Une lecture grammaticale de séquences choisies dans les échanges philosophiques

Philosophical discussions: analysis of continuous texts

Mylène Blasco

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5494>

DOI : 10.4000/ree.5494

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Mylène Blasco, « Une lecture grammaticale de séquences choisies dans les échanges philosophiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5494>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une lecture grammaticale de séquences choisies dans les échanges philosophiques

Mylène Blasco¹

Résumé

Dans ce travail, nous proposons de porter un éclairage grammatical sur des extraits de discussions à visée philosophique. Il s'agit d'analyser d'un point de vue syntaxique ces propos argumentés pour en montrer l'organisation générale, les régularités, les variations et de faire des propositions quant à la façon dont on peut décrire leur planification. Après avoir explicité notre démarche pour l'analyse des relations grammaticales et après avoir présenté la méthode de visualisation des textes – la mise en grilles –, nous montrons, sur des séquences choisies, comment analyser ce type d'énoncés d'un point de vue syntagmatique et paradigmatic. Notre description syntaxique sur des passages plus ou moins longs vérifie que la construction des énoncés dépasse un simple principe d'organisation générale de l'oral. Il y a des propriétés remarquables de régularité et de symétrie auxquelles les locuteurs semblent obéir dans ce type de productions, que l'on peut mettre en relation avec la problématique du raisonnement et la question de l'élaboration de l'énoncé.

Ce travail propose une étude grammaticale de quelques extraits choisis du corpus *Philosophèmes*. Une entrée syntaxique permet de comprendre comment procède l'organisation des énoncés au niveau des schèmes syntaxiques et du lexique. Nous essayons d'apporter un éclairage nouveau sur ce type de productions en mettant en relation l'analyse rigoureuse de grilles syntaxiques avec la problématique du raisonnement et la question de la planification des énoncés.

Habituellement, quand on enregistre les enfants en situation scolaire, on obtient plutôt des syntagmes courts et non des prises de parole longues dans lesquelles les locuteurs développent leur syntaxe. Notre analyse porte donc sur des passages relativement longs pour ce type de productions.

Après avoir rappelé quelques grandes spécificités du corpus, nous présentons rapidement le cadre théorique de notre travail pour comprendre l'analyse des relations grammaticales et la méthode de la mise en grilles qui permet de visualiser les productions verbales. Nous voyons, sur des passages commentés, comment analyser le travail d'élaboration de ces échanges argumentés. Il s'agit de décrire des séquences choisies pour vérifier que si la langue suit dans ce genre de discours des principes d'organisation générale de l'oral, il y a aussi des propriétés remarquables de régularité et de symétrie sur des faits particuliers, auxquelles les locuteurs semblent obéir.

1. Les données, leur exploitation

■ Présentation du corpus

Le corpus *Philosophèmes* a donné matière à plusieurs publications (Auriac-Slusarczyk & Blasco, 2013 ; Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2014 et 2015). Nous rappellerons brièvement quelques spécificités. Ce corpus a pour ambition d'être référent d'un genre et premier corpus du genre. Ce sont des données sur la parole argumentative en situation scolaire d'élèves de 5 à 17 ans dans des discussions philosophiques. Les linguistes d'orientations diverses (syntaxe, sémantique, pragmatique) ont mené un travail interdisciplinaire avec les didacticiens, psychologues,

¹ Maître de conférences, Université Blaise Pascal - Clermont 2.

philosophes, et ce en lien avec différents projets (Daniel, 2009 ; Specogna & Halté, 2009 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco, 2010 ; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011). Le corpus comprend neuf discussions recueillies dans la région nantaise en 2010 auprès d'élèves du primaire (CP, CE1-CE2 et CM2) et deux discussions recueillies dans le Puy-de-Dôme en 2011 en collège (5^e).

Il possède une dimension longitudinale pour vérifier si ces élèves, selon l'âge et/ou le niveau scolaire, évoluent ou non différemment sur certains aspects de la langue et au cours du développement cognitif. Il possède aussi une dimension transversale (c'est un genre qui permet de le comparer à des corpus d'autres genres de type explicatifs, argumentatifs, conversationnels, etc.).

Notre travail est motivé d'une part par les données qui sont nouvelles dans le paysage de la linguistique sur corpus et d'autre part par la perspective d'une collaboration à visée interdisciplinaire sur un genre de discours.

