HAL
archives-ouvertes.fr

De la description de la langue à son enseignement

Marie-Noëlle Roubaud

To cite this version:

Marie-Noëlle Roubaud. De la description de la langue à son enseignement. Linguistics. UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3, 2014. <tel-01102494>

HAL Id: tel-01102494

https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01102494

Submitted on 13 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches (HDR)

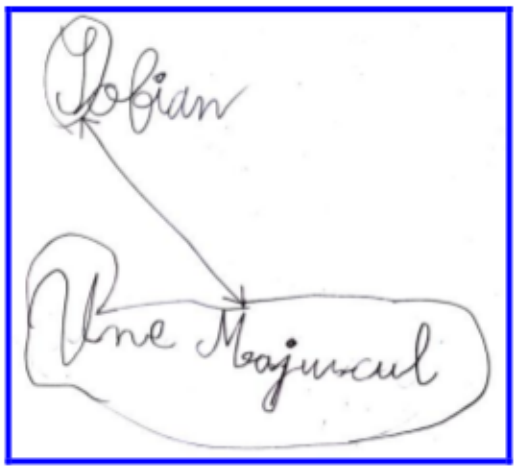
Soutenue le 02 septembre 2014

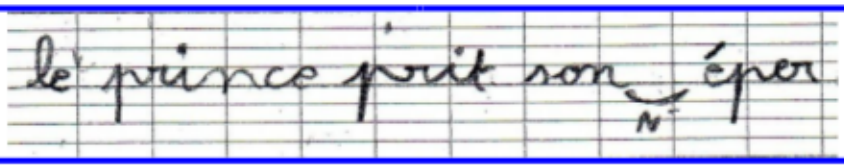
UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3

De la description de la langue à son enseignement

Du terrain au laboratoire…

…du laboratoire au terrain.





Marie-Noëlle ROUBAUD

2014

Référence des extraits sur la couverture (Corpus Roubaud) :

À gauche : Texte de Sébastien, élève de CP (classe des 6-7 ans), en avril.
À droite : Commentaire de Sofian, élève de CP (classe des 6-7 ans), au dos d'un texte en juin.
En bas : Bref extrait d'un texte de Naïs, élève de CE1 (classe des 7-8 ans), en octobre.

Marie-Noëlle ROUBAUD née GAUDEZ

(Université d'Aix-Marseille)

De la description de la langue à son enseignement

Du terrain au laboratoire…

…du laboratoire au terrain.

Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches (HDR)

Sous le parrainage de Madame le Professeur Catherine BRISSAUD

Soutenue le 02 septembre 2014

JURY

Marie-José BÉGUELIN, Professeur honoraire, Université de Neuchâtel (Suisse)

Catherine BRISSAUD, Professeur, Université Grenoble Alpes (France)

Claudine GARCIA-DEBANC, Professeur, Université Toulouse2-Le Mirail (France)

Francis GROSSMANN, Professeur, Université Grenoble Alpes (France)

Frédéric SABIO, Professeur, Université d'Aix-Marseille (France)

Dominique WILLEMS, Professeur émérite, Université de Gand (Belgique)

2014

À tous les A que j'aime

À Claire Blanche-Benveniste

Remerciements

À ma tutrice Catherine Brissaud

À Paul Cappeau

À Marie-José Béguelin et Dominique Willems

À Claudine Garcia-Debanc

À mes amis du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe

À mes amis du groupe Episteverb

À mes amis chercheurs de France et d'ailleurs

Aux étudiants qui m'ont encouragée

À ma famille : André, Alexandre et Aurélien

Il m'est impossible de citer toutes les personnes auxquelles je suis redevable.

Je les prie de m'en excuser.

Conventions

Références des articles

Le renvoi aux travaux des auteurs cités se fait de façon classique à la fin du volume. Mais si un auteur en cite un autre, alors les références concernant ce second auteur apparaissent en note de bas de page.

Pour mes propres travaux

a) si les travaux sont insérés dans le volume « Recueil des travaux présentés pour l'habilitation à diriger des recherches », les mentions sont faites de la façon suivante :

- Dans le texte lorsqu'un article est commenté ou un ouvrage présenté, une icône (indiquant que le texte peut être consulté dans le recueil) est utilisée, accompagnée du numéro et de la référence bibliographique (cf. infra, la liste des publications)

[numéro] référence.

- Dans le corps du texte et dans les notes de pages, seul le numéro entre crochets apparaît : [numéro].

b) si les travaux ne figurent pas dans le volume des publications sélectionnées pour l'HDR mais sont utiles à la démonstration alors une icône « bibliothèque » en précède la référence :

Référence de la publication.

Exemples

Les exemples insérés sont attestés, référencés (identification du corpus d'où il est extrait) et numérotés.

a) *Les exemples oraux* sont transcrits sans ponctuation (le signe + indique une pause) selon les conventions de transcription du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe[1].

b) *Les exemples écrits* n'ont subi aucune correction.

---

1 Conventions accessibles sur le site : http://sites.univ-provence.fr/delic/corpus/conventions.html.

Titres des documents

Les documents insérés sont numérotés et titrés ainsi que les tableaux.

Numérotation des exemples, des documents et des notes de bas de page

La numérotation reprend au n°1 à chacune des deux parties.

Renvois aux différents chapitres

Le sous-titre du volume fait référence à deux parties :

Partie I : « Du terrain au laboratoire… »

Partie II : « …du laboratoire au terrain. »

Pour des renvois internes, le codage suivant est utilisé : les chiffres romains pour le numéro de la partie, les chiffres arabes pour le reste.

Exemples de renvoi :

(cf. I.3)	renvoi à la première partie, chapitre 3
(cf. I.3.1)	renvoi à la première partie, chapitre 3, partie 1
(cf. II.2.1.2)	renvoi à la deuxième partie, chapitre 2, partie 1, sous-partie 2.

Sigles

Les sigles sont développés lors de leur première apparition dans le volume.

Exemple :

Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS)

Choix d'écriture

Le mémoire est en orthographe traditionnelle.

Les références bibliographiques comportent le prénom de chaque auteur. Des points ont été ajoutés (par rapport aux normes APA) afin de rendre les titres plus visibles.

Liste des publications (dans l'ordre de parution)

[1]	1989	Roubaud, M.-N. **Sur la piste du locuteur en pleine « approximation lexicale »**. *Reflet*, 31 : 12-13.
[2]	1990	Loufrani, C. & Roubaud, M.-N. **La notion d'approximation : langage ordinaire, langage pathologique.** *Recherches Sur le Français Parlé*, 10 : 131-142.
[3]	1993	Roubaud, M.-N. & Loufrani, C. **« La syntaxe, c'est ce qui reste quand on a tout oublié. » La syntaxe comme outil de description syntaxique.** *Recherches Sur le Français Parlé*, 12 : 85-113.
[4]	1997	Roubaud, M.-N. **Le passé simple en français.** *Studia Neophilologica*, 69 : 79-93.
[5]	1997	Roubaud, M.-N. **Les énoncés pseudo-clivés en « le plus / le moins ».** *Journal of French Language Studies*, 7: 181-193.
[6]	1998	Roubaud, M.-N. **L'infinitif du verbe.** *Pratiques*, 100 : 7-22.
[7]	1998	Roubaud, M.-N. **Constructions en *c'est* : les pseudo-clivées.** *Cahiers de grammaire*, 23 : 81-94.
[8]	1998	Loufrani, C. & Roubaud, M.-N. **Les grilles d'analyse des corpus aphasiques : un outil nécessaire.** *Glossa*, 62 : 4-13.
[9]	1999	Roubaud, M.-N. & Loufrani, C. **Éclairage des corpus de type aphasique par les grilles.** *Recherches Sur le Français Parlé*, 15 : 41-57.
[10]	1999	Roubaud, M.-N. ***Grammaire active, CE2. Fiches de grammaire.*** Paris : Nathan, 24 fiches.
[11]	1999	Roubaud, M.-N. ***Grammaire active, CM1. Fiches de grammaire.*** Paris : Nathan, 24 fiches.
[12]	2000	Roubaud, M.-N. ***Grammaire active, CM2. Fiches de grammaire.*** Paris : Nathan, 24 fiches.
[13]	2000	Roubaud, M.-N. ***Les constructions pseudo-clivées en français contemporain.*** Paris, Champion, 448 pages (Coll. InaLF).
[14]	2001	Roubaud, M.-N. **Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de ET et de EST**. *Revue Québécoise de Linguistique*, Vol. 30-2 : 41-70.
[15]	2001	Roubaud, M.-N. & Loufrani, C. **La dénomination dans le discours perturbé de type aphasique.** *Recherches Sur le Français Parlé*, 16 : 207-226.
[16]	2002	Roubaud, M.-N. **Mieux analyser les erreurs des élèves**. *Les cahiers pédagogiques,* 403 : 60-61.
[17]	2004	Roubaud, M.-N. **Du bon usage des amorces dans la transcription des corpus.** *Recherches Sur le Français Parlé*, 18 : 163-184.

[18]	2004	Roubaud, M.-N. & Touchard, Y. **Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans.** In C. Vargas (éd). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence (Coll. « Langues et écritures »), 257-267.
[19]	2004	Roubaud, M.-N. **Du bon usage des notations phonétiques dans les corpus aphasiques.** *Recherches Sur le Français Parlé*, 18 : 241-254.
[20]	2004	Équipe DELIC. **Présentation du « Corpus de référence du français parlé ».** *Recherches Sur le Français Parlé*, 18 : 11-42.
[21]	2005	Cappeau, P. & Roubaud, M.-N. ***Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves.*** Paris : Bordas, 176 pages.
[22]	2005	Roubaud, M.-N. **Une construction trop peu exploitée, la construction pseudo-clivée.** In G. Williams (éd). *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (Coll. « Rivages linguistiques »), 93-100.
[23]	2005	Roubaud, M.-N. **Reconsidérer l'erreur.** *Les cahiers pédagogiques,* 438 : 31-32. [Version longue sur le site : www.cahiers-pedagogiques.com]
[24]	2005	Roubaud, M.-N. **Affronter la complexité d'un texte : la langue mise en scène**. *Caractères*, *ABLF* (Association Belge pour la Lecture section francophone), 19-2/2005 : 5-11.
[25]	2006	Roubaud, M.-N. **Hansel et Gretel et la mise en texte.** *Caractères*, *ABLF*, 23-3/2006 : 7-12.
[26]	2007	Roubaud, M.-N. ***Autour de 12 textes – 230 exercices de français. Cycle 3.*** La Classe-Hors série. Revigny-sur-Ornain : Martin Media, 176 pages.
[27]	2009	Roubaud, M.-N. & Accardi, J. **Réflexions sur le verbe à partir des pratiques didactiques en FLM et en FLS.** In F. Leutenegger & al. (éds). *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD (15-16 janvier 2009), Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Genève : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD, CD-Rom.
[28]	2010	Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. **Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe.** *Repères*, 41 : 71-90.
[29]	2010	Roubaud, M.-N. & Sabio, F. **Les Si-constructions et la fonction sujet en français contemporain.** In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klinger, L. Mondada & S. Prévost (éds). *Actes du 2° Congrès Mondial de Linguistique Française*, *La Nouvelle-Orléans, 12-15 juillet 2010,* Recueil des résumés, CD-Rom des actes, Institut de Linguistique Française, 2161-2172.
[30]	2011	Chnane-Davin, F., Félix, C. & Roubaud, M.-N. ***Le français langue seconde en milieu scolaire français : le projet CECA en France.*** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 212 pages.
[31]	2012	Roubaud, M.-N. & Deulofeu, J. **Fragments as instantiation of syntactic slots: Complexity of the interfaces between lexicon, grammar and discourse in spoken French.** In H. Mello, M. Pettorino & T. Raso (eds). *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and Corpora*. Firenze: Firenze University Press, 423-428.

[32]	2012	Romain, C. & Roubaud, M.-N. **Naming in pupil writings (9 to 14 years old).** In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (eds). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, chapter 12: 211-231. [http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/]
[33]	2012	Roubaud, M.-N. & Chnane-Davin, F. **Culture de recherche et analyse de la pratique enseignante : la question de la circulation de la parole en classe.** In E. Carette (éd). *Enseignement, apprentissage du FLE / FLS à travers le monde : un paradigme en construction*. Nancy : Université de Lorraine & CNRS, Mélanges CRAPEL, n° spécial 34 : 71-85.
[34]	2012	Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. **Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture.** *Pratiques*, 155-156 : 109-126.
[35]	2013	Roubaud, M.-N. ***Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008).*** Suisse : Université de Neuchâtel, Tranel, n° 58, 433 pages.
[36]	2013	Gomila, C. & Roubaud, M.-N. **Le verbe au cours préparatoire : premières constructions du concept.** In C. Avezard-Roger & B. Lavieu-Gwozdz (éds). *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*. Arras : Artois Presses Université (Coll. Études linguistiques), 31-45.
[37]	2014[2]	Roubaud, M.-N. & Gomila, C. **Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire : un prototype en construction.** In M.-N. Roubaud & J.-P. Sautot (éds). *Le verbe en friche : Approches linguistiques et didactiques*. Bruxelles : Peter Lang (Coll. « GRAMMA-R. Études de linguistique française »), 177-192.
[38]	2013	Roubaud, M.-N. & Fonvielle, S. **L'accord du participe passé en sixième : « Au hasard mais avec de la bonne volonté … ».** In F. Marsac & J.-C. Pellat (éds). *Le participe passé : entre accords et désaccords*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 181-198.
[39]	2013	Romain, C. & Roubaud, M.-N. **Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant.** *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 39, 2 : 273-293.
[40]	2013	Roubaud, M.-N. & & Rey, V. **Une grammaire au service d'une écriture professionnelle.** In I. Schaffner & O. Bertrand (éds). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique (Coll. « Linguistique et didactique »), 175-187.

[2] La publication ayant été retardée, l'article ne se trouve plus rangé à la bonne place mais il n'a pas été déplacé pour garder le numéro qui lui a été donné dans le volume des publications pour l'HDR.

Introduction

Ce n'est point parce que c'est difficile que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas que c'est difficile.

Sénèque[3]

[3] *Lettres à Lucilius*, Livre XVII, Lettre CIV (traduction de Joseph Baillard).

Introduction

Ce mémoire est l'occasion d'écrire mon histoire « au futur antérieur[4] », de retracer mon itinéraire de 1986 à nos jours.

Ce parcours comprend de nombreux allers et retours entre le terrain : la classe où j'exerçais la fonction d'institutrice en primaire (cf. infra : tableau comparatif des systèmes scolaires francophones) et le laboratoire : le département de linguistique française de l'Université de Provence. C'est dans cette unité que j'allais m'intégrer et devenir un membre du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) dirigé par Claire Blanche-Benveniste[5]. De très nombreux exemples (262) et documents (56) personnels, inclus dans le mémoire, témoignent de mon implication et de ma réflexion en linguistique : extraits de corpus (oraux et écrits) et mises en grille[6], réponses d'enseignants et d'élèves à mes questionnaires, documents et tableaux de synthèse.

Mon parcours s'inscrit inévitablement dans une chronologie qui non seulement date les recherches successives (en synchronie) mais également marque les avancées de la réflexion (en diachronie) : en effet, des articles écrits plus tardivement reviennent sur des travaux précédents et y apportent un éclairage supplémentaire.

De nombreuses questions sur la langue ont jalonné mon itinéraire et c'est au sein du laboratoire que je trouvais une théorie linguistique apte à m'apporter des réponses. Les recherches exposées dans ce mémoire montrent la façon dont je me suis emparée de cette théorie et mes propres apports d'une part à la linguistique descriptive et d'autre part à l'analyse de la langue des élèves. Il y a une imbrication inévitable de la réflexion linguistique et des observations sur le terrain.

Le texte du mémoire est découpé en deux parties. La première partie (*Du terrain au laboratoire…*) pose les fondations, le cadre théorique : elle trace le chemin. La seconde partie

[4] Propos tenus par Alain Legardez en novembre 2013, professeur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) d'Aix-Marseille, pour résumer l'écriture d'une HDR.
[5] Le GARS existait depuis 1977.
[6] La définition de la mise en grille est donnée plus loin (cf. I.2.3).

(*…du laboratoire au terrain.*) emprunte ce chemin. La lecture peut donc se faire verticalement :

Partie 1 Du terrain au laboratoire…	Partie 2 …du laboratoire au terrain.
1. Du praticien au chercheur	1. Du chercheur au terrain
2. La linguistique descriptive	2. La langue des élèves
3. La construction pseudo-clivée	3. De nouvelles orientations

Dans chacune de ces parties, les chapitres se répondent et leur lecture peut aussi se faire horizontalement.

Dans les chapitres 1, les représentations des enseignants (partie 1) et des élèves (partie 2) sur la langue conduisent le praticien que j'étais à se positionner en chercheur, apte ensuite à revenir sur le terrain pour conduire une réflexion sur la compétence linguistique des élèves et les pratiques de l'oral et de l'écrit en classe.

Les chapitres 2, s'appuyant sur le cadre théorique et les concepts pour l'école qui sous-tendent mon analyse de chercheur, présentent mes apports à la linguistique de corpus (partie 1) et mes résultats sur la langue des élèves (partie 2) : leurs stratégies, leur logique, leurs usages, leurs exploitations du système linguistique, résultats qui ont des implications didactiques.

