa, 3^e, première version (traitement de texte) :

[...] Le fait d'être aussi proches des comédiens, surtout pour ceux qui étaient au premier rang, ce qui était mon cas, avait aussi l'inconvenant de recevoir parfois les projectiles que les comédiens envoyaient en ouvrant une bouteille de champagne ou bien en faisant tomber un gâteau d'anniversaire. Tout cela rendait finalement ce théâtre, qui se rapproche du théâtre de rue, très vivant et original, et bien sur, très différent des autres théâtres traditionnels. [...]

Extrait d-Léa, 3^e, seconde version (traitement de texte) :

Cette pièce a complètement changé ma perception du théâtre, je n'aurais jamais pu imaginer qu'il existait un théâtre de ce genre. J'ai été immergée dans la pièce bien qu'à plusieurs reprises j'ai eu des moments de confusion à l'instant où on changeait d'extrait et j'ai été embrouillée par le fait que je ne savais pas tout le temps où regarder ou bien par des paroles de personnages, par leurs jeux de mots, les conversation qui partaient en déliquescence ou par leurs logiques où j'ai pu comprendre par la suite qu'ils n'en avaient aucune. Mais je ne m'attendais pas du tout à des tombé de gâteaux ou bien des grosses claques. Tout cela rendait finalement ce théâtre, qui se rapproche du Cirque, très vivant et original, et bien sur, très différent des autres théâtres traditionnels [...]