Les discussions du corpus partent toutes d'une question suscitée au préalable par la lecture d'un ouvrage. La classe, après lecture du texte, choisit une question qui sera discutée lors de la séance suivante. Cette question sera réactivée en début de séance ; elle sera le fil rouge de l'ensemble des échanges.

Les thématiques des neuf discussions sont variées comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous. Les sous corpus sur lesquels nous avons travaillé pour cet article sont : *Effort*, *Partager*, *Vie prêtée* et *Amour*.

Tableau 1 - Les discussions philosophiques

	Nom du corpus	Question posée
CP	Effort	À quoi ça sert de faire des efforts ?
	Partager	À quoi ça sert de partager ?
	Tomber malheureux	Peut-on tomber malheureux ?
CE1-CE2	L'œuf et la poule	De l'œuf et la poule, qui était le premier ?
	La police	Pourquoi la police a-t-elle des chiens ?
	La sécurité	Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?
CM2	L'argent	À quoi sert l'argent ?
	Vie prêtée	La vie nous est-elle prêtée ou donnée ?
	La bagarre	Que vaut-il mieux : la dispute ou la bagarre ?
Collège	Amour	C'est quoi l'amour ?
	Intelligence animale	Les animaux sont-ils intelligents ?

■ La mise en grille

La mise en grille est une méthode de présentation des productions verbales qui met en espace le texte produit. Elle rompt avec la linéarité du texte tel qu'on le lit dans la transcription de l'oral à l'écrit. Elle permet au travers d'une analyse syntaxique préalable de mettre en évidence les régularités ou les phénomènes de variations qui structurent les séquences, grâce à une

segments. On peut prévoir en comparant (1') et (2') qu'il s'agit plus d'une recherche de désignation que d'une énumération.

Dans cette construction spécifique à l'oral, les paradigmes ne sont pas prévisibles, ils sont créés au fur et à mesure selon leur apparition. Chaque texte développe sa propre grammaire. Les emplacements paradigmatiques, conservés tout au long du passage décrit, font émerger petit à petit l'organisation du texte. Il nous semble impossible *a priori* d'accéder autrement à cette grammaire spécifique du texte que par la mise en espace qui donne à voir l'architecture.

2. À la lecture des grilles : du plus général au très particulier

Nous avons choisi dans le corpus *Philosophème* des extraits de textes pour lesquels la mise en grilles est représentative du travail de planification du discours. Nous essaierons d'expliquer dans les commentaires en quoi l'entrée syntaxique est une aide à la lecture et à l'analyse des échanges philosophiques. Il s'agit de comprendre avec les extraits choisis ce qui caractérise ce genre de discours argumentés. En effet, si la lecture « suivie » de ces textes permet de voir un principe d'organisation générale de l'oral (ce que révèlent habituellement les grilles), elle fait ressortir en plus des propriétés remarquables de régularité et de symétrie sur lesquelles nous voudrions mettre l'éclairage. Il y aurait alors un rapport entre le genre de productions orales et la forme que prennent les énoncés lors de leur construction. On pourrait faire des hypothèses sur les procédés de planification et de construction, élève par élève ou lors des échanges entre les élèves et l'enseignant(e), dans l'élaboration du raisonnement individuel ou collectif. À partir de deux grilles, nous conduirons une lecture du texte pour orienter notre regard sur des phénomènes particuliers dont on n'aurait peut-être pas soupçonné l'importance ou la pertinence *a priori*.

■ La grille Efforts

L'organisation en séries (les listes) joue un rôle important à l'oral ; elle participe du mode de production même de la langue parlée. Il y a souvent dans les discours des locuteurs des répétitions du vocabulaire ou la reprise régulière d'un même schéma syntaxique. De fait, il est aisé de repérer les changements quand ils interviennent. Ces phénomènes de régularité peuvent avoir un effet sur :

- la production : le cadre syntaxique reste identique tout au long de l'élaboration, c'est le lexique qui participe à la progression du discours parce qu'il est porteur d'informations, parce qu'il varie ;
- la compréhension : elle est facilitée dès lors qu'il n'y a pas trop d'informations sémantiques du fait des répétitions et de l'effet de rythme qu'elles produisent ;
- la cohésion : elle est renforcée par la répétition et participe à l'organisation du texte dès lors que l'on voit ressortir ce qui est constant et les espaces où il y a changement ;
- l'interaction : il y a pertinence des reprises quand les tours de parole changent. On peut voir aussi des choses se passer quand l'enseignante reformule ou synthétise les propos d'un élève.