Les chapitres 3 débouchent sur un élargissement du cadre théorique de départ et des concepts. L'étude d'une construction syntaxique spécifique (la construction pseudo-clivée) va amener à dépasser le cadre de la microsyntaxe, à passer de la grammaire au discours (partie 1). L'analyse des textes d'élèves va étendre la description à la mise en œuvre du système dans l'acte langagier et va y inclure des données sur l'acquisition (partie 2). Ces derniers chapitres pointent mes recherches futures.

Cette réflexion sur la langue, si elle s'est nourrie des recherches du GARS, a également trouvé chez d'autres linguistes des éléments de réponse, des avis complémentaires ou divergents qui ont suscité de nouvelles questions. En conséquence, ce mémoire est aussi l'occasion de faire part de ces nombreuses rencontres vivifiantes, stimulantes dont on en retrouve la trace dans le corps du texte (citations, références bibliographiques). Que tous ceux qui m'ont guidée dans cet itinéraire intellectuel en soient encore une fois remerciés.

Tableau comparatif des systèmes scolaires francophones[7]

Âge	France	Belgique	Québec	Suisse romande
	PRIMAIRE	**MATERNELLE**	**PRÉSCOLAIRE**	**PRIMAIRE**
	a. Maternelle			
2 ans ½		Accueil		
3	PS = Petite section	1re Maternelle		
4	MS = Moyenne section	2e Maternelle		1re
5	GS = Grande section	3e Maternelle	Maternelle	2e
	b. Élémentaire	**PRIMAIRE**	**PRIMAIRE**	
6	CP = Cours préparatoire	1re primaire	1re primaire	3e
7	CE1 = Cours élémentaire 1re année	2e	2e	4e
8	CE2 = Cours élémentaire 2e année	3e	3e	5e
9	CM1 = Cours moyen 1re année	4e	4	6e
10	CM2 = Cours moyen 2e année	5e	5e	7e
	SECONDAIRE			
	a. Collège			
11	6e	6e	6e	8e
		SECONDAIRE	**SECONDAIRE**	**SECONDAIRE**
		a. Cycle inférieur	**a. 1er cycle**	**Secondaire I**
12	5e	1re secondaire	1re secondaire	9e
13	4e	2e	2e	10e
			b. 2e cycle	
14	3e	3e	3e	11e
	b. Lycée	**b. Cycle supérieur**		**Secondaire II**
15	2de	4e	4e	1e
16	1re	5e	5e	2e
			COLLÈGE (Cégep)	
17	Termínale	6e	Collège 1	3e
18			Collège 2	4e

[7] Tableau fourni par Suzanne Chartrand, enseignant au Québec et révisé par Sandra Canelas-Trevisi, enseignant en Suisse.

1ère partie :

Du terrain au laboratoire…

Je suis de ceux qui estiment que la langue est une machine sur laquelle l'homme a prise.

Aurélien Sauvageot[8]

Chapitre 1 – Du praticien au chercheur

Chapitre 2 – La linguistique descriptive

Chapitre 3 – La construction pseudo-clivée

[8] Entretien d'Aurélien Sauvageot avec Claire-Blanche-Benveniste en 1983 à Aix-en-Provence (non publié).

1. Du praticien au chercheur

Plan du premier chapitre :

1.1. L'entrée de la linguistique à l'école
1.2. Des représentations des enseignants au questionnement théorique
1.3. À la recherche d'un cadre théorique

Ce chapitre est un chapitre introductif qui permet d'éclairer les questions du praticien que j'étais (exerçant la fonction d'enseignante en primaire) en regard du chercheur que je suis devenue. Cette analyse rejoint celle d'autres chercheurs et montre que les questions sur la langue à l'école sont encore d'actualité en ce début du 21e siècle. Des exemples recueillis sur le terrain (travaux d'élèves et réponses d'enseignants de terrain[9]) ont nourri ma réflexion de linguiste : des points de vue seront exposés et référencés par quelques numéros d'articles (cf. supra) dont l'étude se fera dans les chapitres suivants.

Pour comprendre mon questionnement, il faut plonger au cœur de mon histoire dont recherche fondamentale et recherche appliquée ont été les deux volets. La dimension historique est importante car « une certaine lecture de l'histoire peut éclairer les interactions présentes et donner des directions pour les interactions futures »[10].

Même si l'histoire de ma rencontre avec la linguistique est esquissée à grands traits, donc incomplète, elle montre que mon questionnement sur la langue et son enseignement prend naissance à l'école : à l'École Normale[11] d'abord puis à l'école primaire.

---

[9] Sont appelés « enseignants de terrain » les enseignants qui exercent dans les classes.
[10] C'est ainsi que Pierre le Goffic présente son intervention « Modèles théoriques et modèles scolaires de la grammaire : quelques interactions passées et présentes (et aussi futures) » au colloque de Palaiseau (*Enseigner la grammaire*, 15-16 novembre 2012, École Polytechnique). Comme lui, je précise que je ne suis pas historienne de la linguistique.
[11] Le 28 juin 1833, en France, la loi Guizot (du nom du ministre de l'Instruction publique, François Guizot) met en place une école dans chaque commune et une École Normale dans chaque département pour former les instituteurs.

1.1. L'entrée de la linguistique à l'école

J'entrai à l'École Normale de Nancy en 1970 pour devenir institutrice avec un bagage grammatical traditionnel[12] et j'en sortis en 1974 tout imprégnée de théories linguistiques. Il faut dire qu'à cette époque Bernard Combettes, agrégé de grammaire et maître assistant à l'Université de lettres de Nancy 2, et Jacques Fresson, du Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques (CRDP) de Nancy, diffusaient leurs idées auprès des étudiants de l'École Normale de l'époque[13]. Cette plongée dans la linguistique des années 70 a été la source de mon questionnement sur l'enseignement de la langue à l'école et de ma curiosité, toujours vivace aujourd'hui, sur un objet (la langue) que j'avais du mal à circonscrire.

1.1.1. Première entrée de la linguistique à l'école

Comme l'écrit André Chervel (1977), les instituteurs ont toujours joué un rôle dans l'enseignement en réagissant aux directives gouvernementales[14] :

> Ce sont eux [les maîtres d'école] qui, au cours du XIXe siècle vont choisir, puis modifier, voire élaborer, la grammaire la plus adéquate pour leur tâche. Ce sont eux qui, non sans avoir tenté de l'adapter et de l'adopter, vont finalement éliminer la grammaire générale et lui substituer une grammaire fonctionnelle. (Chervel, 1977, p. 70)

À la fin des années 60, les maîtres d'école ne pouvaient pas se contenter d'un enseignement du français contribuant « à plus de 50% de retards scolaires au CM2[15] » si bien qu'en 1970, le plan Rouchette[16], plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, se donne pour objectif d'amener les élèves à « la maîtrise de la langue française contemporaine orale et écrite par l'entraînement à la communication et à l'expression » (p. 5). En conséquence, en 1971, à l'École Normale, je m'entraînais aux exercices structuraux[17] sans avoir « les solides connaissances de grammaire descriptive » que mentionne le plan de

---

[12] Par traditionnel, il faut entendre « scolaire ». Étienne Stéphane Karabétian (2000, p. 247) montre bien que, dès 1968, l'on parle de « grammaire traditionnelle » et non plus de « grammaire scolaire », traduisant ainsi la première crise qui va secouer la grammaire scolaire.

[13] En témoignent mes cahiers d'exercices de l'École Normale de Nancy en 1972 : *L'analyse de la phrase* et *Le verbe* par Bernard Combettes et ses collaborateurs (cf. bibliographie).

[14] Le gouvernement (par le biais du Ministère de l'Éducation Nationale en France) publie des instructions officielles fixant des programmes que les enseignants doivent appliquer dans leur classe.

[15] Cf. Plan Rouchette (1970, p. 2).

[16] Rouchette : nom du Président de la Commission, l'Inspecteur Général Marcel Rouchette. Une version légèrement altérée fut publiée en janvier 1971 par l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

[17] Les exercices structuraux étaient déjà en vogue pour l'enseignement du français langue étrangère (Réquédat, 1966).

rénovation (p. 40) pour les enseigner à de futurs élèves. Puis je pris connaissance des théories chomskyennes[18] et m'immergeai, en 1972, dans la grammaire générative et transformationnelle[19] : je fournis alors arbres, arborescences et règles de réécriture. La linguistique des années 60-70 était une science prometteuse, disposant de méthodes rigoureuses pour des analyses distributionnelles et transformationnelles comme l'écrit Pierre Boutan :

> […] la linguistique soudain sortie de son ghetto vers la fin des années 60, a d'abord été considérée comme une référence qui devait suffire à rendre rigoureuses les pratiques des maîtres une fois qu'ils auraient été informés. (Boutan, 1976, p. 247)

Ce domaine nouveau, la linguistique, s'est développé à l'école lorsque certains linguistes se sont mis à publier, à l'intention des pédagogues, des instruments théoriques considérés comme nécessaires au travail d'enseignement de la langue comme le livre d'Émile Genouvrier et de Jean Peytard : *Linguistique et enseignement du français*, que les auteurs définissent ainsi :

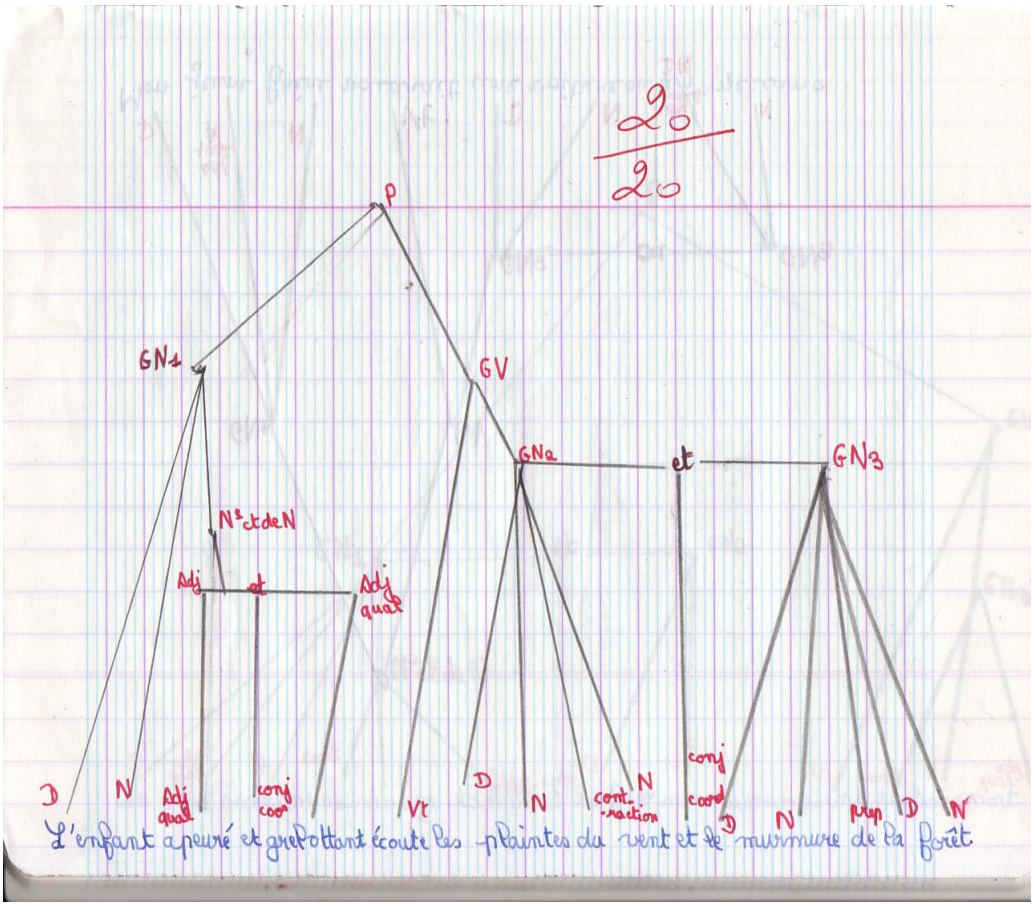
> Pas plus qu'un manuel de linguistique générale, on ne saurait donc faire de cet ouvrage un traité de pédagogie. (Genouvrier & Peytard, 1970, Avant-propos, p. 6)

Parallèlement, Henri Bonnard publie, en 1974, *De la linguistique à la grammaire* avec comme sous-titre : *Initiation à la linguistique générale des étudiants et des enseignants*. Des manuels scolaires suivent ces changements : *Dialogue grammatical*[20] propose, par exemple, aux élèves de passer, lors d'exercices structuraux, d'une langue parlée spontanée : « Quelle heure il est ? » à une langue écrite élaborée : « Quelle heure est-il ? ». La langue parlée est présentée comme un « code oral » et la langue écrite comme un « code graphique » : les deux étant supposés coder le même objet, la langue. Le terme « code » (Thimonnier, 1970) a beaucoup de succès auprès des enseignants dans les années 1970-1980. Le français parlé est alors assimilé à du « français populaire » ou du « français familier ». En 1982 dans les Instructions Officielles, la langue orale est présentée comme « naturelle » avec une syntaxe « incertaine » et la langue écrite, qui, seule, a les mérites d'une vraie langue, doit être

[18] La traduction française de l'ouvrage de Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, écrit en 1957, paraît en 1969. Il y a toujours eu un décalage entre la date de naissance des travaux théoriques et leur apparition dans le champ scolaire.
[19] Cf. mes cahiers du CRDP de Nancy de 1972 par Bernard Combettes et ses collaborateurs (cf. bibliographie).
[20] Dascotte, Maurice & Obadia, René. 1971. *Dialogue grammatical*. *CM1/CM2*. Paris : Hachette.

intégralement apprise par les élèves de façon non-naturelle[21]. Dans les années 80-85, on adjoint même l'étiquette de « ratés de la communication » à la langue parlée. Or l'écrit ne transcrit pas tout ce qu'on entend (hésitations, répétitions, prononciations…) et il ne peut être qu'un « modèle de référence qui se situe au-delà de l'utilisation immédiate de la langue » (Claire Blanche-Benveniste, 2002, manuscrit Paris, [35], p. 65). C'est d'ailleurs l'appellation « ratés de la communication » qui a déclenché mes premières recherches universitaires portant sur ce que j'ai appelé les « phénomènes d'approximation lexicale[22] » (cf. I.2.4.1).

La grammaire scolaire devient alors un « modèle réduit »[23] de la linguistique et les enseignants appliquent les théories linguistiques en classe. Voici un exemple d'analyse d'inspiration chomskyenne pratiquée par une enseignante de CM2 dans sa classe en 1990 et la réponse d'un élève :



1. Exercice (Alexandre, 10 ans)

[21] La même idée se retrouve, mais plus nuancée, dans les programmes et instructions pour l'école élémentaire de 1985.
[22] En 1987, dans un mémoire de maîtrise et en 1988, dans un mémoire de DEA (Diplôme d'Études Approfondies) sous la direction de Claire Blanche-Benveniste.
[23] Expression d'Alain Berrendonner (1999, p. 48).

L'arborescence visualise à un premier niveau les deux grands constituants de la phrase : le groupe nominal (GN) qui remplit le rôle de sujet et le groupe verbal (GV). À un deuxième niveau, elle indique les règles de dépendance qui lient les éléments des différents syntagmes. La brochure ministérielle de 1980, sur les contenus de formation pour le cours moyen (élèves de 9 à 11 ans), précise d'ailleurs :

> Pour identifier les groupes fonctionnels de différents niveaux, et la nature des éléments dont ils se composent (dans la mesure où cette précision contribue à mettre la fonction en évidence) on utilisera des procédés divers, commodes si leur emploi reste simple : parenthésages, emboîtements, arborescences. (Ministère, 1980, p. 32)

Mais si nous examinons ce schéma qui a obtenu la note maximale, nous y relevons des erreurs[24] puisque le deuxième niveau n'est pas hiérarchisé comme cela est fait pour le GN1 (*l'enfant apeuré et grelottant*). En effet, si nous prenons l'exemple du GN2 (*les plaintes du vent*) ou du GN3 (*le murmure de la forêt*), nous observons que tous les éléments (déterminant, nom, préposition) sont sur le même plan : les liens de dépendance des éléments entre eux ne sont pas marqués (*du vent* devrait être sous la dépendance du nom *plaintes* ; il en est de même pour *de la forêt* sous la dépendance de *murmure*). Aucune fonction n'est mise en évidence puisqu'il n'y a aucune hiérarchisation. C'est la nature des éléments qui est mentionnée au détriment du lien syntaxique qui unit les éléments entre eux (sauf pour la mention de complément du nom : *ct de N*). On peut se questionner sur l'intérêt de cette arborescence et se demander si c'est un choix de l'enseignante de centrer l'analyse sur le premier niveau et la nature des éléments ou si la théorie est imparfaitement maîtrisée. La schématisation en arbres devait arriver après les manipulations linguistiques sur les différents constituants de la phrase, or les enseignants la plaçaient le plus souvent en amont.

Il y a toujours eu un vrai problème en France pour passer de la recherche fondamentale à la recherche appliquée, c'est-à-dire à transposer didactiquement des savoirs linguistiques, au sens de « transposition didactique » défini par Berrendonner :

> processus par lequel un savoir scientifique (ou produit comme tel) se trouve réénoncé en tant que contenu d'enseignement, sous une forme éventuellement vulgarisée. (Berrendonner, 1999, p. 38)[25]

---

[24] Le plan Rouchette propose dès 1970 de remplacer le mot « faute » par « erreur » (p. 58).
[25] Pour Yves Chevallard (1985), il s'agit de transposer des « savoirs savants » en « savoirs à enseigner ».