Dans le corpus *Philosophèmes* – corpus de genre argumentatif – les discussions partent toutes d'une question émergente à la suite de la lecture d'un texte. Cette question est réactivée au début de la séance suivante ; elle est le fil conducteur des échanges entre les enfants.

Dans le premier texte que nous analyserons, la question est : *à quoi ça sert de faire des efforts ?* Nous donnons tout d'abord le texte transcrit de façon linéaire, puis la représentation en grille.

Exemple

TP : 177 Léna : pour faire des *efforts* il faut *essayer* pour *réussir* (...)

TP : 185 Soizic : aussi je suis d'accord avec Awen pour faire des efforts faut toujours ré- si la

première fois on (n') arrive pas faut toujours réessayer pour pas qu'on arrive (...)

TP 186 : Elsa : oui parce que des fois on fait des efforts et puis des fois on fait pas des efforts pour pas réessayer mais des fois on essaie pour réussir à faire des efforts et réussir à écrire ou à compter ou à écrire les nombres

Rappelons que la transcription de la langue parlée témoigne de la concomitance entre la planification du discours et son émission. C'est pourquoi elle suscite quelquefois un certain rejet dû à la présence des traces d'élaboration qui passent pourtant inaperçues la plupart du temps.

Ces « turbulences » telles que les hésitations, les inachèvements, les recherches de mots, les répétitions, les autocorrections et les reformulations, font apparaître des éléments successifs, c'est pourquoi on parle de relation paradigmatique en linguistique. À la lecture de la transcription proposée, le texte peut sembler répétitif entre Léna et Soizic. Pourtant, les traces, caractéristiques du processus de production, sont à analyser comme les indices d'une véritable activité de construction du langage : il y a d'une part une mise en place syntaxique du texte (monotone ou non) et d'autre part le remplissage lexical qui mérite plusieurs analyses/interprétations. De notre point de vue, il est donc important de bien connaître le fonctionnement de la langue dans ses spécificités ; cela revient à accorder du crédit au matériau « langue parlée » sans le restreindre à son utilisation. Voyons visuellement ce qu'apporte la mise en grilles.

Grille 1

Léna :

pour faire des efforts il faut essayer pour réussir (...)

Soizic :

aussi je suis d'accord avec Awen

pour faire des efforts

si la première fois on (n') arrive pas

faut toujours ré-

faut toujours réessayer pour pas qu'on arrive

Elsa :

oui parce que

	des fois	on fait	des efforts
et puis	des fois	on fait pas	des efforts
mais	des fois	on essaie	

et

pour pas	réessayer	
pour	réussir	à faire des efforts
	réussir	à écrire
		ou à compter
		ou à écrire les nombres

Visiblement, ce texte se construit autour de trois concepts : *effort*, *essayer*, *réussir* annoncés dans l'intervention de Léna (TP 177).

Soizic reprend le cadre énonciatif de Léna – et précédemment Awen – *pour faire des efforts* (TP 185). Mais elle introduit un nouveau concept : *réessayer* sous la forme d'une amorce du mot *ré-*. Aussitôt elle interrompt la progression car le postulat de départ proposait d'*essayer*. Elle revient donc en arrière sur ce qu'on appelle l'axe syntagmatique pour préciser, justifier l'emploi de ce mot. C'est une retouche que la langue parlée permet, comme un va-et-vient dans la construction syntaxique. Soizic explique *réessayer* avec une conditionnelle *si la première fois on n'arrive pas faut toujours*. Puis, une fois que tout est « en ordre » (chronologiquement et sémantiquement), le discours peut reprendre et s'étendre sur l'axe syntagmatique pour finir la progression du raisonnement avec *pour pas qu'on arrive*. Cette « subordonnée de but » justifie ainsi que l'on va *réessayer* à nouveau et c'est bien cela l'effort ; l'activité définitionnelle est aboutie

Par la suite, il y a une intervention de l'élève Elsa qui va participer dans l'échange à cette construction collective en donnant un exemple. Pour ce faire, elle introduit une subordonnée en tête : *oui parce que des fois*. Ce complément de « cause » en grammaire pourrait venir se placer à l'extrême droite sur la grille. Ainsi placé à gauche de la grille, avec une valeur de cadre énonciatif, dans une autre fonction grammaticale (*pour* est abandonné au profit de *parce que*), il

se prête alors à un autre travail de déroulement : celui qui intervient sur le verbe *fait* à la forme positive et puis à la forme négative. Tout cela très encadré et rythmé par *des fois, et puis des fois, mais des fois*.