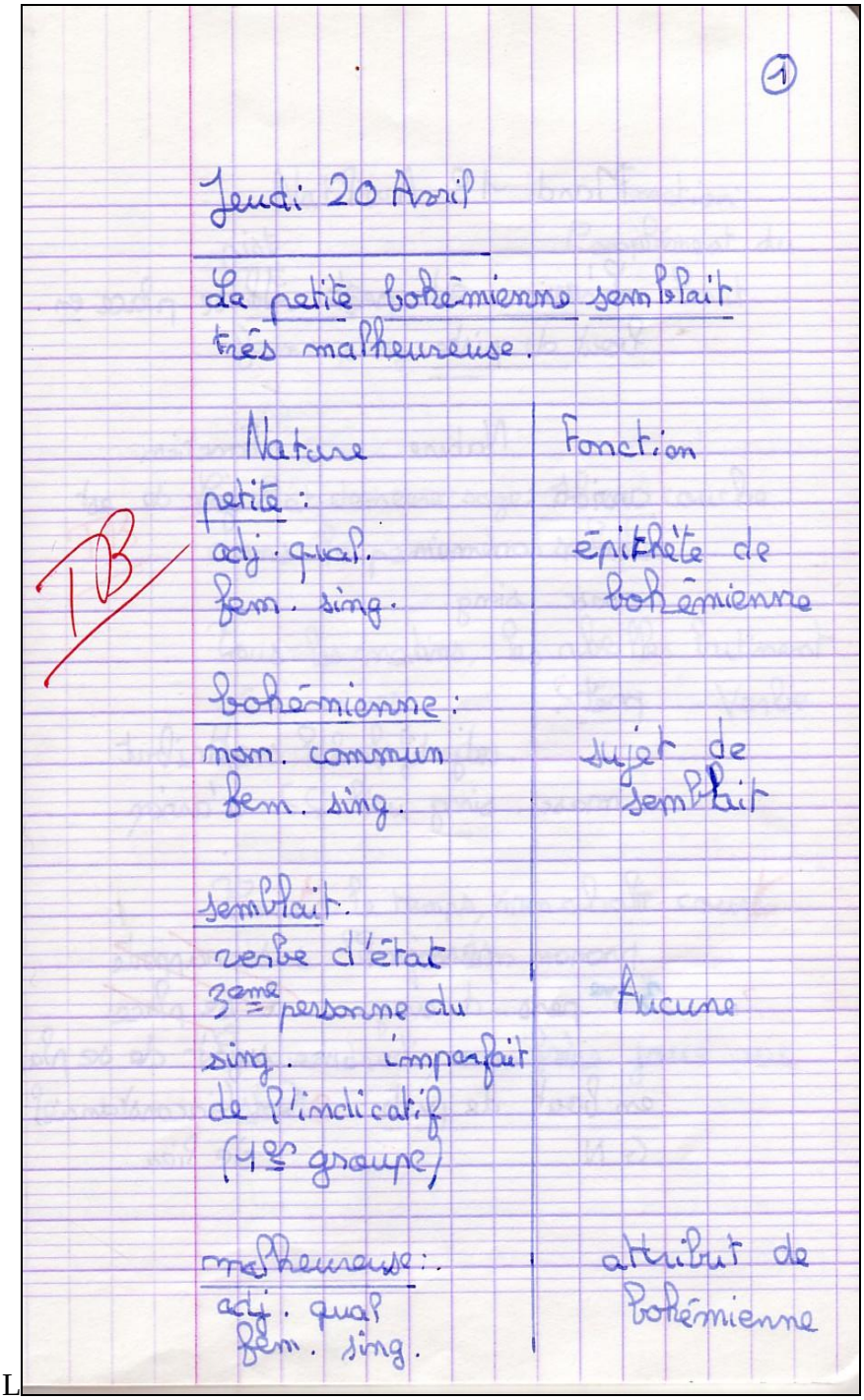
La recherche fondamentale n'est transposée le plus souvent que partiellement[26] si bien que l'on perd de vue la finalité de la théorie. La publication de la terminologie grammaticale pour le collège en 1975 (une trentaine de pages) illustre le hiatus entre savoirs savants et savoirs scolaires. Un an plus tard, la terminologie grammaticale pour le primaire gomme les recherches précédentes et, même si la circulaire mentionne « des manipulations diverses (substitution, expansion, soustraction, déplacement, transformations diverses) », la terminologie (réduite à une page) reprend celle que les enseignants connaissent. Si les *contenus de formation à l'école élémentaire* de 1980 préconisent encore le recours aux arbres, c'est pour « trouver la fonction des éléments », or la représentation en arbre, telle qu'elle est utilisée à l'école ne répond pas à cette attente (cf. doc. 1).

Cette nouvelle approche de la grammaire ne sert qu'à faire reproduire des modèles par des élèves bien savants, pour ceux-là uniquement, et qui savent déjà analyser une phrase et jongler avec deux nomenclatures : traditionnelle et nouvelle (groupe, expansion, pronominalisation, constituant, déterminant, etc.). Peu d'élèves peuvent arriver à une telle abstraction si bien que cette science (la linguistique) qualifiée par Émile Genouvrier et Jean Peytard (1970, p. 174) de « véritable bain de Jouvence » pour l'enseignement du français n'a pas rempli le rôle attendu. En 1985, dans les Instructions officielles, plus aucune manipulation n'est mentionnée mais l'étiquette « groupe » demeure : groupe verbal, groupe nominal, groupes fonctionnels (p. 35)[27].

On comprend alors la déception des enseignants qui ont cru pouvoir se libérer du « caractère abstrait et inopératoire de la grammaire scolaire » (Karabétian, 2000, p. 246). Ce qu'ils ignorent c'est, comme l'a montré Chervel (1977), que la doctrine grammaticale se nourrit des avancées conceptuelles du moment empruntées aux sciences du langage (grammaire générale, grammaire historique et comparée, grammaires formelles …). Cette déception sonne le retour d'analyses anciennes : l'enseignante de CM2 (la même que précédemment) en 1994 revient à l'analyse grammaticale[28] (doc. 2) et à l'analyse logique[29] de la phrase (doc. 3), analyses très

[26] Cela avait été déjà le cas, dans les années 60 avec l'expérience du *Français Fondamental* (1964) comme l'explique Aurélien Sauvageot en 1983 dans un entretien avec Claire Blanche-Benveniste (non publié).
[27] Jean-Louis Chiss signale que le mot « groupe » ne disparaît des programmes du collège qu'en 2008 (propos tenus au colloque Palaiseau, le 15 novembre 2012).
[28] L'expression « analyse grammaticale » date du XIXe siècle et chasse l'expression « faire les parties » du discours (Chervel, 2006, p. 246).
[29] C'est Urbain Domergue en 1778 dans *Grammaire française simplifiée* qui propose de prolonger l'analyse grammaticale de la phrase par une analyse logique (sujet, copule et attribut). La seconde grammaire scolaire (vers 1920) ne retiendra de l'analyse logique que le découpage en propositions (Chervel, 2006, p. 249).

en vogue au XIXe siècle. L'analyse grammaticale sert l'orthographe, comme au XIXe siècle (Chervel, 1977, p. 98) : les indications de genre et/ou de nombre sont annexées aux mots (doc. 2). Ce qui est curieux pour une grammaire qui se donnait comme objectif de décrire tous les éléments de la langue, c'est que le verbe n'a pas de fonction (*aucune*) :



1

Jeudi 20 Avril

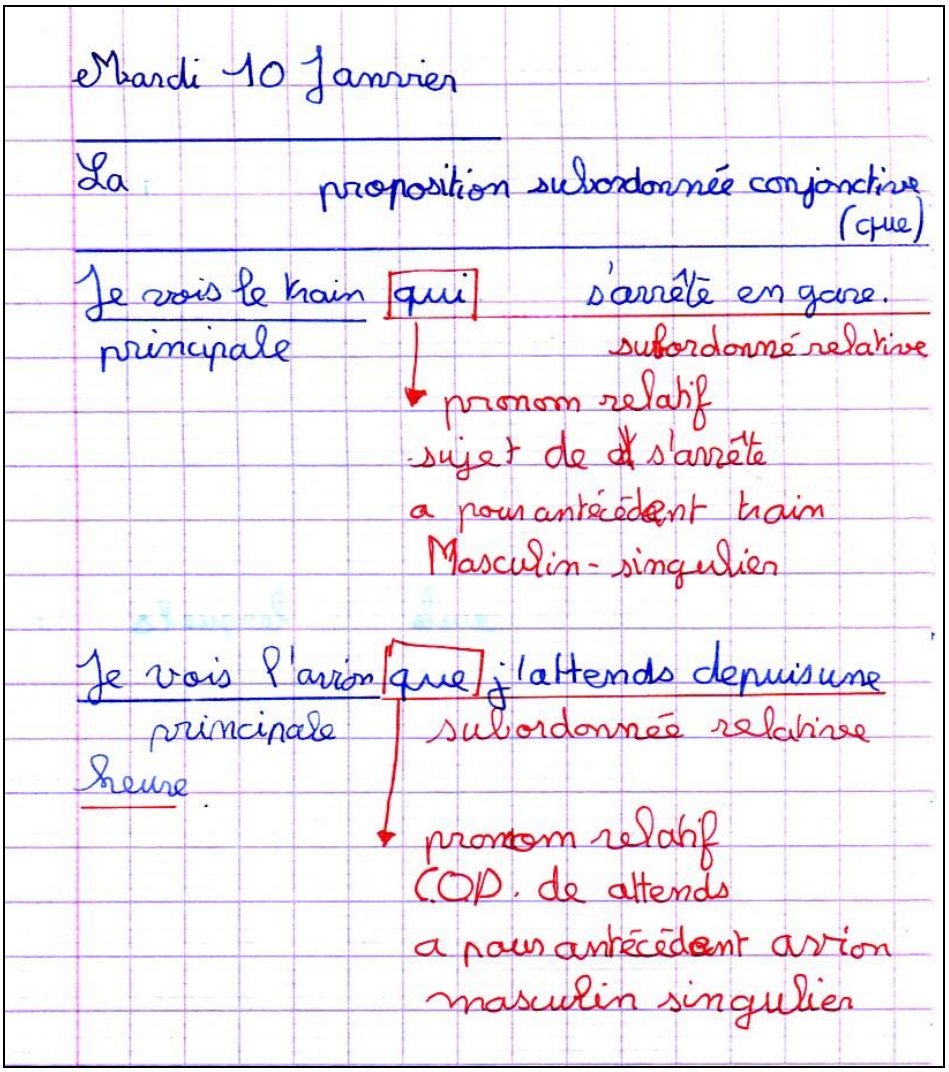
La petite bohémienne semblait très malheureuse.

Nature	Fonction
petite : adj. qual. fem. sing.	épithète de bohémienne
bohémienne : nom. commun fem. sing.	sujet de semblait
semblait. verbe d'état 3ème personne du sing. imparfait de l'indicatif (1er groupe)	Aucune
malheureuse : adj. qual fem. sing.	attribut de bohémienne

TB

2. Analyse grammaticale (Aurélien, 10 ans)

Quant à l'analyse logique (doc. 3), elle ne garantissait en rien le succès de l'enseignement grammatical. Pour s'en rendre compte, il suffit de constater que le titre de la leçon ne correspond pas aux subordonnées analysées :



3. Analyse logique (Aurélien, 10 ans)

Ces analyses mentalistes, reprises par les manuels scolaires, n'aident ni les élèves ni les enseignants : « Les grammaires scolaires n'apportent pas de réponse satisfaisante aux problèmes syntaxiques des élèves » (Masseron, 1994, p. 42). Le vrai problème est que les analyses ne prennent en compte ni les besoins des élèves ni les demandes des enseignants. Comme l'écrit Alain Berrendonner (1999, p. 42) : « maîtres et formateurs d'enseignants sont confinés au rôle de consommateurs passifs de la "scientificité" ».

Les difficultés persistantes que rencontrent les élèves à l'écrit vont faire glisser la question de l'enseignement de la grammaire à celle du maniement des textes.

1.1.2. Deuxième entrée de la linguistique à l'école

À l'image de ce qui s'est produit en 1970, les enseignants de terrain ont besoin de sortir de ces schématisations abstraites, des énoncés structuraux décontextualisés. La linguistique textuelle va leur apporter un peu d'air frais, d'abord au collège[30] dans les années 80-85 puis à l'école dans les années 90. Mais la confusion est la même que précédemment :

> On confond *grammaire* et *linguistique* en agrégeant au corpus des grammaires scolaires des analyses linguistiques […] Même confusion plus tard avec la *grammaire de texte* qui signifie que l'on monte l'analyse morphologique puis syntaxique des unités d'une suite appelée « texte ». (Karabétian, 2000, p. 248)

Là encore la transposition didactique va conduire à des simplifications, des réductions des outils forgés par la linguistique, comme l'expose Bernard Combettes[31] :

> La grammaire textuelle[32] est réduite à progression thématique, anaphores, connecteurs. Tout ce qui est cohérence énonciative est basculé vers la grammaire de discours[33]. Or c'est de la grammaire textuelle au départ. (Combettes, 15 novembre 2012)

En effet, la « grammaire textuelle » bascule dans l'étude des textes[34]. Elle sert aux enseignants à élargir leur réflexion sur les finalités d'un enseignement grammatical : mieux comprendre un texte (exemple : par l'étude des connecteurs[35]), mieux écrire (exemple : par l'étude des temps verbaux), acquérir du lexique (exemple : en repérant des champs lexicaux) ou encore dans une visée pragmatique, amener les élèves à repérer les choix littéraires de l'auteur. L'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) donne une illustration parfaite de la réduction de la linguistique textuelle à l'école en proclamant qu'une « approche fonctionnelle de ces phénomènes [anaphores, marques aspectuelles et temporelles, mots de liaison ou connecteurs] est nécessaire » (p. 87) pour comprendre et écrire des textes.

La langue change de statut. Dans son étude longitudinale du discours des manuels de cycle 3 sur la didactique de l'oral, Bruno Maurer (2002) expose comment, depuis 1923, on est passé d'une conception du « parler comme un livre » héritée de la tradition latine à celle de « parler

---

[30] Bernard Combettes signale que la grammaire de texte a été un espoir pour les Inspecteurs de l'Éducation Nationale de remotiver l'étude stylistique (types de textes, énonciation) qui se faisait peu au collège (propos tenus au colloque de Palaiseau, le 15 novembre 2012).
[31] Propos tenus par Bernard Combettes au colloque de Palaiseau.
[32] Bernard Combettes utilise ce terme à dessein afin de l'opposer à « grammaire de phrase ».
[33] Cf. la terminologie grammaticale de 1997 pour le collège.
[34] Cf. Michel Charolles & Bernard Combettes (1999), Bernard Combettes (2013).
[35] Les connecteurs deviennent même une nouvelle classe de mots en France à l'école primaire.

pour communiquer » dans les années 70 dans une optique structurale, pour aboutir dans les années 80-90 à privilégier le couple « lire-écrire » du fait des apports des linguistiques textuelles. L'appellation de : « Observation Réfléchie de la Langue » (incluant la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire) apparaît en 2002 dans les textes ministériels ; cette observation qui s'appuie sur l'étude de la littérature à l'école doit conduire tous les élèves à la maîtrise du langage (2002, p. 74). Mais dès la publication du *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* en 2006, la grammaire textuelle perd du terrain au profit de « l'étude du système grammatical » (p. 9) et en 2008, les derniers programmes pour l'école primaire retournent à la grammaire de phrase : écrire une phrase (à 6 ans), plusieurs phrases (à 7 ans) puis un texte. Le lien est distendu avec la grammaire textuelle :

> Cette progression [de l'enseignement de la grammaire] doit obéir à la logique interne du système syntaxique du français : la grammaire enseignée au fil de l'étude des textes ne peut suffire. (Ministère, 2006, circulaire sur la grammaire)

Même si la maîtrise de la langue française constitue le premier pilier du *socle commun de connaissances et de compétences* (2006), le rôle de l'école reste, pour le Ministère, celui d'outiller les élèves :

> L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. (Ministère, 2006, circulaire sur la grammaire)

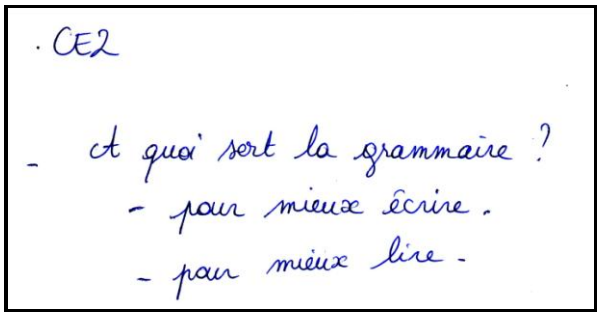
1.2. Des représentations des enseignants au questionnement théorique

Mon « histoire linguistique » m'a amenée à m'interroger sur la façon dont les enseignants reçoivent les différentes décisions ministérielles, perçoivent les différents courants linguistiques apparaissant en pointillé dans les manuels scolaires. Quelles représentations ont-ils de la grammaire qu'ils doivent enseigner et plus largement de la langue de leurs élèves ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Je passai de la position de praticien (exerçant dans une classe à la sortie de l'École normale) à celle de chercheur. Pour connaître les avis des enseignants, j'ai élaboré un questionnaire que je soumets régulièrement aux enseignants en formation continue[36]. Les réponses obtenues par écrit (avec parfois quelques explicitations orales) m'ont permis de confronter mes hypothèses avec leurs remarques. Ces témoignages

[36] Ces questionnaires (plus d'une centaine de réponses) constituent un corpus non publié.

font surgir des questions théoriques sur la langue et son enseignement : c'est ce que nous allons constater à la lecture de ces réponses obtenues en 2009 auprès de 54 enseignants d'école primaire, exerçant dans les Bouches du Rhône (département du sud-est de la France). La mention du numéro de certaines de mes publications (cf. supra « liste des publications ») indique que des travaux sont directement reliés à ces questions théoriques.