Remarquons ici que la construction verbale *on fait des efforts* est répétée, le marqueur temporel *des fois* aussi. La modalité positive/négative et les adverbes *et puis, mais* jouent un rôle important dans la progression de la démonstration ; le raisonnement repose sur un contraste *on fait/on fait pas* résumé par *on essaie*.

On peut dire que, dans cette grille, l'élaboration du discours est très axée sur les verbes : *on fait/on fait pas pour pas réessayer mais des fois on essaie pour*.

À partir de ce moment, il y a comme une ouverture pour introduire un nouveau verbe *réussir*. Alors le paradigme de *réussir à faire des efforts* se décline et se précise sous diverses formes lexicales : *écrire, compter, écrire les nombres*.

Dans cette progression, l'effort est récompensé. On a l'impression que la syntaxe (répétition, contraste) de même que les connecteurs *et puis, mais*, participent à la planification, et contribuent à faire ressentir ce qu'est l'effort, ce qu'il représente dans le temps pour justifier la récompense.

Syntaxiquement on assiste à une extension en plusieurs temps du syntagme à droite : *des efforts ; des efforts pour essayer ; réussir à faire... ; à écrire ; à écrire les nombres*.

Il y a donc dans ce passage, une construction du raisonnement à deux voix, Soizic et Elsa, initiée par la phrase relativement simple de Léna. On dirait que toute la syntaxe s'organise autour de ce qui est annoncé dans cette première proposition. Le texte stagne ou non lexicalement et syntaxiquement. Il progresse jusqu'à la réussite finale. On peut parler avec notre analyse de mise en évidence de la planification de la production. Ce qui ressort c'est l'utilisation du lexique (répétitions, déplacements, recherches) ; la spécificité des schèmes syntaxiques récurrents ou non ; et l'effet de construction collective ou non de la syntaxe.

■ La grille Partage

Dans l'analyse du second texte qui suit, on voit une autre planification. La question posée porte sur le partage.

TP : 182 : Enseignante : on répond faut pas faut pas donner d'autre question d'accord on essaie de répondre à la question à quoi ça sert de partager

TP : 185 : Léna : moi je trouve moi je trouve euh c'est bien de partager parce que (...)

Exemple

TP215 : Soizic : c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on ; tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on:: est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on [n' ; 0] est pas gentil et on [n' ; 0] est pas poli

TP216 : Enseignant : si tu partages toi c'est pour être gentille et polie # c'est pour ça # {Soizic H tête} d'accord # c'est pas comme disaient les autres enfants # pour pouvoir avoir des amis {Soizic H tête} # X # aussi

Grille 2

Enseignante :

on	répond	
	faut pas	
	faut pas donner	d'autre question d'accord
on	essaie de répondre	à la question
		à quoi ça sert de partager

Soizic :

			c'est bien de partager parce que sinon	on	on est malpoli
mais	quand quand quand	on partage on partage pas on pa- on sait partager	c'est bien c'est pas bien		
			on on on	est est	gentil poli
que	quand	et on partage pas et	on (n') est pas on (n') est pas		gentil poli
Enseignante :					
	si	tu partages toi	c'	est	pour être gentille et polie
			c'	est	pour ça
d'accord			c'	est pas comme disaient les autres enfants	#pour pouvoir avoir des amis aussi

Au début de sa prise de parole, Soizic ne retient pas la proposition de l'enseignante à *quoi ça sert de partager*. Elle prend pour point de départ un angle d'argumentation suggéré par Léna *c'est bien parce que*.

Puis, elle se saisit du verbe *partager* qu'elle introduit en tête de construction dans une temporelle de type *quand*. Dès lors il y a un renversement dans la seconde phrase, une inversion dans la syntaxe ; on passe de *c'est bien de partager* à *quand on partage c'est bien*. Il y a alors deux alternatives rendues par une modalité soit positive soit négative sur le verbe et l'introduction du *on* sujet. Ce sont deux structures très proches mais le fait de modifier l'ordre de la syntaxe et les unités permet de recentrer le discours « en quoi c'est bien » et « ce que l'on est dans le partage ».

Ensuite le partage est modulé. Ce n'est plus *partager* mais *quand on sait partager*. Dès lors l'organisation syntaxique permet de raisonner autrement ; on quitte le cadre de la définition marquée jusque-là par *c'est* pour parler d'une expérience individuelle avec le sujet *on*. L'élève fait trois essais avec ce sujet avant de dire ce que ce *on* acquiert dans le partage. Il y a alors mise en liste de deux adjectifs qualificatifs *gentil*, *poli*. Là, c'est bien le lexique qui est au centre de la construction du discours ; rien ne change autour. Il n'est même pas nécessaire de répéter le verbe. Visuellement, on peut voir avec les alignements à quel endroit de la grille opère le changement.

Puis il y a reprise du schème initial *quand on partage pas* avec un *que* pour *alors que* qui contribue bien à la démonstration. Alors les deux adjectifs sont répétés, mais avec une négation cette fois *on n'est pas gentil*, *on n'est pas poli*.

L'enseignante vient à son tour synthétiser les paroles de l'élève. Elle introduit un sujet *tu* très personnel qui focalise sur l'expérience personnelle. Il ne s'agit plus d'en rester à une considération générale. D'ailleurs ce *tu* est renforcé par une « reprise » *toi* à droite. Elle abandonne le « *sait partager* ». Dès lors, comme elle interpelle en quelque sorte l'élève, elle modifie la structure syntaxique en vue de préciser les choses. Ce n'est plus un trait de caractère dû au partage que d'être *gentil* et *poli* ; la syntaxe utilisée par l'enseignant fait que dans la bouche de l'élève cela devient un objectif *pour être gentille*. D'ailleurs le marqueur temporel *quand* est remplacé par un marqueur de condition *si*.

Il nous semble que dans cet échange on peut mettre en relation le contenu du propos, la manière dont les locuteurs raisonnent autour de la question avec la syntaxe et la forme des unités. Ainsi, lors de la reformulation de la proposition de l'élève, l'enseignante modifie quelque peu le sens. Elle synthétise avec *c'est pour ça* : ici le *ça* englobe l'ensemble de ce qui a été dit par Soizic, mais en même temps, elle confronte l'élève à un autre discours.

Le passage se clôt sur une phrase longue avec des syntagmes nominaux *les autres enfants ; des amis*. Le pronom *tu* employé précédemment est ainsi mis en contraste avec *les autres enfants*. C'est seulement à la fin du texte que le sujet grammatical apparaît sous la forme d'un syntagme nominal. C'est le seul groupe nominal sujet du passage.

Visuellement, les répétitions sont centrées sur *partage* et *poli-gentil*.

L'enseignante rompt le schéma avec une négation *c'est pas*. Elle casse la liste des adjectifs qu'elle a résumés à *pour ça*. Elle clôt le passage et boucle l'épisode. La phrase de fin ouvre à toute autre chose, on pourrait dire que l'ouverture est accentuée par *aussi*.

Si la deuxième grille pouvait à première vue paraître plus monotone, plus répétitive et moins complexe, elle s'avère pourtant rythmée et cohérente jusqu'à l'intervention de l'enseignante qui l'interrompt.

Nous dirons, en conclusion de ces deux analyses – qui pourraient être encore précisées –, que ces deux mises en grilles montrent, sous un angle original, la construction du discours. À deux questions partiellement identiques dans la forme, les élèves répondent par deux organisations différentes de textes. Ces organisations peuvent être interprétées – pour la construction du raisonnement dans les discussions à visée philosophiques – à partir de l'étude morpho-syntaxique de ce qui se répète ou de ce qui varie et en observant les opérations mises en place par les locuteurs les uns par rapport aux autres.

3. Arrêt sur les grilles

Nous voudrions à présent donner quelques pistes qui poursuivraient la lecture des textes sous l'éclairage syntaxique des grilles. Il s'agit de montrer comment l'on passe d'une analyse plutôt générale à une analyse de cas plus particulière. Les grilles peuvent inciter à développer l'analyse syntaxique autour de phénomènes récurrents et qui se montrent particuliers. L'on peut abandonner la lecture globale pour zoomer sur des parties choisies de la grille et aller plus avant dans la description de certaines structures. Ces zooms sont intéressants après l'analyse d'ensemble de la liste pour plusieurs raisons :

- ils permettent d'observer des phénomènes morpho-syntaxiques récurrents et d'analyser leur distribution pour mener par exemple une étude comparative entre l'oral et l'écrit. Les données orales permettent quelquefois d'aborder un système grammatical plus large car moins contraint que celui de l'écrit ;
- l'étude de la fréquence et de la distribution de structures morpho-syntaxiques peut aider à faire des hypothèses sur les critères internes qui permettraient d'identifier un ou des genres de discours. Il s'agirait alors de faire une étude comparative avec d'autres corpus d'autres genres.