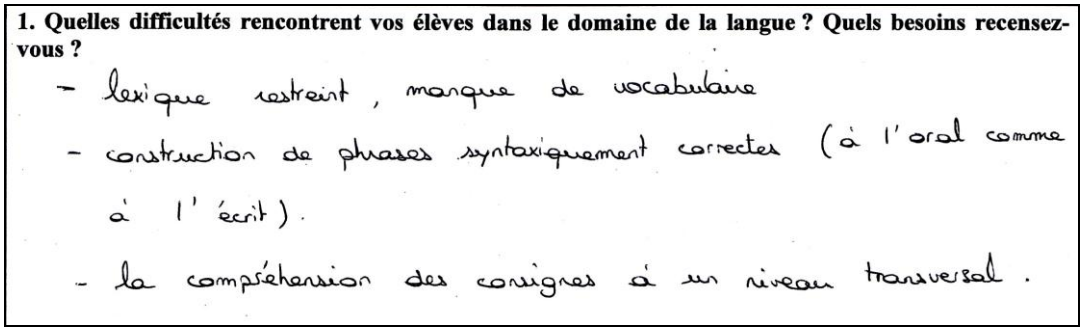
Les réponses au questionnaire montrent que les enseignants suivent majoritairement les préconisations ministérielles : la grammaire est un outil au service du lire-écrire. Le « parler » a peu de place, or nous verrons à travers la notion de « compétence » (cf. II.1.2), l'importance de l'oral pour la maîtrise de la langue :


· CE2

- et quoi sert la grammaire ?
  - pour mieux écrire.
  - pour mieux lire.

4. Réponse d'un enseignant de CE2 (8-9 ans)[37]

Tout l'enseignement s'articule autour de la phrase (et non du texte) qui est l'objet à étudier à l'école et au collège (Campana, 2002). Le souci majeur des enseignants est que leurs élèves construisent des phrases « syntaxiquement correctes » :


1. Quelles difficultés rencontrent vos élèves dans le domaine de la langue ? Quels besoins recensez-vous ?

- lexique restreint, manque de vocabulaire
- construction de phrases syntaxiquement correctes (à l'oral comme à l'écrit).
- la compréhension des consignes à un niveau transversal.

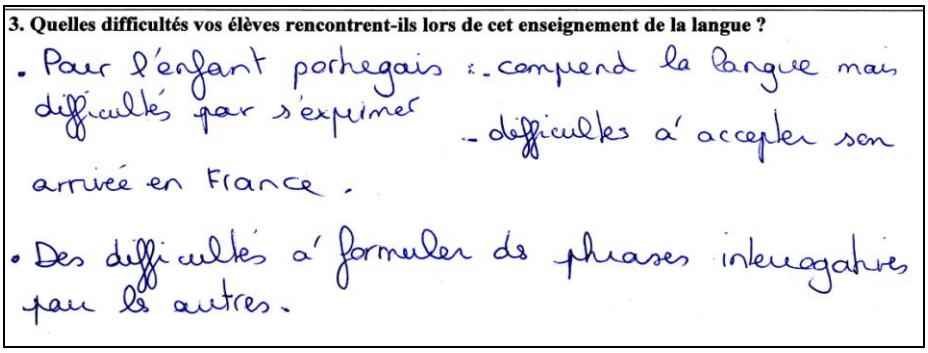
5. Réponse d'un enseignant de CP (6-7ans)

Mais si la phrase pose tant de difficultés, peut-être est-ce parce que l'unité-phrase n'est pas opératoire, qu'elle ne peut s'appliquer à l'oral ? Et que signifie « phrases correctes » ? Nous verrons qu'il y a des degrés dans la correction : il faut dissocier « simple » et « correct » en

[37] L'âge des élèves est indiqué à côté de la classe dans laquelle exerce l'enseignant.

envisageant la réponse adaptée, la forme morphosyntaxique produite par l'élève et la forme normative. L'illustration en sera donnée avec les formes de passé simple [4] ou d'infinitif [6].

Pour les enseignants, tout élève doit être capable de produire des phrases interrogatives or ce n'est apparemment pas le cas :


3. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors de cet enseignement de la langue ?

• Pour l'enfant portugais : - comprend la langue mais difficultés par s'exprimer
- difficultés à accepter son arrivée en France.

• Des difficultés à formuler des phrases interrogatives par les autres.

6. Réponse d'un enseignant de MS-GS (4-6 ans)

Pourtant « Aux alentours de 3 ans ou 3 ans ½, l'enfant est généralement capable de produire l'essentiel des structures morphosyntaxiques de base de sa langue. » (Bassano, 1999, p. 30). Le problème est le même pour les phrases complexes. Dans la grille d'évaluation[38] des compétences langagières des élèves de fin de maternelle (6 ans environ), on trouve l'item suivant :

> Répondre verbalement en utilisant des phrases complexes. (Grille d'évaluation, GS, 2007)

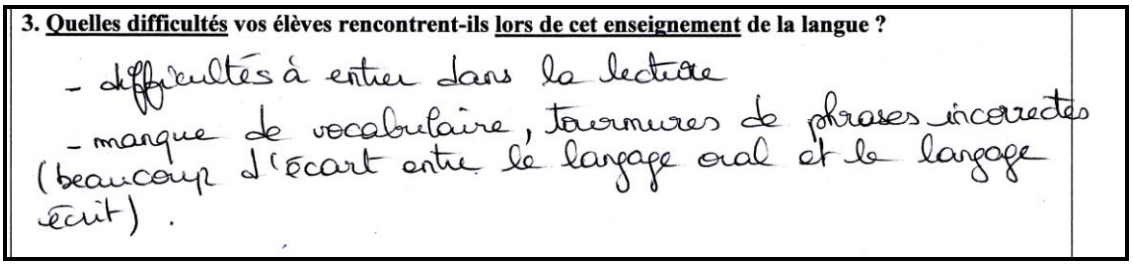
Or produire des interrogatives ou des subordonnées dépend de la situation de communication. Bien souvent cette dernière est factice : l'enseignant attend de l'élève une réponse qu'il sait déjà et « l'enfant refuse d'entrer dans le jeu » (Jeanjean, 1978, p. 75). De plus, utiliser une phrase complexe n'est pas toujours nécessaire puisque la réponse peut être donnée par un simple mot (« oui », « manteau », « maman », etc.). Il faut donc que les situations de communication aient du sens pour les élèves, que les objectifs en langue soient clairement fixés et que les pratiques enseignantes soient bien analysées si les enseignants veulent faire parler les enfants et les aider dans leurs apprentissages ; c'est ce que nous verrons lors de l'analyse de situations langagières à l'école maternelle [39].

[38] En 2007, une circonscription de Marseille m'a demandé d'expertiser une grille d'évaluation du langage issue d'une réflexion d'enseignants de la circonscription.

Rien n'est dit, dans les textes officiels de 2008 pour la maternelle, sur la façon de passer de la langue orale à la langue écrite :

> À la fin de l'école maternelle, ils [les enfants] savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée. (Ministère, 2008, p. 13)

Les enseignants pourraient penser que le transfert entre l'oral et l'écrit est automatique. Mais leurs témoignages mettent en avant les décalages entre l'oral et l'écrit :

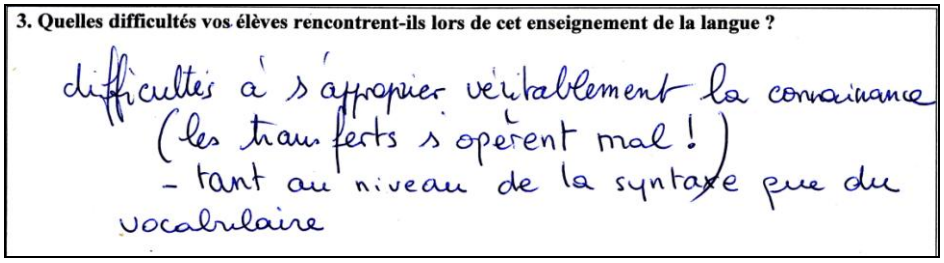

3. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors de cet enseignement de la langue ?

- difficultés à entrer dans la lecture
- manque de vocabulaire, tournures de phrases incorrectes (beaucoup d'écart entre le langage oral et le langage écrit).

7. Réponse d'un enseignant de CE2 (8-9 ans)

La question de la relation entre la langue orale et la langue écrite est primordiale et nous montrerons, lors de l'étude des textes d'élèves [21], comment s'effectue ce passage d'une langue à l'autre, les régularités et les décalages qu'on peut observer.

Pour les enseignants, l'enseignement de la langue se résume le plus souvent à celui de la grammaire et du vocabulaire, lieux où « les transferts s'opèrent mal » :

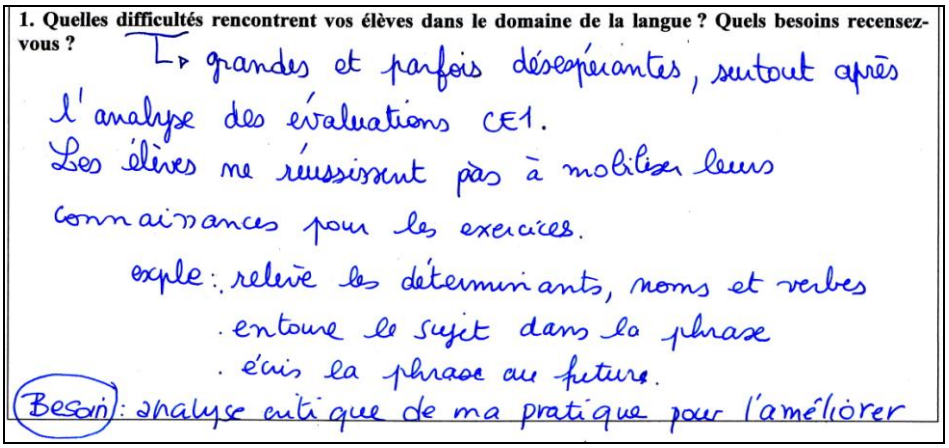

3. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors de cet enseignement de la langue ?

difficultés à s'approprier véritablement la connaissance (les transferts s'opèrent mal !)
- tant au niveau de la syntaxe que du vocabulaire

8. Réponse d'un enseignant de GS (5-6 ans)

Ce mauvais réinvestissement des savoirs est, pour les enseignants, l'explication de la non-réussite des élèves aux évaluations nationales[39] :

[39] Les évaluations nationales mises en place en France par le Ministère de l'Éducation Nationale dès 1989 (pour le CE2 d'abord) devaient mesurer le niveau de compétences des élèves en français et en mathématiques.

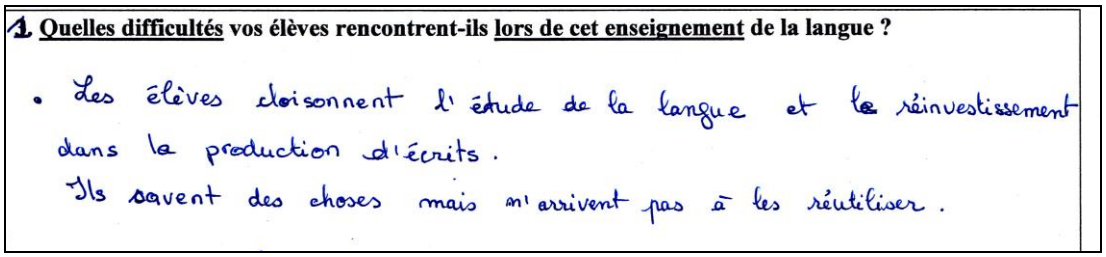


1. Quelles difficultés rencontrent vos élèves dans le domaine de la langue ? Quels besoins recensez-vous ?

↳ grandes et parfois désespérantes, surtout après l'analyse des évaluations CE1.
Les élèves ne réussissent pas à mobiliser leurs connaissances pour les exercices.
exple : relève les déterminants, noms et verbes
· entoure le sujet dans la phrase
· écris la phrase au futur.
Besoin : analyse critique de ma pratique pour l'améliorer

9. Réponse d'un enseignant de CP-CE1 (6-8 ans)

Le corpus indique également que les enseignants répartissent les difficultés langagières des élèves en cinq domaines ; par ordre d'importance : grammaire, lexique, oral, écrit, orthographe. Ce morcellement de l'enseignement de la langue n'est-il pas dû aux instructions officielles qui présentent séparément ces différents domaines ? À l'image des professeurs cloisonnant les apprentissages, les élèves font de même lorsqu'ils écrivent :



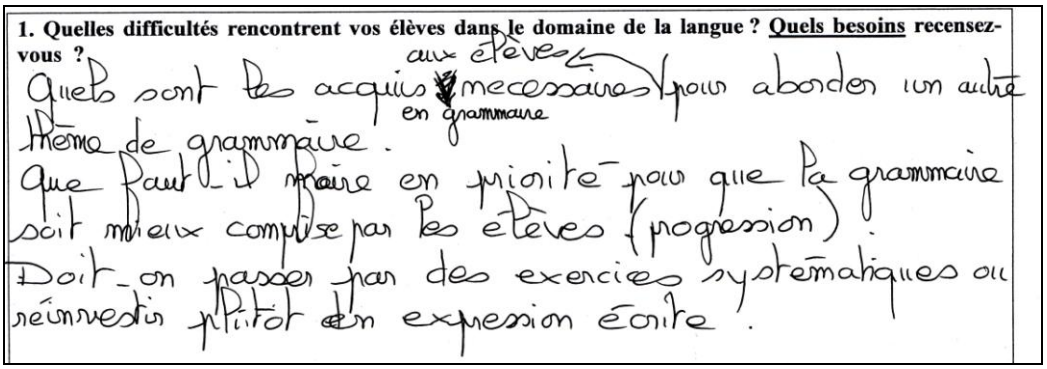
1. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors de cet enseignement de la langue ?

• Les élèves cloisonnent l'étude de la langue et le réinvestissement dans la production d'écrits.
Ils savent des choses mais n'arrivent pas à les réutiliser.

10. Réponse d'un enseignant de CE2 (8-9 ans)

Ces « apprentissages disciplinaires décrochés » (Pégaz-Paquet, 2013, p. 26) ne servent pas l'intérêt de l'enfant et surtout pas sa maîtrise de la langue car ils ne l'aident pas à opérer des liens. Or la formalisation de la grammaire échoue si elle ne prend pas en compte sa dépendance au lexique (Gross, 1975), d'autant plus que les enfants font très tôt le lien entre grammaire et lexique (cf. l'apprentissage de mots en maternelle [34]) pour peu que des dispositifs pédagogiques soient mis en place ([24] et [25]).

Par conséquent, les maîtres ont beaucoup de questions sur le « comment faire » :



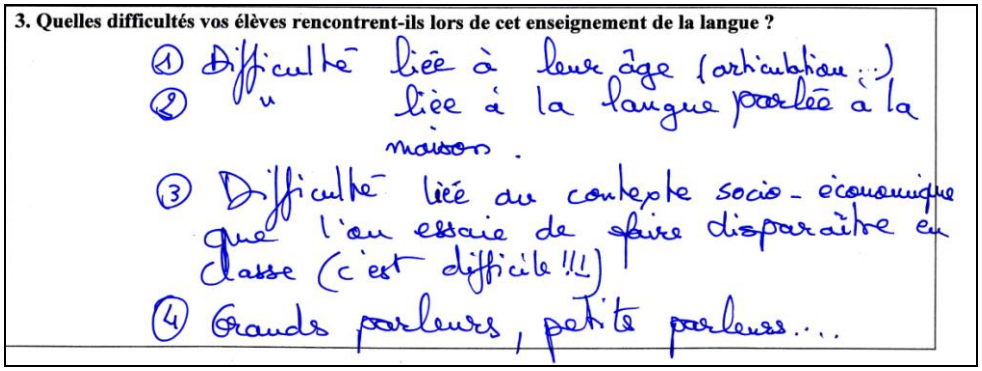
1. Quelles difficultés rencontrent vos élèves dans le domaine de la langue ? Quels besoins recensez-vous ?

Quels sont les acquis aux élèves nécessaires en grammaire pour aborder un autre thème de grammaire.
Que faut-il traiter en priorité pour que la grammaire soit mieux comprise par les élèves (progression).
Doit-on passer par des exercices systématiques ou réinvestir plutôt en expression écrite.

11. Réponse d'un enseignant de CE1 (7-8 ans)

Ces questions d'enseignants ont débouché sur une réflexion que j'ai menée sur la progressivité des apprentissages en grammaire [28] et sur la création de documents directement utilisables dans les classes ([10], [11], [12] et [26]).

Peu d'enseignants s'interrogent sur le savoir linguistique des élèves. Ceux qui le font sont ceux qui ont devant eux des élèves défavorisés ou non francophones. Ils déplacent alors leur questionnement sur les difficultés des élèves :



3. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors de cet enseignement de la langue ?

① Difficulté liée à leur âge (articulation...)
② " liée à la langue parlée à la maison.
③ Difficulté liée au contexte socio-économique que l'on essaie de faire disparaître en classe (c'est difficile !!!)
④ Grands parleurs, petits parleurs...

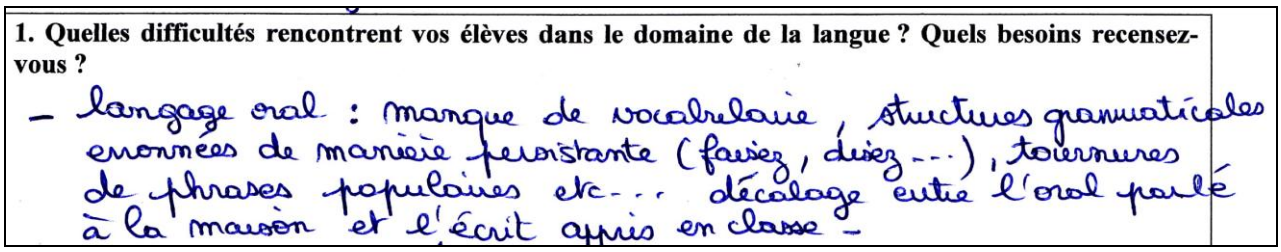
12. Réponse d'un enseignant de GS (5-6 ans)

Pour ces quelques enseignants, la parole des enfants n'est pas la même selon leur âge (et les problèmes de prononciation sont mis en avant), leur culture[40] et le contexte socio-économique. La dernière réponse renvoie aux travaux d'Agnès Florin (1995) sur les « grands parleurs, moyens parleurs et faibles parleurs » (p. 151) et révèle le souci des enseignants de maternelle que l'enfant parle. Ma réflexion devait aller dans ce sens : comparer les langues [30], [33] et les milieux [32].

[40] Le mot « culture » renvoie non seulement à la langue native des élèves mais aussi au regard que les parents portent sur l'école, au statut de la langue à la maison c'est-à-dire : écoute-t-on l'enfant ? Lui donne-t-on droit à la parole ? A-t-il le droit de s'adresser à un adulte ? [30].

L'analyse du corpus montre que peu de maîtres s'appuient sur les erreurs des élèves pour tenter de comprendre le processus de construction du langage. Or Marie Leroy-Collombel (2010), se référant à des travaux anciens d'Egger[41], propose de voir dans ces formes « déviantes » « des manifestations de 'l'instinct grammatical' de l'enfant » (p. 1542). C'est aussi ce que j'ai découvert lors de l'examen des erreurs sanctionnées dans les évaluations nationales [16] et [23].

Pour les enseignants, tout se résume (ou presque) à une répartition oral / écrit stigmatisée en populaire / élaboré :


1. Quelles difficultés rencontrent vos élèves dans le domaine de la langue ? Quels besoins recensez-vous ?

– langage oral : manque de vocabulaire, structures grammaticales erronnées de manière persistante (faziez, diziez...), tournures de phrases populaires etc... décalage entre l'oral parlé à la maison et l'écrit appris en classe –

13. Réponse d'un enseignant de CE1-CE2 (7-9 ans)

Or les élèves ont des connaissances, des représentations sur la langue, par exemple : sur la graphie du *et*/*est* [14], sur les accords de participe passé [38]. Ils n'ont pas d'emblée une pratique normative de la langue (cf. ce que relève l'enseignant dans le doc. 13 : *vous faisez, vous disez*). Ils construisent leurs propres justifications comme celles portant sur la catégorie verbe ([18], [27], [36] et [37]).

Les enseignants n'ont pas de représentation sur la répartition des usages d'une langue. Seul l'écrit semble avoir une légitimité en classe or tout change si l'on considère que la langue parlée s'exerce dans des situations diverses. La répartition « oral familier » *vs* « écrit élaboré » n'a plus lieu d'être posée en ces termes, c'est ce que nous verrons dans la seconde partie.

1.3. À la recherche d'un cadre théorique

Tout mon questionnement se centrait sur la langue et son enseignement et avant 1986, date de ma rencontre avec le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, j'avais parfois l'impression d'enseigner une langue étrangère comme le fait remarquer cet enseignant :

[41] Egger, M.E. 1879. *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez l'enfant*. Paris : Picard.

3. Quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils lors de cet enseignement de la langue ?

Des difficultés d'attention certaines.
Peu de motivation lors des exercices, pourtant ils se mettent au travail facilement ; ensuite c'est comme si, je leur demandais un travail sur une langue étrangère. Ils ont des difficultés à prendre de la distance. Bref ils ont échoué massivement aux evals. CE1, sur des exercices connus.

14. Réponse d'un enseignant de CP-CE1 (6-8 ans)

Ma formation professionnelle à l'École Normale et mes propres observations sur le terrain montraient qu'il était difficile d'appliquer les théories linguistiques sur les programmes scolaires. Je me rendais compte qu'il fallait partir de ce que les élèves savent, de ce qu'ils en font, et qui ne correspond pas forcément à ce que les adultes attendent (cf. docs 15 et 16).

Lis ce texte puis réponds aux questions.

Le petit chaperon rouge va dans la forêt. Il a une galette et un petit pot de beurre. Il voit un lapin. Il lui demande :
- Que manges-tu ?
- Je mange des carottes.
- Aimes-tu la galette ?
- Oui.

Et le petit chaperon rouge mange la galette avec le lapin.

1 – Réponds par vrai ou faux :

Le petit chaperon rouge voit un lapin. V F

Le lapin mange la galette. V F

15. Réponses d'un élève de CP (6 ans) à un questionnaire

Cette évaluation de la compréhension d'un court texte au mois de décembre montre que la logique de l'enfant de 6 ans n'est pas celle de l'adulte. L'élève, interrogé sur la dernière réponse : « Le lapin mange la galette » (Réponse : F = faux) explique à l'enseignante : « c'est la grand-mère du petit chaperon rouge qui mange la galette et pas le lapin ». Son univers de référence est le texte universel du Petit Chaperon Rouge et non pas le texte fabriqué par l'enseignant.

Dans l'exemple suivant, la réaction vive de toute une classe de jeunes enfants (7-8 ans) montre que si leur raisonnement mathématique est juste, leur raisonnement grammatical ne conçoit pas que le pronom *lui* puisse être le substitut d'un nom féminin[42] alors que les adultes l'ont intégré dans leur grammaire. Ils refusent la formulation de l'enseignant et en proposent une autre :

Problème : Julie a 30 billes. Elle joue avec Paul. Elle en perd 7. Trouve la question.
L'enseignant écrit au tableau : Combien lui reste-t-il de billes ?
Les élèves refusent et choisissent : Combien reste-t-il de billes à Julie ?

16. Réponse d'une classe de CE1 (7-8 ans) à la question écrite par l'enseignant

J'avais donc besoin d'un cadre théorique descriptif qui appuierait ma réflexion, qui m'aiderait à analyser les réponses des élèves et qui me donnerait une vision d'ensemble de la langue orale et écrite. C'est aussi en ces termes que s'exprime l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), dans un rapport récent (novembre 2013) :

> La majorité d'entre eux [les enseignants] manquent de connaissances, ne perçoivent pas la langue comme un système et n'ont pas la vue d'ensemble qui leur permettrait d'établir une hiérarchisation entre les notions à étudier, une progression, des relations fructueuses entre domaines. (Rapport IGEN, 2013, p. 25)

C'est cette « vue d'ensemble » que je recherchais et j'avais l'intuition que pour formuler des règles conformes à la réalité de l'usage d'une langue, une observation intensive d'un grand nombre d'exemples était nécessaire et que des précautions méthodologiques rigoureuses dans cette activité d'observation devaient être prises.

Je me suis alors tournée en 1986 vers la linguistique de corpus dispensée à Aix-en-Provence par Claire Blanche-Benveniste. Sans le savoir, je suivais la même voie que Fabienne Rondelli :

> Les spécialistes de l'oral apportent effectivement des outils de compréhension de la syntaxe qui peuvent être très précieux pour le didacticien. (Rondelli, 2013, p. 78)

J'allais non seulement développer mes recherches sur la langue des élèves mais en conduire d'autres sur l'analyse de corpus et apporter ma pierre à la linguistique descriptive.

[42] Toutes nos observations montrent que les élèves n'acceptent un « lui » marquant le féminin qu'après l'âge de 8 ans.

2. La linguistique descriptive

Plan du deuxième chapitre :

2.1. Une linguistique de corpus
2.2. Une réflexion sur les données
2.3. L'exploitation des grilles syntaxiques
2.4. L'étude de deux phénomènes langagiers
2.5. Bilan
2.6. La constitution d'un grand corpus de français parlé et écrit

Ce chapitre est l'occasion de lier une théorie linguistique aux observations sur la langue. En 1986, la linguistique descriptive sur corpus, pratiquée à Aix-en-Provence, m'a fourni un cadre théorique pour analyser les énoncés oraux ou écrits des élèves. La prise en compte des données orales et leur description grammaticale ont permis de rejeter des notions de la grammaire traditionnelle comme celle de phrase ou de subordonnée, d'envisager d'autres regroupements grammaticaux et de découvrir de nouvelles tendances à l'oral par rapport à l'écrit, comme l'avait déjà montré Halliday (1985) pour l'anglais.

J'exposerai d'abord brièvement cette théorie linguistique qui est venue en réponse à mon questionnement sur l'analyse de la langue puis je montrerai mon implication. Ma réflexion s'est d'abord centrée sur les données (transcription et analyse) puis sur l'exploitation des grilles syntaxiques. Mes recherches ont complété celles du GARS et ont également ouvert des pistes sur l'analyse du langage des locuteurs aphasiques. M'appuyant sur les outils descriptifs, j'ai apporté ma contribution à la description de deux phénomènes langagiers : l'approximation et la dénomination. Si un grand nombre de mes articles ont été publiés dans la revue du GARS, *Recherches sur le français parlé*, c'est parce que les discussions et les avancées théoriques sur la langue avaient lieu au sein de ce groupe[43].

Je conclurai ensuite sur un projet de recherche qui me renvoie de nouveau aux données et à leur exploitation.

[43] Cf. Claire Blanche-Benveniste, 2003, p. 307.

2.1. Une linguistique de corpus

Claire Blanche-Benveniste s'est intéressée au français parlé dès 1968[44] alors que pour l'école, l'oral n'était pas « un objet légitime d'étude » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987, p. 1) et ne l'est apparemment toujours pas (cf. I.1.2). Les corpus oraux recueillis ont montré que les données avaient une influence importante sur les théories proposées, comme l'écrit Dominique Willems (1998) :

> Le *rapport entre données et théorie* se présente souvent comme une relation unilatérale, la théorie sélectionnant les données dont elle cherchera à rendre compte. (Willems, 1998, p. 83)

Pour pouvoir analyser les données du français « tout court »[45], il fallait un cadre théorique (*l'Approche pronominale*, 1984[46]) que Claire Blanche-Benveniste résume ainsi en 2008 :

> Nous n'avons pas cherché à illustrer un cadre théorique particulier, préférant suivre en premier lieu ce que Dixon[47] (1997, p. 128) appelle joliment une « basic theory[48] », qui englobe des méthodes d'analyse rodées depuis longtemps. Nous y avons adjoint une perspective particulière d'étude des valences verbales, appuyée sur la relation entre syntaxe et lexique prise dans *l'Approche pronominale* élaborée avec K. van den Eynde. (Blanche-Benveniste, 2008a, p. 298)

Ce cadre théorique a permis de « formuler des régularités descriptives avec un minimum d'hypothèses a priori sur l'organisation des langues » (Deulofeu, 2011). Les méthodes d'analyse « rodées depuis longtemps » étaient issues de deux traditions linguistiques : celle des grammairiens français formés à l'école comparatiste[49] et celle du structuralisme américain fournissant une « méthodologie générale puissante, apte à décrire les systèmes particuliers des langues avec la recherche des catégories, l'étude des complémentarités, la répartition en niveaux et l'analyse en traits distinctifs » (*L'Approche pronominale*, 1984, p. 19).

---

[44] Je remercie José Deulofeu pour cette précision apportée lors d'un séminaire à Aix-en-Provence en novembre 2013. En 1968, Jean Stéfanini, professeur à l'Université de Provence aux côtés duquel exerçait Claire Blanche-Benveniste depuis 1964, avait entrepris d'enregistrer des locuteurs au guichet de la sécurité sociale.

[45] Cette expression apparaît pour la première fois en 1983 pour désigner le français parlé et le français écrit dans un article de Claire Blanche-Benveniste.

[46] L'hypothèse de l' « approche pronominale » avait été formulée dès 1969 par Karel van den Eynde. Claire Blanche-Benveniste consacra sa thèse en 1975 à un essai d'application de cette théorie. L'ouvrage de 1984 est un ouvrage cosigné par Claire Blanche-Benveniste, Karel van den Eynde, Jean Stéfanini et José Deulofeu.

[47] Dixon, R. M. W. 1997. *The rise and fall of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

[48] Cf. Robert M. W. Dixon, 2009.

[49] Cf. Antoine Meillet, Gustave Guillaume et Robert-Léon Wagner.

L'analyse des données orales a eu un impact sur les concepts grammaticaux de base tel celui de « phrase » ou de « subordonnée »[50] et je retrouvais là les questions des enseignants sur « faire des phrases » ou « répondre avec des phrases complexes » (cf. I.1.2). Le cadre de l'*Approche pronominale* propose une description fondée sur le verbe et non sur la phrase[51] qui n'a aucune réalisation morphologique propre et qui ne constitue qu'un « savoir pratique » (Béguelin, 2002b, p. 88) :

> Une autre approche [des compléments] est possible, inspirée des travaux sur les questions de valence et de rection verbale (*cf*. Tesnière[52], Blanche-Benveniste *et al*.). En gros, il s'agit de renoncer, provisoirement au moins, à la perspective analytique, qui prend pour point de départ la « phrase » canonique, avec l'idée, plus ou moins fallacieuse, de complétude lexicale, sémantique et informationnelle qui la sous-tend. La problématique des compléments est envisagée par l'autre bout, de manière « incrémentielle », en partant du noyau verbal pourvu de ses indices de construction (c'est-à-dire des pronoms clitiques qu'il admet dans son environnement immédiat). Dans un second temps seulement sont envisagées les formulations pleines, « avec lexique ». (Béguelin, 1999, p. 151)

Les constructions du verbe sont décrites à travers une minutieuse étude des pronoms (ou plus généralement des « proformes ») qui sont utilisés comme des indicateurs de constructions[53]. En effet, lorsque les éléments régis par un verbe sont réalisés par du lexique, ils peuvent être mis en relation avec une proforme (qu'il s'agisse de pronoms au sens traditionnel du terme ou de certaines formes dotées d'un faible poids lexical), avec laquelle ils entretiennent une relation dite de proportionnalité ; inversement, les éléments régis donnés sous forme de proforme peuvent être instanciés par du lexique. C'est le cas des éléments régis dans cet exemple : *elle* vit *là* / *Marie* vit *à Paris*. Les éléments mis en italique se retrouvent dans un même paradigme et c'est ce qui fait l'originalité de cette approche :

> L'originalité de l'approche pronominale est sans doute de s'être attachée aux propriétés **paradigmatiques** qui découlent de la rection. (Deulofeu, 1991, p. 21)

Cette prise de position méthodologique a immédiatement éclairé l'analyse grammaticale que je pouvais faire non pas des phrases mais des énoncés[54] produits par les élèves. Non seulement l'analyse est rentable pour décrire les constructions syntaxiques mais elle offre

---

[50] Cf. Sandrine Caddeo et al., 2012, p. 17.
[51] Pour une critique synthétique de cette notion, cf. Sabio (2006).
[52] Cf. Lucien Tesnière, 1965 (1e édition en 1959).
[53] Cf. Claire Blanche-Benveniste et al., 1990, p. 40-41.
[54] Je reprends à mon compte le titre de l'ouvrage de Marie-José Béguelin (2000) : *De la phrase aux énoncés*.

également des outils de description pour visualiser l'organisation du discours : sa construction et le temps passé à son élaboration. Ces outils montrent les recherches des locuteurs sur les deux axes du langage, sur l'axe syntagmatique (l'axe horizontal sur lequel s'agencent les unités constitutives de l'énoncé) et sur l'axe paradigmatique (l'axe vertical sur lequel se trouvent les listes) correspondant peu ou prou à ce que Ferdinand de Saussure a appelé « rapport associatif » :

> D'autre part, en dehors du discours, les mots offrant quelque chose de commun s'associent dans la mémoire, et il se forme ainsi des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers. [...] Nous les appellerons rapports "associatifs". (Saussure, 1916, p. 171)

Claire Blanche-Benveniste et ses collaborateurs ont mis en évidence que, dans les discours oraux non planifiés, les relations paradigmatiques s'actualisent bien souvent comme autant de commutations effectivement réalisées par les locuteurs, sous la forme de « listes paradigmatiques ». Pour visualiser cette organisation du discours, l'équipe du GARS a proposé de le mettre en « grille » (Blanche-Benveniste et al., 1979).

Ce cadre théorique m'a conduite en tout premier lieu à apporter ma participation aux conventions de transcription des corpus oraux au sein du GARS puis de DELIC (DEscription Linguistique Informatisée des Corpus[55]) et à transmettre mon expérience à de jeunes chercheurs.

2.2. Une réflexion sur les données

Il n'est plus indispensable aujourd'hui de souligner l'importance de recueillir des données orales. Nous pouvons juste réaffirmer, comme nous l'avions fait dans l'article [20] écrit en collaboration avec les membres de l'équipe DELIC, que les corpus oraux témoignent d'un état de la langue à un certain moment et de notre histoire (témoignages professionnels, débats sur les sujets d'actualité, etc.) :

[20] Équipe DELIC. 2004. Présentation du « Corpus de référence du français parlé ». *Recherches Sur le Français Parlé*, 18 : 11-42.