Dans le corpus *Philosophèmes*, certains phénomènes ont attiré notre attention pour leur fréquence et leur fonctionnement. Par souci de clarté dans cet exposé, nous n'en présenterons qu'un déjà bien complexe.

■ Les structures en « Le N c'est »

Les structures du type *Le N c'est* sont très représentées dans le corpus *Philosophèmes*. L'on pourrait penser que ce sont des constructions privilégiées pour traiter de sujets pour lesquels on attend une réponse argumentée à une question posée. C'est une manière aussi dans des échanges à plusieurs intervenants de se réapproprier un élément lexical récurrent et qui est au centre de la discussion. « *Les structures 'c'est' et 'il y a' sont très fréquentes en français parlé ; elles servent de 'support' à un élément* » (Lebas-Fraczak & Auriel, 2013, p.119).

En français parlé « tout venant », les reprises en *c'est* sont courantes dans des contextes de type définition après-coup. Une unité lexicale est mentionnée une première fois en position de complément puis elle est répétée une seconde fois avant le verbe suivant en position disloquée : par exemple, « bon tu commençais comme *galibot* + *galibot* c'était c'était les jeunes mineurs de quinze ans jusqu'à dix-huit ans » (cité par Blanche-Benveniste, 1997).

Le lexique, qui se transmet ainsi de la droite vers la gauche, assure une cohésion forte des textes et le pronom *ce* apparaît assez systématiquement pour reprendre un sujet devant le verbe être.

Nous avons remarqué que dans le corpus *Philosophèmes*, ce « dispositif » en « *c'est* » n'intervient pas forcément dans des contextes de transmission immédiate de lexique avec déplacement d'une unité lexicale préalablement mentionnée.

Cette structure intervient, pour introduire le sujet de la question réactivée en début de séance et ce schéma syntaxique favorise régulièrement une extension assez remarquable du syntagme placé à droite. C'est pourquoi il est intéressant de commenter le caractère varié et complexe des éléments qui « complètent » le syntagme nominal à droite de *c'est* en observant rapidement les cas rencontrés.

- *Mise en liste de relatives*

« Ben pour moi l'amour c'est un sentiment *qui* se passe dans la tête et *que* l'on ne contrôle pas et *que* l'on a envers quelqu'un ou quelque chose euh plein de choses » (Amour TP 78)

Ben pour moi l'amour c'est	un sentiment		qui se passe dans la tête		
		et	que l'on ne contrôle pas		
		et	que l'on a envers		quelqu'un
				ou	quelque chose
euh	pleins de choses				

La mise en liste des relatives dans cet exemple montre bien comment s'élabore la définition de l'élève et ce qui ressort dans la construction progressive du discours. Plusieurs réalisations se suivent sans que l'on puisse dire si c'est un procédé intentionnel de désignation en plusieurs temps et selon différents modes ou s'il y a une qualification multiple du concept. L'élève décline un paradigme de constructions autour de deux verbes *se passe*, *contrôle* ; en troisième position le verbe *a* reste peu chargé lexicalement au profit d'un complément qui est décliné à son tour en deux unités *quelqu'un*, *quelque chose*.

Aucun joncteur ne vient donner des pistes de lecture sur le lien qu'il faut établir entre les unités de la liste (*plutôt*, *plus précisément*, *pas vraiment*). Au contraire, la liste se construit par ajout (présence de *et*). Elle est close, avec un caractère ouvert, que l'on peut interpréter avec le syntagme *pleins de choses*.