[55] En 2001, le GARS devient DELIC sous la direction de Jean Véronis (Professeur en linguistique et en informatique à l'Université de Provence).

Dans ces pages, nous présentions le *Corpus de référence du français parlé* (CRFP[56]) et les conventions de transcription dont j'ai partagé l'écriture avec Jean Véronis ([20], pp. 27-40). Ce fut l'occasion de faire le point sur les techniques de constitution des corpus et les choix de transcription adoptés. Cet article demeure un témoignage des difficultés rencontrées lors de la constitution d'un grand corpus de français parlé : choix des critères d'échantillonnage (répartition géographique, taille des transcriptions, répartition selon la situation de parole, nombre et caractéristiques des locuteurs), choix de transcription et accessibilité des données.

2.2.1. Du recueil de données à l'édition

Le recueil de données connaît inévitablement une évolution. Évolution technique d'abord, facilitée par des enregistreurs de plus en plus performants puis informatisation des données avec alignement de la chaîne graphique et de la chaîne sonore[57]. En alignant le son et la transcription graphique, la correction s'en est trouvée facilitée. L'édition des corpus a alors gagné sur le plan qualitatif et sur le plan quantitatif (méthodes de recherche informatisée). Évolution scientifique ensuite, du fait de la réflexion menée sur la transcription des données comme l'écrit très justement Médéric Gasquet-Cyrus en 2013 :

> Le pari de la transcription nécessite certes une « oreille » sensible aux nuances phonétiques et aux variantes syntaxiques usitées au quotidien, et des outils performants pour traiter le signal de parole, mais aussi une réflexion solide sur l'objet à circonscrire et les moyens de le transcrire : en somme, un véritable travail théorique et méthodologique sur la langue. (Gasquet-Cyrus, 2013, p. 3)

Un principe du GARS a été de transcrire des morphèmes en orthographe standard dans une perspective d'exploitation syntaxique des productions orales et par conséquence de refuser d'écrire « ché pas » (pour « sais pas ») : cette forme « ché » est « un bricolage pour l'œil qui donne une image dégradée de l'oral, difficile à faire changer dans les mentalités, y compris chez certains linguistes » (Gasquet-Cyrus, 2013). Comme l'écrit Claire Blanche-Benveniste (2008b) :

> Transcrire l'oral avec une orthographe aménagée, c'est-à-dire avec « des fautes d'orthographe », est une manipulation perverse, souvent pratiquée par les profanes, qui a pour effet de déconsidérer les données. (Blanche-Benveniste, 2008b, p. 61)

---

[56] Ce projet de corpus a été financé par la Délégation Générale à la Langue Française (Ministère de la Culture) et dirigé par Claire Blanche-Benveniste puis Jean Véronis, Université de Provence.

[57] Sur Transcriber, version adaptée par Jean Véronis. La totalité du CRFP, soit 440.000 mots ou plus de 36 heures de parole, est alignée avec le son.

Cette réflexion à long terme (depuis 1986) sur les transcriptions des corpus oraux m'a amenée progressivement à des ajustements successifs des conventions de transcription du GARS[58] lors de la correction des corpus oraux du CRFP, dont j'ai rendu compte en 2002 :

Roubaud, Marie-Noëlle & Le Thomas, Chantal. 2002. Compte-rendu d'une expérience de correcteurs de corpus oraux informatisés. *Colloque ATALA : Constitution et exploitation de corpus de français parlé (25 mai 2002)*, Paris : Faculté de Médecine.

Ce ne fut pas qu'un simple toilettage de corpus que nous avons effectué mais un vrai travail de restauration qui a demandé du temps[59]. Les différentes strates accumulées au fil des ans reflétaient en effet les priorités des transcripteurs ou des correcteurs à un moment donné, provoquant ainsi des distorsions dans la transcription ; priorité à l'écoute au détriment de l'écriture du morphème (ex. 1), à l'orthographe au détriment de l'écoute (ex. 2) :

(1) Locuteur : ils n'ont **p't-êt'** pas assez à manger chez eux (1976-Bus4)

(1 corrigé) ils n'ont **peut-être** pas assez à manger chez eux

(2) Locuteur : il y avait pas **trop** le droit de mettre (1995-Jérusalem)

(2 corrigé) il y avait pas **[dro]** le droit de mettre

La règle de vouloir rester le plus fidèle possible à l'écoute a entraîné le transcripteur à multiplier les multi-transcriptions (ex. 3)[60] ou à user abusivement des amorces[61] (ex. 4) qui constituent « des interruptions de morphèmes en cours d'énonciation » (Pallaud, 2002, p. 79) :

(3) il fallait savoir **/ce, se/** ce dont le client (1995-Prévoyance)

(3 corrigé) il fallait savoir **ce** ce dont le client

(4) un petit panier qui allait euh qui allait **se-** émigrer vers les bacs (1995-Volatiles)

(4 corrigé) un petit panier qui allait euh qui allait **se** émigrer vers les bacs

Ces amorces, qui constituent « plus de la moitié des achoppements de langage identifiés dans un corpus enregistré de français contemporain » (Pallaud, 2002), demandent à être minutieusement vérifiées. J'ai ainsi montré que, dans la majorité des cas, le locuteur produit

[58] À Aix-en-Provence, il y a eu plusieurs strates de constitution de corpus oraux : le corpus du GARS désigné sous le nom de Corpaix (et constituant la partie orale du CERF : Corpus Évolutif de Référence du Français Parlé) comptant 1 million de mots et le CRFP, de 440 00 mots.

[59] En moyenne, ma collègue et moi mettions 2 heures pour corriger 6.000 mots soit 133 heures de travail pour corriger 400.000 mots. Ces corrections ont été intégrées dans la version corrigée du CRFP.

[60] Les multi-transcriptions sont notées entre barres obliques.

[61] Les amorces sont signalées par un tiret collé au mot.

des amorces d'anticipation qui sont des mises en mémoire de ce qu'il va dire et de ce qu'il lui reste à dire :

[17] Roubaud, Marie-Noëlle. 2004. Du bon usage des amorces dans la transcription des corpus. *Recherches Sur le Français Parlé*, 18 : 163-184.

Ces amorces témoignent de la capacité du locuteur à effectuer des allées et venues sur l'axe syntagmatique et des recherches sur l'axe paradigmatique :

(5) quand il y avait une belle **nou-** une bonne nouvelle + elle allait elle allait très vite même s'il n'y avait pas de téléphone (COR-PRI001)

(6) il sauta sur la **gr-** + sur la petite fille et la dévora (Pascalucci, 2010)

Formée à l'écoute par ce travail de correcteur, j'ai particulièrement été sensible à la restitution des données dans les corpus de locuteurs aphasiques[62] : corpus recueillis par Claude Loufrani[63] avec lequel j'ai collaboré à partir de 1990. Les transcripteurs avaient tendance à normaliser, interpréter, redonner de la fluidité à un discours « éclaté » si bien qu'il était indispensable de revenir sur les transcriptions :

(7) mon fils habite un pavillon de **papier** (TRU97, II, 14, 1)

(7 corrigé) mon fils habite un pavillon de **plain-pied**

(8) je pêchais des oursins et des des **couronnes de termites** (TRU97, II, 15, 1)

(8 corrigé) je pêchais des oursins et des des **bernard-l'ermite**

Il en était de même des notations phonétiques qui envahissaient les transcriptions et gênaient la lecture :

[19] Roubaud, Marie-Noëlle. 2004. Du bon usage des notations phonétiques dans les corpus aphasiques. *Recherches Sur le Français Parlé*, 18 : 241-254.

---

[62] Ces locuteurs classés comme aphasiques sont en cours de rééducation dans un centre hospitalier spécialisé. Pendant les séances, ils rencontrent un thérapeute qui leur propose des exercices et qui les interviewe afin d'évaluer leurs difficultés. Au sein du GARS, nous possédons des enregistrements de plus d'une vingtaine de locuteurs aphasiques soit un corpus de 150.000 mots. Le débit des locuteurs aphasiques varie de 30 à 330 mots/mn alors que celui d'un locuteur ordinaire est en moyenne de 150 mots/mn.

[63] Claude Loufrani (membre du GARS) travaillait sur les pathologies du langage avec Jean-Luc Nespoulous, neuropsycholinguiste, actuellement professeur émérite du département des Sciences du Langage de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Sa thèse, sous la direction de Claire Blanche-Benveniste, date de 1990.

Les principes de correction ont été les mêmes que pour les corpus de locuteurs ordinaires[64]. Les morphèmes interprétables sont placés dans le texte et leur prononciation figure en note de page :

(9) Thérapeute : vous avez fait euh le général De Gaulle l'autre jour là

Locuteur : vive la France[1] vive la France[2] nous les Français mais je peux pas c'est pas la même voix (TRU98, II, 60, 7)

En note de bas de page :

[1] prononcé [kãs]

[2] prononcé [kã]

Nous n'avons gardé les notations phonétiques que pour les morphèmes non interprétables :

(10) je sais pas rien c'est pour le les les les les [zivã] les XXX celle qui était [toloke] à à Saint-Tropez (TRU98, II, 56, 3)

Ma participation au recueil de données, avec ce « travail de fourmi » de réécoute des corpus et de correction des transcriptions, a contribué à légitimer le statut de l'oral avec ses amorces, ses multi-transcriptions, ses notations phonétiques. Mes recherches ont montré qu'il faut donner du sens au texte transcrit et par conséquence prendre comme principe qu'un texte produit par un locuteur doit garder sa cohérence, même si le discours semble éclaté. Le travail du transcripteur, s'il n'aboutit jamais au texte « authentique » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987, p. 112), est indissociable de l'analyse. La transcription n'est pas une phase qui peut être déléguée, elle engage une théorie (Cappeau, 2008 ; Caddeo, 2013), comme je l'ai constaté tout au long de mes recherches.

2.2.2. Du respect des données à l'analyse

Ce principe de base de transcrire des morphèmes en orthographe standard n'a jamais été transgressé. C'est un fondement méthodologique qui guide toutes mes recherches et celles que j'accompagne. Ce principe a des répercussions sur l'analyse de l'oral. En voici deux exemples, le premier concerne la constitution d'un corpus de productions d'élèves de maternelle (3-6 ans) par une étudiante (Sylvie Pascalucci) dont j'ai encadré les mémoires de Master 1 et de Master 2 en Sciences du Langage[65] et le second, la correction d'un corpus

[64] Dans notre mémoire, « ordinaire » s'oppose à « aphasique ».

[65] Titres des mémoires (Université d'Aix-Marseille) : « Transcription et étude grammaticale d'un corpus d'enfants de 2 à 6 ans » (2010) et « La dénomination dans le récit oral chez les enfants de 5 ans » (2011).

d'élèves migrants[66] constitué par un chercheur appartenant au champ des sciences de l'éducation (Karine Millon-Fauré) dont j'ai codirigé la thèse[67].

Concernant le premier exemple, la réécoute des corpus des jeunes enfants racontant l'histoire du petit chaperon rouge a confirmé le principe de base qui doit gouverner toute transcription : redonner de la cohérence au texte. À travers les erreurs commises sur la transcription s'est confirmé le fait que les transcripteurs raisonnent sur des empans réduits et ont souvent du mal à traiter les problèmes de cohérence au niveau d'une séquence large. En effet dans l'exemple ci-dessous, il est difficile de légitimer la transcription : « O.K. tu as » alors que l'enfant commence tous ces énoncés par « oh que tu as ». Transcrire « O.K. » stigmatise les constructions enfantines en les faisant passer pour des bizarreries. En conséquence le corpus a été corrigé :

(11) Enfant de 5 ans : euh + il dit euh + il il dit que tu as + oh que tu as des des grands bras + oh que tu as des + euh + des grands + des grandes oreilles pour + c'est pour mieux t'écouter mon petit enfant + oh que tu as des grands yeux c'est pour mieux te voir + oh que tu as des grandes jambes c'est pour mieux courir + **O.K.** tu as des grandes dents + c'est pour mieux te manger mon petit enfant (Pascalucci, 2010)

(11 corrigé) **oh que** tu as des grandes dents

De la même façon, il m'a été nécessaire de revenir sur la transcription du langage d'élèves de français langue seconde (dont la langue maternelle n'est pas le français) lors de séances de mathématiques :

Millon-Fauré, Karine & Roubaud, Marie-Noëlle. 2013. Vous avez dit décrire ou d'écrire ? Analyse comparée de séances de mathématiques en sixième. *Troisième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique : « Savoirs, compétences » (9-12 janvier 2013)*, Marseille : Aix-Marseille Université.

Le professeur avait pour objectif que les élèves décrivent des solides placés devant eux et qu'ils écrivent cette description :

(12) Professeur : il faut essayer de décrire tu vois quelques mots (Millon-Fauré, 2011, p. 197)

[66] Nous prendrons cette appellation « migrants » pour désigner les élèves arrivés en France depuis peu et dont le français n'est pas la langue maternelle mais la langue seconde.

[67] Titre de la thèse : « Conséquences des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves immigrés », soutenue en 2011 à l'Université d'Aix-Marseille.

Or juste un peu avant, il dit aux élèves :

(13) Professeur : c'est tellement bien **écrit** bien **décrit** (Millon-Fauré, 2011, p. 195)

Que perçoivent alors les élèves dans l'exemple (12) : « décrire » ou « d'écrire » ? Comme l'ont montré différents auteurs qui ont étudié le français parlé (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987 ; Cappeau, 2008, 2011), le transcripteur, au moment où il doit écrire ce qu'il entend, ne perçoit pas des sons isolés. Il reconstruit des syntagmes, si bien qu'il arrive souvent qu'il entende un élément comme « le », « nous », « que », « de », là où un autre n'entend rien. C'est la raison pour laquelle la transcription des séances a été corrigée par mes soins à plusieurs endroits. La solution est d'introduire dans le corpus une multi-transcription ([20], p. 38) afin d'indiquer l'hésitation du transcripteur entre plusieurs séquences :

(14) Professeur : il faut essayer **/de décrire, d'écrire/** tu vois quelques mots (Millon-Fauré, 2011, p. 197)

(15) Professeur : vous essayez **/de décrire, d'écrire/** bien les choses (Millon-Fauré, 2011, p. 192)

(16) Professeur : bon essayez un peu de + euh + **/décrire, d'écrire/** hein les sommets (Millon-Fauré, 2011, p. 202)

Rien de surprenant alors à rétablir un lexème verbal, apparenté phonétiquement, et qui fait sens dans le corpus pour l'exemple suivant :

(17) Professeur : c'est quoi comme objet comment ça se comment ça /s'**écrit**, se **décrit/** ça c'est quoi ça (Millon-Fauré, 2011, p. 202)

L'intérêt de ces corrections va plus loin que le simple respect des données. Rétablir une multi-transcription a un impact sur l'analyse de la séance par le chercheur, lui apportant la preuve que la difficulté des élèves à répondre à la consigne est à relier à celle d'entendre les bons morphèmes. À partir de cette analyse, des pistes didactiques ont pu être proposées, comme l'emploi par le professeur du nom « description » (*faire une description*) à la place du verbe « décrire » pour éviter la difficulté de repérage des morphèmes à l'oral.

Ces deux exemples permettent de mesurer les enjeux qu'il y a à mettre en place des formations sérieuses de transcripteurs si l'on veut éviter de caricaturer des comportements ou de déformer les propos de celui qui parle[68].

[68] C'est aussi ce qu'ont montré Evelyne Serverin & Sylvie Bruxelles (2008) dans le cas des comptes rendus d'audience et de procès verbaux sur l'affaire d'Outreau.

2.3. L'exploitation des grilles syntaxiques

La connaissance des travaux du GARS m'a amenée à utiliser la technique de mise en grille et a exploité le concept de « configuration » développé par Claire Blanche-Benveniste[69] :

[35] Roubaud, Marie-Noëlle. 2013. *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*. Suisse : Université de Neuchâtel, Tranel, n° 58.

> La mise au point de ces grilles nous a menés plus loin que la simple préoccupation pratique de départ : nous avons tous été étonnés de découvrir dans ces textes des compositions riches et complexes, et d'une régularité frappante; si bien que nous avons estimé utile de dégager un concept, celui de "configurations", pour désigner ces organisations du discours parlé, qui se situent au-delà de la grammaire (au sens strict où nous l'entendons); l'intérêt de ces configurations dans les textes les plus divers, nous paraît être au moins aussi important à considérer que l'intérêt stylistique des textes écrits les plus élaborés. (Blanche-Benveniste, 1978, manuscrit Rouen, [35] p. 150)

Mettre les textes en « grille », c'est visualiser leur organisation en distinguant ce qui relève de l'avancée syntagmatique des textes de ce qui relève des phénomènes d'entassement paradigmatique :

(18) c'est moi qui écrivais les lettres pour le receveur des P.T.T. pour euh une réclamation pour tout (Blanche-Benveniste, 1990a, p. 19)

c'est moi qui écrivais les lettres	pour le receveur des P.T.T.
	pour euh une réclamation
	pour tout

17. Mise en grille de l'exemple des P.T.T.

Une transcription écrite en lignes continues mettant sur le même plan tous les segments successifs prononcés ne permet pas d'apercevoir l'organisation du discours et son avancée :

> Faute d'apercevoir les différences entre les niveaux, certains observateurs ont cru pouvoir interpréter ces phénomènes comme des indices d'un mauvais fonctionnement de la syntaxe dans la langue parlée (Blanche-Benveniste, 2010a, p. 82)

Ces grilles sont un outil indispensable pour analyser le discours des locuteurs aphasiques.

[69] Claire Blanche-Benveniste a détaillé cette technique de mise en grille dans de nombreux écrits (1979, 1990, 1997). La première mention des grilles date de 1978 (Blanche-Benveniste, 1978, manuscrit Rouen, [35], p. 139).

2.3.1. Les grilles pour un oral jugé difficile

➢ L'analyse du discours pathologique

Nous avons mis à l'épreuve cette technique sur les corpus de locuteurs aphasiques :

[8] Loufrani, Claude & Roubaud, Marie-Noëlle. 1998. Les grilles d'analyse des corpus aphasiques : un outil nécessaire. *Glossa*, 62 : 4-13.

Par sa souplesse d'utilisation, sa plasticité à absorber tous les discours, la mise en grille rend compte des phénomènes pathologiques qui seraient passés inaperçus. Elle visualise par écrit la construction du discours sur les deux axes et le temps passé à son élaboration. Elle met en évidence l'ossature syntaxique des propos du locuteur :

(19) Thérapeute : qu'est-ce qui va mieux

Locuteur : la parole peut-être + mais également la le reste c'est-à-dire également + la le non pas le langage ça c'est + mais également il y a la langue les + les + ah + ah comment qu'on dit c'est ah + pour les chèques et tout ça (Favet, I, 10, 1)

				la parole peut-être
mais également				la
				le reste
c'est-à-dire également				la
				le
			non pas	le langage
	ça	c'est		
mais également		il y a		la langue
				les
				les
ah				
ah				comment qu'on dit
		c'est		
ah				pour les chèques
				et tout ça

18. Mise en grille de l'exemple (19)[70]

Une analyse en groupes fonctionnels donnerait moins de perspective (Granier, 1993-1994) en ramenant le discours à la phrase, outil peu adapté à une analyse de l'oral. Dans l'exemple ci-dessus, la mise en grille met en évidence l'organisation du texte produit par le patient répondant à la question du thérapeute (*Qu'est-ce qui va mieux ?*) : elle montre que la place

[70] Exemple extrait de l'article [8], p. 6.

complément est la plus touchée par la recherche lexicale[71]. Le locuteur aphasique doit faire face au manque de mot et pour compenser son trouble, utilise des stratégies pour répondre au thérapeute, comme dans l'exemple ci-dessus : emploi du pronom *ça*, recours à un syntagme approximatif (*et tout ça*) lui permettant de clore sa recherche, fréquence de *c'est* ou *il y a* pour démarrer les syntagmes. Nous avons détaillé ces stratégies palliatives dans l'article suivant :

[3] Roubaud, Marie-Noëlle & Loufrani, Claude. 1993. « La syntaxe, c'est ce qui reste quand on a tout oublié ». La syntaxe comme outil de description syntaxique. *Recherches Sur le Français Parlé*, 12 : 85-113.

La prise en compte d'un contexte large nous a permis de caractériser, dans les productions des locuteurs aphasiques, trois grands types d'organisations discursives.

➢ La découverte d'organisations discursives

Nous avons identifié deux types d'organisations discursives, correspondant aux deux axes du langage : une organisation de type lexical où la syntaxe est pauvre, la recherche du mot se concentrant sur l'axe paradigmatique et l'autre, de type syntaxique où la priorité est accordée à la syntaxe, le lexique faisant défaut. Dans ce dernier cas, nous avons affiné la description syntaxique en établissant une échelle graduée d'évaluation des troubles, comportant cinq niveaux de difficulté ([8], p. 9) :

Difficulté maximale ↓	1. Reprise des syntagmes du thérapeute
	2. Production d'un syntagme isolé
	3. Production d'un syntagme en réponse au thérapeute
	4. Production d'une construction en *c'est* ou *il y a*
Difficulté minimale	5. Production d'une construction : SVO

19. Échelle d'évaluation des troubles du locuteur aphasique

Cette échelle apporte au thérapeute une évaluation fine des productions langagières des locuteurs aphasiques. La mise en grille ouvre ainsi de nouvelles voies à la rééducation.

Cet outil de description nous a fait découvrir un troisième type d'organisation discursive, non identifiable à l'écoute et à la lecture, que nous avons appelé « lexico-sémantique » :

[71] La place complément est la plus touchée par le manque de mot chez les locuteurs aphasiques (Loufrani, 1990).

[9] Roubaud, Marie-Noëlle & Loufrani, Claude. 1999. Éclairage des corpus de type aphasique par les grilles. *Recherches Sur le Français Parlé*, 15 : 41-57.

Cette organisation de type lexico-sémantique échappe au locuteur et à l'interlocuteur et seule la mise en grille en démonte le mécanisme. En voici un exemple ([9], p. 53) :

(20) *Exemple de la chauve-souris*

Thérapeute : hum bien hier nous avons vu euh nous avons examiné ce qu'était une chauve-souris hum est-ce que vous pouvez m'expliquer là

Locuteur : alors la chauve la chauve-souris euh c'est une souris c'est une c'est un oiseau qui la elle est + elle est beaucoup plus grande hein elle a des ailes + immenses puisqu'elle a des ultrasons qu'on peut appeler + et ces ces ailes immenses peut les avoir euh des propriétés euh nouvelles + parce que + parce que elles + ça ça lui permet d'a- d'arrêter son son travail + c'est-à-dire qu'elle peut s'arrêter de voler elle peut s'arrêter de chasser pour ne pas faire du bruit et puis et puis et puis elle peut s'arrêter ainsi de faire quelque chose quoi (NOLOT,II,71-7)

La mise en grille visualise l'organisation du discours du locuteur tentant de définir ce qu'est une chauve-souris ; elle permet d'accéder à la dimension sémantique :

1.	alors	la chauve			
		la chauve-souris	c'est une souris		
			c'est une		
			c'est un oiseau qui la		
2.			elle est		
			elle est	beaucoup plus grande	
			elle a	des ailes immenses	puisqu'elle a des ultrasons […]
3.	et	ces			
		ces ailes immenses	peut les avoir	des propriétés nouvelles	parce que
					parce que elles
4.			ça		
			ça lui permet	d'a-	
				d'arrêter son	
				son travail	
5.	c'.-à-d. qu'		elle peut s'arrêter	de voler	
			elle peut s'arrêter	de chasser	pour ne pas faire du bruit
	et puis				
	et puis				
	et puis		elle peut s'arrêter ainsi	de faire qq. chose quoi	

20. Mise en grille de l'exemple de la chauve-souris

La définition d'une chauve-souris par le locuteur repose sur l'agencement de cinq structures syntaxiques (indiquées par des chiffres dans la grille et séparées par des traits horizontaux) qui, chacune à son tour, caractérisent l'animal et correspondent à autant de thèmes majeurs que nous schématisons de la façon suivante :

<table>
<tr><td></td><td>Identification zoologique</td><td>Classification zoologique</td><td>Caractérisation zoologique</td></tr>
<tr><td>Construction 1</td><td>Dénomination de la catégorie animale</td><td>Animal terrestre
Animal volant</td><td>Description</td></tr>
<tr><td>Construction 2</td><td rowspan="4">Propriétés de cet animal</td><td>Particularités physiques</td><td>Énumération</td></tr>
<tr><td>Construction 3</td><td rowspan="3">Propriétés et capacités</td><td>Propriétés</td></tr>
<tr><td>Construction 4</td><td rowspan="2">Capacités</td></tr>
<tr><td>Construction 5</td></tr>
</table>

21. Organisation textuelle de l'exemple de la chauve-souris

Avec de tels exemples et grâce à cet outillage puissant, nous avons pris la mesure des configurations au sens où Claire Blanche-Benveniste les définit en 1990 :

> Configurations : sortes d'organisations qui s'étendent au-delà des unités de macrosyntaxe et qui structurent des unités équivalents à des paragraphes. (Blanche-Benveniste, 1990, glossaire p. 289)

Nous avons montré que si l'analyse en grille éclaire l'architecture fonctionnelle du discours, elle permet aussi d'apercevoir le potentiel cognitif de chaque locuteur non pas en terme de déficit mais en terme de dynamique, comme en témoigne l'exemple ci-dessus.

2.3.2. Les grilles pour un écrit jugé difficile

Ce puissant outil descriptif sert également à analyser les productions écrites. Dès 1980, Claire Blanche-Benveniste montre aux professeurs d'élèves migrants en quoi cet outil d'analyse (la mise en grille) est plus opérationnel que ceux de la grammaire traditionnelle et qu'il est utilisable même sur des textes écrits difficiles à lire (manuscrit Paris, [35], pp. 151-156) : il fait ainsi apparaître la mécanique sous-jacente à la production.

Ce qui est paradoxal, c'est qu'un outil aussi performant, pour visualiser l'architecture des productions orales ou écrites et leur syntaxe, soit peu connu des enseignants. Il est essentiellement diffusé par les membres du GARS (Benzitoun, Bilger, Blasco, Cappeau, Deulofeu, Roubaud, Sabio, Savelli…) ou dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (Canelas-Trevisi). L'intérêt de ces mises en grille n'est pas de s'en servir comme modalité d'évaluation mais de visualiser la construction et l'organisation des structures grammaticales qui participent à l'élaboration du discours et du texte, c'est-à-dire de « mettre en évidence des stratégies cognitives adoptées par les élèves, sous-jacentes à l'organisation de leur texte » (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010, p. 41). Mon ouvrage récent sur les manuscrits de Claire Blanche-Benveniste [35] a pour but de diffuser ces idées auprès des enseignants.

2.4. L'étude de deux phénomènes langagiers

Plongée dans la linguistique de corpus depuis 1986 et outillée pour analyser les productions de tout type de locuteur, je me suis intéressée aux phénomènes de recherche lexicale. J'ai ainsi étudié plus particulièrement les phénomènes d'approximation et de dénomination.

2.4.1. L'approximation lexicale

➢ Une typologie des phénomènes d'approximation lexicale

Dès 1986, des phénomènes appelés par certains linguistes : « ratés de la communication », « marques d'un mal à l'aise psychologique » (Coste, 1986a et 1986b), « bafouillages » ont éveillé mon attention et suscité mes premières recherches[72]. L'étude sur corpus m'a permis de dégager un phénomène langagier que j'ai appelé « l'approximation lexicale », titre repris ensuite par Claire Blanche-Benveniste (2008a, p. 322), qui montre un locuteur en recherche de lexique sur l'axe syntagmatique ou sur l'axe paradigmatique. Dans ce dernier cas, le locuteur réalise à l'oral une liste lexicale sur une place de construction : ce sont là mes exemples les plus nombreux. Mes recherches ont permis de dresser un inventaire des procédés d'approximation et de dégager leur contexte d'emploi :

[1] Roubaud, Marie-Noëlle. 1989. Sur la piste du locuteur en pleine « approximation lexicale ». *Reflet*, 31 : 12-13.

Certains lexèmes génériques (*chose*, *truc*, *machin*) remplacent le mot recherché dans le syntagme :

(21) mais non + le **truc** blanc là qu'ils ont cassé (Corpus *Choix de textes*)

D'autres procédés d'approximation portent sur des syntagmes avec différents effets de clôture avec l'emploi de *tout* ou d'ouverture de liste (*et cetera*) :

(22) et ils élèvent là-bas des cochons des poules **de tout** tu vois (Corpus Roubaud)

(23) pour devenir compagnon il lui faudra beaucoup de courage euh de ténacité de persévérance **et cetera** (Corpus Roubaud)

D'autres encore utilisent des éléments peu spécifiés pour indiquer une indétermination au niveau du syntagme avec *un genre de*, *une espèce de*, *une sorte de*, *un type de* :

[72] Cf. Mémoires de maîtrise en 1987 et de DEA en 1988 sur l'approximation lexicale.

(24) il était cé- célibataire et il vivait dans **une espèce de** maison minable (Corpus Roubaud)

(25) puis après ils ont allés dans **une sorte** d'alcôve et après ils sont ressortis (Corpus Roubaud)

Indétermination en fin de liste également (*un truc comme ça*, *n'importe quoi*, *je ne sais quoi*). Le verbe *savoir* devient, dans cet emploi d'approximation, l'équivalent grammaticalisé d'un indéfini comme *n'importe quoi* (Béguelin, 2002a) :

(26) j'ai plus les facilités de rédiger ou de trouver des phrases ou **des trucs comme ça** (Corpus Roubaud)

(27) tu te fais moins entendre sur euh sur le plan revendicatif euh salarial ou **n'importe quoi** (Corpus Roubaud)

(28) on a eu l'impression qu'il avait l'œil sur les sondages l'autre sur les électeurs euh le troisième sur **je ne sais quoi** (Corpus Roubaud)

D'autres procédés rompent l'avancée syntagmatique pour marquer la recherche du locuteur ; c'est le cas de *comment dire, disons, comment on appelle* :

(29) il y avait une **comment dire** une aide + elle s'appelait Marie-Paule (Corpus Roubaud)

En décrivant ces procédés d'approximation, je leur ai donné un statut autre que celui de « ratés de la communication » : j'ai montré qu'ils servent la gestion temporelle du discours et assurent la fluidité verbale.

Ils se trouvent en plus grand nombre dans les corpus de locuteurs aphasiques (ces derniers cherchant leurs mots plus fréquemment), comme nous l'avons montré dans l'article suivant :

[2] Loufrani, Claude & Roubaud, Marie-Noëlle. 1990. La notion d'approximation : langage ordinaire, langage pathologique. *Recherches Sur le Français Parlé*, 10 : 131-142.

Ces phénomènes d'approximation lexicale sont donc à traiter positivement, à la croisée des problèmes de lexique et des problèmes de syntaxe. Tout locuteur ordinaire y recourt pour comprendre un énoncé écrit dès que le sens d'un mot fait défaut (Blanche-Benveniste, 2005a).

Même si les approximations sont moins fréquentes à l'écrit, elles apparaissent dans les textes d'élèves d'école primaire (6-11 ans)[73] :

[73] Tous les exemples sont extraits de mon corpus « Textes d'élèves » (cf. II.2.2).

(30) Il habite dans **un espése de** terrier froid est humide (Fatma, CM2, 10 ans)

(31) « Oui, mais quelle **genre de** maladie ? » (Tarik, CM2, 10 ans)

Elles leur servent le plus souvent de procédés de fin de liste dans des passages descriptifs :

(32) il a vait aussi des biscui est beaucou de gateau plein dotre **chose** enconre (Ines, CE1, 7 ans)

(33) je pense que la kermmesse à été bien qui aver du maquillage est plain dôtre **truque** géniales (Cynthia, CE1, 7 ans)

(34) Il habite dans une caverne. Il mange de gros rat, des souris, des chauve-souris et plein d'autres **choses comme ça**. (Romuald, CM2, 10 ans)

(35) il a vais des crapies des bonbons **et tout sa** (Sirine, CE1, 7 ans)

➢ La découverte d'un nouveau type de verbes : les « verbes de relais »

Ces recherches lexicales sur l'oral concernent les éléments construits et très peu le verbe constructeur, base de la syntaxe de l'énoncé. Toutefois l'étude sur corpus m'a permis d'identifier un verbe « être » que j'ai appelé : « verbe de relais »[74], fonctionnant comme une forme provisoire, occupant la place syntaxique du verbe pendant que le choix verbal s'opère[75]. Ce verbe apparaît dans la séquence : [sujet + verbe de relais] [sujet + verbe constructeur]. Il n'a plus rien du verbe d'existence ou d'aspect. Il a perdu une grande partie de ses propriétés morphologiques : il refuse le futur, ne construit pas de complément mais en revanche, il sélectionne le sens des verbes qui le suit (à la différence des modaux). Il est suivi par un verbe statif ou rendu statif par un effet répétitif :

(36) c'est un discours qui **est** quand même euh qui dénote par rapport aux autres au discours de l'instituteur type quoi (LC84, 1, 1-4)

(37) ils ne font pas de bruit ces gens-là ils **sont** ils restent très discrets (corpaix)

(38) il **était** déjà il dirigeait la collection à l'avenir de la science chez Gallimard (TRICO, 118, 7-9)

(39) pardi en 39 j'**étais** je faisais un peu le mécano (ARLAU, 23, 13-15)

(40) elle a des murs qui **sont** qui partent dans tous les sens (corpaix)

---

[74] Ce nom de « verbe de relais » le différencie des autres emplois de « être » : verbe plein, verbe auxiliaire, verbe de dispositif.

[75] Ambroise Queffelec (linguiste à l'Université de Provence) m'avait fait remarquer en 1988 que dans certains pays francophones d'Afrique un verbe « machiner » s'était créé et servait de la même manière de verbe d'approximation.

(41) moi aussi là j'ai ma fille qui **est** qui va au CES (Bus, 1, 2-4)

Chez les locuteurs aphasiques, la diversité des verbes de relais, servant de « pause lexicale » en attendant la production du verbe adéquat, est plus grande ([3], p. 96). Ce sont des verbes de haute fréquence (mis en gras dans les exemples) qui jouent ce rôle :

(42) le métro il **a** il vient jusqu'à jusqu'à Genevilliers (Loufrani 90, Maurice, IB, 49, 5)

(43) alors elle **a fait** euh elle a donc dé- dé- démarré (Corona, Marie, 7, 4)

(44) ça **a fait** ça a marché (Corona, Marie, 9, 1)

L'utilité des études sur corpus n'est plus à démontrer. En recherchant à décrire les phénomènes d'approximation lexicale à l'oral, j'ai découvert un nouveau type de verbes qu'aucune grammaire ne mentionne.