- *Mise en liste d'un adjectif et d'une relative*

« moi je dis que l'amour c'est un sentiment *fort* *qu'on* ressent vers une personne » (Amour 65)

moi je dis que l'amour	c'est un sentiment	fort
		qu'on ressent vers une personne

Il serait intéressant de relever l'ensemble de ces occurrences pour comprendre si la mise en liste d'un adjectif et d'une relative relève de l'énumération *l'amour est d'une part (...) et d'autre part (...)* ou si c'est une forme de coordination dans laquelle la relative se surajouterait à l'adjectif. Ces deux analyses correspondent à deux sens différents. On a pu observer l'utilisation de ces cumuls dans d'autres corpus. (Blasco & Cappeau, 2005)

- *Il n'y a pas de liste mais une extension du syntagme verbal*

« l'amour c'est un sentiment *exprimé* par une personne pour une autre c'est un sentiment *ressenti* pour une personne ou quelque chose d'autre » (Amour TP 63)

l'amour	c'est	un sentiment	exprimé par une personne		pour une autre
	c'est	un sentiment	ressenti		pour une personne
				ou	quelque chose d'autre

Les participes passés dans cette position syntaxique ne sont pas fréquents en français parlé dans les corpus tout-venant. Ils mériteraient d'être étudiés dans le corpus *Philosophèmes*, pour comprendre la raison de leur fréquence et regarder de près les spécificités de leur construction. Nous pouvons remarquer ici que la liste opère sur leurs compléments introduits par *par* et *pour*.

- *le N c'est quand ; c'est dès que*

« ben oppression c'est quand oppression c'est par exemple c'est un poids de plus des charges en plus » (Amour TP 252)

ben	oppression	c'est	quand	
	oppression	c'est par exemple		
		c'est	un poids	de plus
			des charges	en plus

« la jalousie justement en général c'est dès que hum quelqu'un euh dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre personne par exemple qui est très belle pour eux et enfin qu'il trouve très belle ben il est jaloux et puis du coup il veut faire tout pour qu'on croie qu'il qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime quitte à tuer ses amis en vrai c'est pas de l'amour (Amour TP 351)

la jalousie justement en général c'est dès que hum quelqu'un euh	
dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre personne par exemple qui est très belle pour	eux
	et enfin qu'il trouve très belle

ben	il est jaloux	
et puis du coup	il veut faire tout pour qu'on croie	qu'il
		qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime quitte
		à tuer ses amis

en vrai	c'est pas de l'amour
---------	----------------------

Ici, une construction introduite par *quand* ou *dès que* participe à la définition. Ces subordonnées perdent dans cet emploi leur valeur de temporelle. Elles peuvent être mises en liste avec un syntagme nominal *un N*. Là encore, il semblerait que ces emplois sont sollicités dans ce genre de corpus. Ce serait un travail intéressant que de les confronter dans leur distribution aux autres unités évoquées dans cette partie.

On observe donc avec ces structures de type *le N c'est* que les extensions à droite du verbe sont variées et peuvent être complexes. Il y aurait une réflexion à mener dans ces discussions sur la construction du sujet alors que ce sujet même est un élément lexical attendu, repris, amorcé par la question et que le verbe *être* perd alors de sa valeur sémantique pour se réduire à un verbe support. Pour désigner un référent l'usage est de recourir aux listes ; l'on passe par une variété lexicale et syntaxique de désignations, comme pour aller vers celle qui serait la plus satisfaisante, la plus adéquate dans un contexte donné (cf. Clark, 1997 et 2003). L'on pourrait s'attendre alors à ce que les extensions soient moins nombreuses, moins variées dans d'autres contextes (il pourrait y avoir prédominance des adjectifs), quand le verbe *être* reprend un peu du poids sémantique et quand le syntagme nominal sujet est lui-même développé, comme dans l'exemple : *une vie sans amour c'est une vie difficile* (Amour TP 166).

Conclusion

La mise en grille est un outil de représentation et de description qui contribue à la lecture et à l'analyse des productions verbales. Elle permet à partir de la mise en espace du texte, préalablement analysé du point de vue syntaxique, de fait ressortir l'organisation générale du discours dans sa construction et elle conduit à partir des phénomènes de régularité ou non à s'arrêter par effet de zoom sur les faits morphosyntaxiques remarquables.

Appliqué au corpus *Philosophèmes*, l'outil aide à voir des faits liés à l'élaboration syntaxique du français parlé par les élèves dans un contexte d'échanges argumentés, et d'apprécier le temps et le soin accordés à la construction, même quand le déroulement syntaxique s'interrompt momentanément pour que l'élève revienne sur ce qu'il dit afin de construire, reconstruire, préciser, modifier. C'est ce que nous avons montré en commentant les faits sur les deux axes. Nous croyons donc à l'utilité de ce cadre descriptif et à l'éclairage grammatical dans le contexte de ces échanges de propos argumentés et de l'activité définitionnelle qu'ils génèrent. L'entrée syntaxique qui touche à la problématique du raisonnement et à la question de la planification des énoncés pourrait interférer avec d'autres niveaux d'analyse : pragmatiques, énonciatifs, didactiques, pédagogiques. Elle serait complémentaire pour comprendre la dynamique de ces discussions.

Certains extraits relativement longs témoignent de l'habileté avec laquelle les locuteurs peuvent développer leur production. Les tâtonnements sur l'axe paradigmatique peuvent dissimuler une syntaxe très en place, que l'on voit aboutir en fin de discours. Cette compétence des locuteurs à garder un fil conducteur malgré des interruptions ne peut se voir qu'avec la mise en grilles. Pour certains faits syntaxiques, comme ici la construction du sujet dans un dispositif en *c'est*, le corpus *Philosophèmes* semble confirmer que c'est un genre de discours pour lequel la grammaire se met à la disposition du sujet traité. Il serait dommage de négliger cette dimension dans l'exploitation de telles données.

Bibliographie

AURIAC-PEYRONNET E. (2002), « The specifics of philosophical dialogue: A case study of pupils aged 11 and 12 year », *Thinking*, n°16(1), p.23-31.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2010), « Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique », *Synergie Pays scandinaves*, n°5, p.31-48.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2010), Dialogue, Signification, Réflexion, projet DIASIRE, Recension et étude interdisciplinaire de corpus de dialogue réflexifs entre enfants pour contribuer à l'étude des rapports pensée-langage à l'école (projet retenu dans le cadre de l'appel à projet interdisciplinaire de la MHS de Clermont-Ferrand au sein de l'axe 3 « Cognition et comportement : de l'individuel au social », Université Blaise Pascal/CNRS, UMS 3108.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2010), « Quand et comment survient l'interpellation en classe : étude comparative d'oraux en maternelle et au collège », *CORELA*, n°8 -CERLICO, Poitiers, p.1-57.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2013), « Les phénomènes syntaxiques comme point d'appui pour étudier le processus d'écriture et intervenir en classe », *Écriture et réécriture chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, Gunnarson-Largy & Auriac-Slusarczyk (dir.), Paris, Éditions Academia-Bruylant, Collection « Sciences du langage. Carrefour et points de vue », n°10, p.175-208.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (dir.) (2013), *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*, *Cahiers du LRL*, n°5, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & COLLETTA J.-M. (éd.) (2014), *Au cœur des ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & GUNNARSON-LARGY C. (2014), *Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, L'Harmattan, Academia.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & J-M. COLLETTA (2015), *Les ateliers de philosophie. Une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & LEBAS-FRACZAK L. (2011), Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école primaire et au collège (Projet subventionné par la région Auvergne sur appel d'offre dans le programme, projet structurant en SHS, convention 939.92-6573/19474).

BLANCHE-BENVENISTE C., BILGER M., ROUGET Ch. & van den EYNDE K. (1990), *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE C. & MARTIN Ph. (2010), *Le français. Usages de la langue parlée*, Paris, Peeters.

BLASCO M. & CAPPEAU P. (2005), « Quels critères pour cerner les genres oraux ? L'exemple de la médiation judiciaire », Colloque international, 4^e journées de linguistique de corpus, Université de Bretagne Sud, Lorient (15-17 septembre 2005).

CAPPEAU P. (2005), « Les indéfinis à l'aune de l'oral », *Scolia*, n°20, p.67-82.

CLARK E.V. (éd.) (1997), *Proceedings of the 28th annual Child Language Research Forum 1996*. Stanford, CA: CSLI & Cambridge University Press.

CLARK E.V. (2003), *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

DANIEL M.-F. (2009), Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans (Projet 2008-410-076 accepté au Canada, CRSH 2009-2012).

LEBAS-FRACZAK L. & AURIEL A. (2013), « Statuts communicatifs de différentes formes du sujet grammatical », *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes, Cahiers du LRL*, n°5, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

LE BOT M.-CL., SCHUWER M. & RICHARD E. (2008), *La reformulation. Marqueurs linguistiques - Stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTÉ A. (2009), Dialogue, Réflexivité, Ecole, projet DIARECOL, Axe 2 « Langue, Texte, Documents », (Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine).

TANNEN D. (1987), « Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk », *Language*, n°63, p.574-605.