2.4.2. La dénomination

➢ Les phénomènes de dénomination

Par « dénomination », nous entendons ce qui a trait au fait de nommer, c'est-à-dire tout ce qui relève de l'assignation du lexique (Blanche-Benveniste, 1984, p. 109). Les recherches lexicales sont nombreuses dans les corpus aphasiques (cf. supra) et les phénomènes de dénomination saturent les textes :

[15] Roubaud, Marie-Noëlle & Loufrani, Claude. 2001. La dénomination dans le discours perturbé de type aphasique. *Recherches Sur le Français Parlé*, 16 : 207-226.

C'est la surexploitation des deux axes du langage qui pulvérise le sens du texte et seule la prise en compte d'un contexte large, allant au-delà du simple contexte environnant le « dire », permet de comprendre le sens de l'énoncé, comme pour l'énoncé de Christian ([15], p. 213) :

(45) c'est le le + l'endroit où où on est + quand nous sortons de l'hôpital + le le qu'on demande à y aller + c'est un + chose + de + de rétablissement quoi

c'est	le	
	le	
	l'endroit	où
		où on est quand nous sortons de l'hôpital
	le	
	le	qu'on demande à y aller
c'est	un chose	de
		de rétablissement quoi

22. Mise en grille de l'exemple de Christian

Lors d'une recherche lexicale, les locuteurs ordinaires exploitent eux aussi les deux axes du langage mais leurs performances ne sont pas identiques à celles des locuteurs aphasiques. En effet alors que les recherches des locuteurs ordinaires excèdent rarement trois essais, celles des locuteurs aphasiques sont plus nombreuses, avec davantage d'amorces, de répétitions, d'hésitations et d'approximations (cf. exemple ci-dessus).

Le locuteur aphasique perd ce qui est premier dans l'acquisition du langage : les noms (Bassano, 1999, 2005) alors que les verbes, qui sont plus tardifs, restent pour organiser la syntaxe. Voici un exemple de recherche du mot « horloge » ([15], p. 214) chez un locuteur aphasique. Si la forme lexicale du nom manque, il n'en est pas de même de ses propriétés sémantiques (*pour voir l'heure*). La recherche du mot n'aboutit pas après 16 essais, en dépit d'une production de termes appartenant au champ lexical de l'horloge (*aiguilles, heure*) :

(46) si l'on pouvait arrêter les aiguilles euh comment + comment pas la + la comment la euh + ah une ampoule euh non pas une ampoule une + comment + allez ça y est elle est repartie encore + une + une lampe non pas une lampe une + non c'est pour voir l'heure qu'il est (Maurice, I)

si l'on pouvait arrêter			les aiguilles
			comment
			comment
		pas	la
			la
			comment
			la
			une ampoule
	non	pas	une ampoule
			une
			comment
	[allez ça y est elle est repartie encore][76]		
			une
			une lampe
	non	pas	une lampe
			une
	non	c'est	pour voir l'heure qu'il est

23. Mise en grille de l'exemple de l'horloge

Cette étude sur la dénomination nous a également fait découvrir qu'au-delà des troubles du langage, il demeure des procédures, partagées par tous, comme les recettes. Les patients aphasiques gardent en mémoire ces usages, conservent ces « routines discursives », ces

[76] Le métalangage (cf. infra) est mis entre crochets.

« scripts »[77] (Vigner, 1993, p. 197) et s'en servent comme d'une béquille pour leur production[78]. Ce protocole socioculturel, activable à tout moment, est différemment observé sur les patients, avec des effets étonnants en syntaxe ou en lexique. C'est la mise en grille qui, en éclairant l'originalité langagière de chaque locuteur, illustre sur le plan linguistique la mise en mémoire de cette procédure, comme dans cet exemple ([8], p. 9) où le patient parvient, après une relance du thérapeute et 10 essais, à produire le mot « poêle » :

(47) Locuteur : vous mettez dans dans les œufs dans les pommes de terre dans l'omelette dans le dans dans dans des pommes de terre dans des oignons enfin des trucs et vous rajoutez du sel
Thérapeute : hum et dans quoi vous faites cuire
Locuteur : dans une poêle (NOLOT, II)

Loc		vous	mettez			dans
						dans
					les œufs	dans
					les pommes de terre	dans l'omelette
						dans le
						dans
						dans
						dans
					des pommes de terre	dans
					des oignons	
				enfin	des trucs	
	et	vous	rajoutez		du sel	
T	hum et dans quoi vous faites cuire					
Loc						dans une poêle

24. Mise en grille de l'exemple de l'omelette

Ces scripts ne sont pas identifiables lors de l'écoute : ils ne sont dégagés qu'après un minutieux travail de description. Le chercheur doit les reconstruire : si le patient en a gardé les détails, il en a perdu les enchaînements, ce qui rend difficile leur repérage. Les situations codifiées et hiérarchisées se prêtent à ce type de production : le locuteur a la représentation de la totalité de son énoncé mais il n'en livre que des fragments. La mise en grille visualise un grand morceau de la recherche (cf. l'exemple de l'omelette) alors que l'étude d'un fragment isolé la réduirait. Elle rend compte des performances langagières de chaque locuteur et aide à différencier ce qui appartient au domaine de l'oral ordinaire (hésitations, répétitions, lapsus, incongruités ...) et ce qui relève de la pathologie (surdosage d'approximations, emploi fréquent de *c'est* et de *il y a*…). En plus d'être un puissant outil de description, nous avons

[77] Le script est une structure cognitive qui représente une suite de séquences organisées dans la production de parole.
[78] Nous verrons que les élèves de 5 ans font de même (cf. II.1.5).

montré que la mise en grille ouvre de nouvelles voies à la rééducation : en évaluant d'une manière plus fine les productions langagières des locuteurs, le thérapeute peut ajuster son programme de rééducation et le patient, devenir plus actif dans la thérapie.

Si ces phénomènes de dénomination existent à l'oral, il en est de même à l'écrit, nous y reviendrons.

➢ Du langage préservé

L'étude des corpus aphasiques nous a révélé un secteur qui résiste aux opérations de dénomination : c'est celui du métalangage[79]. Dans les moments où le locuteur exprime la désorganisation de son discours, dès que son regard se centre sur lui-même, sa syntaxe est intacte comme en témoigne cette longue tirade du patient sur l'incapacité à trouver les noms :

> (48) oui mais alors là les noms hein je suis fâchée avec les noms c'est c'est toujours des noms barbares + en plus + hein que bon je pourrais être vraiment dans la course pour euh + et puis enfin il faudrait dire aussi j'ai peut-être pas la tête aussi à me concentrer tellement aussi comme je devais le faire (Spilker-93, 28)

C'est avec des verbes à modalité négative : *savoir*, *trouver*, *arriver*, *se souvenir*, *se rappeler* ou des verbes comme *chercher*, *essayer* que les locuteurs expriment leur désarroi à ne pas pouvoir dire ([3], p. 107) :

> (49) ça je **sais** pas l'expliquer je me **souviens** plus je **sais** pas si je me souviens de ce que ça voulait dire (Corona, Marie, 7, 1)
>
> (50) je n'**arrivais** même + même pas à dire la phrase que je voulais donner (Giorgini, Yvonne I,16, 3)
>
> (51) il y a le mot + que je **trouve** pas + qui manque (Hosni, II, 88, 7)
>
> (52) non c'est pas ça je me **rappelle** pas comment c'est le nom (Corona, Christian, 6-10)
>
> (53) mais je pouvais pas du tout mais pas du tout **essayer** de dire un mot (Yvonne, I, 23, 2)

Il semble bien que, dans les situations où les locuteurs ne se sentent pas en sécurité langagière et l'expriment, le langage est préservé : aucune recherche lexicale n'a lieu. Je l'ai également

---

[79] Jean-Luc Nespoulous (1980) parle de « langage modalisateur » (là où nous disons « métalangage ») par opposition au « langage référentiel » qui désigne le monde extérieur.

remarqué lors de l'étude des réponses d'élèves de français langue seconde aux questions posées par l'enseignant, dans le cadre du projet CECA[80] :

[30] Chnane-Davin, Fatima ; Félix, Christine & Roubaud, Marie-Noëlle. 2011. *Le français langue seconde en milieu scolaire français : le projet CECA en France*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ces élèves migrants, qui manquent de lexique et ne répondent le plus souvent à l'enseignant que par monosyllabe (*oui*, *non*, *euh*), savent, en revanche, très bien trouver les mots pour exprimer leur difficulté à dire :

> (54) Professeur : voilà éditeur ou collection + est-ce que tu sais à quoi je me réfère + qu'est-ce que c'est
>
> Élève : je sais mais j'**arrive** pas à expliquer + je **sais** pas le dire (Corpus CECA, p. 52)

Dans les corpus aphasiques ou de français langue seconde, tout se passe comme si, à l'oral, les phénomènes d'approximation ou de dénomination ne concernaient pas les commentaires métalinguistiques que les locuteurs font sur leur difficulté à dire. Des verbes se spécialisent dans ces emplois comme le montrent les exemples ci-dessus : *savoir, se souvenir, se rappeler*… apparaissant le plus souvent avec un sujet *je* désignant le locuteur. Il serait intéressant de circonscrire cette classe comme l'ont fait Claire Blanche-Benveniste et Dominique Willems (2007[81]) pour les verbes « faibles » (*je pense, je trouve, je crois*) ou à valeur épistémique (*il me semble, il paraît, j'ai l'impression, on dirait, je dirais*). L'étude du comportement syntaxique et sémantique des verbes utilisés dans les commentaires métalinguistiques enrichirait la description du fonctionnement de la catégorie verbale en ne la réduisant pas au fonctionnement des verbes pleins. Une étude statistique de ces verbes et de leurs différents emplois éclairerait sans nul doute les données du français parlé.

---

[80] Le projet CECA (Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage) est un projet international lancé en 2006 à l'initiative de la Fédération Internationale des Professeurs de Français et de l'Agence Universitaire de la Francophonie et coordonné par l'équipe CRAPEL/ATILF (Université de Nancy 2) qui a conçu le protocole. L'objectif était de mieux connaître les modalités locales d'appropriation du FLS (français langue seconde) et du FLE (français langue étrangère) en milieu institutionnel. Le projet s'est achevé en 2010 ; 20 pays y ont participé. Un colloque au Maroc (Université d'El Jadida) les 15-16 décembre 2011 a réuni les participants du projet CECA.

[81] Cf. aussi Dominique Willems et Claire Blanche-Benveniste (2010 et article sous presse).

2.5. Bilan

Toutes ces recherches ont tracé ma ligne de conduite en tant que chercheur.

Tout d'abord travailler sur corpus est la garantie d'exemples attestés sur les usages du français oral ou écrit. Ensuite, respecter les données s'applique aussi bien à l'oral (d'où la nécessité de vérifier la transcription des corpus oraux) qu'à l'écrit. C'est ainsi que pour les productions écrites des élèves (cf. II.2.2), j'ai fait preuve de la même exigence en choisissant de travailler sur les textes non informatisés, avec tout ce qui en fait des manuscrits (ratures, flèches, espaces, dessins …), afin de ne pas modifier le texte comme certains l'ont fait et le font encore pour l'oral.

Dépasser l'apparence du texte, surtout lorsqu'il semble difficile à écouter ou à lire, est indispensable : en faisant le pari de la cohérence du texte, comme nous l'avons fait pour les productions des locuteurs aphasiques, il est possible de découvrir le potentiel du locuteur (cf. I.2.3.1).

La prise en compte de contextes larges amène à découvrir les processus d'élaboration du discours, la construction et l'élaboration des structures grammaticales, organisations éclairées par la mise en grille. C'est ainsi que j'ai mis en évidence un nouveau type d'organisation discursive chez les locuteurs aphasiques (lexico-sémantique), identifié des verbes de relais et des verbe spécifiés dans les commentaires métalinguistiques chez tous les locuteurs (cf. supra).

Abordant les productions enfantines orales ou écrites, j'ai rejeté la stigmatisation en troubles du langage. Comme l'a montré la comparaison des corpus de locuteurs aphasiques et de locuteurs ordinaires, les différences sont affaire de dosage. Cette option théorique a fait que la notion de « compétence » linguistique s'est reposée au moment d'examiner les productions des élèves (cf. II.1.2).

2.6. La constitution d'un grand corpus de français parlé et écrit

« La France accuse à l'égard du patrimoine immatériel un retard singulier » et elle doit conférer à ces documents produits scientifiquement « un statut d'objet du patrimoine » (Baude, 2006, p. 95). Alors qu'elle a été pionnière dans la collecte de corpus de langue écrite

(base Frantext), elle est en retard pour la langue parlée (Cappeau, 2011). Il existe quantité d'initiatives éparpillées, faites avec des conventions différentes rarement compatibles entre elles et destinées à des études spécialisées : phonologiques (corpus PFC), sociologiques (corpus d'Orléans), morphosyntaxiques (CRFP) ou autres[82]. Nous sommes loin des 10 millions de mots transcrits, pour l'anglais parlé, du *British National Corpus*.

Le projet ORFÉO[83] (Outiller la Recherche sur le Français Écrit et Oral), auquel je collabore, désire livrer un grand corpus à la communauté scientifique avec 15 millions de mots (dont 3 pour l'oral[84]). Son objectif est de poser les bases d'un corpus de référence ouvert et évolutif, enrichi de divers niveaux d'annotation et outillé pour faciliter les recherches sur les usages du français contemporain.

L'entreprise est immense, d'abord pour rassembler un corpus échantillonné en genres couvrant l'essentiel des usages du français contemporain. Mon expérience passée, lors de la constitution du CRFP, a montré combien il était difficile d'équilibrer les genres : « bien des situations de parole sont encore absentes, trop d'usages de la langue ne sont pas représentés » ([20], p. 25).

Une autre difficulté est de corriger les corpus en harmonisant la transcription, opération coûteuse en temps : il faut en moyenne 20 minutes pour transcrire le contenu d'une minute d'enregistrement depuis la première écoute jusqu'à la saisie informatique[85] (Blanche-Benveniste, 2003, p. 313)[86] et en argent[87], la transcription étant sous-tendue par une théorie qu'il faut confronter à d'autres approches linguistiques.

L'entreprise est immense, ensuite pour proposer des corpus outillés, enrichis d'annotations : segmentations en unités syntaxiques, prosodiques et pragmatiques. La base de données doit

---

[82] Cf. l'inventaire des corpus oraux en français (Cappeau & Seijido, 2005) sur le site de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).
[83] Il a été initié par Jeanne-Marie Debaisieux à Paris 3 en février 2013.
[84] À ce jour, les 3 millions de mots prévus devraient être dépassés.
[85] Pour le corpus d'Orléans, Olivier Baude & Céline Dugua (2011, p. 106) ont comptabilisé pour un seul entretien d'une heure : 790 modifications.
[86] Mon expérience a montré que, dans le cas d'enfants jeunes (élèves de 3 à 6 ans), le temps de transcription passe à 30 minutes : prononciations hésitantes, paroles inaudibles ou faibles, nombreux chevauchements de paroles ou interactions.
[87] Claire Blanche-Benveniste (2006, p. 3) donne comme échelle, en s'appuyant sur les propos d'un des responsables du corpus de langue néerlandaise au début des années 2000, la somme d'un euro pour un mot transcrit.

être accompagnée de logiciels d'exploitation (taggeurs, analyseurs syntaxiques, module d'analyse statistique) si l'on veut décrire les usages du français :

> Les faits statistiques sont ici primordiaux. Il importe de savoir si les phénomènes considérés sont très fréquents ou peu fréquents, et s'ils sont produits par tout le monde ou seulement par certaines personnes dans des circonstances déterminées. (Blanche-Benveniste, 2006, p. 2)

Ce projet n'est rendu possible que si les chercheurs y collaborant acceptent de mettre en perspective leur point de vue théorique. Lors du projet CECA (cf. supra), nous avons tenté l'expérience de croiser notre regard avec celui d'autres chercheurs afin de mettre à jour les cultures d'enseignement-apprentissage en français langue étrangère (FLE) et en français langue seconde (FLS). Les séances filmées en classe ont été analysées par l'équipe de chercheurs, responsable des vidéos, puis par deux autres pays faisant partie du projet. Ces analyses ont ensuite été renvoyées à l'équipe du pays concerné. Dans l'article suivant, nous avons rendu compte de ces regards croisés concernant la circulation de la parole en classe pour cinq des pays concernés (Argentine, Canada, France, Kazakhstan et Roumanie) :

[33] Roubaud, Marie-Noëlle & Chnane-Davin, Fatima. 2012. Culture de recherche et analyse de la pratique enseignante : la question de la circulation de la parole en classe. In Emmanuelle Carette, *Enseignement, apprentissage du FLE / FLS à travers le monde : un paradigme en construction*, Nancy : Université de Lorraine & CNRS, *Mélanges CRAPEL*, n° spécial 34 : 71-85.

Nous avons montré que l'analyse du chercheur renvoie aux contextes historique, institutionnel, linguistique du pays mais aussi au contexte scientifique dans lequel est inscrit le chercheur :

> En effet, la connaissance des données d'une autre culture fait naître des surprises, des interrogations. C'est l'occasion pour chacun de se décentrer de sa propre conception des choses. (Carton, 2011, p. 33)

Le chercheur ne peut se construire qu'en se confrontant aux autres cultures de recherche car il est vulnérable à la tentation d'une universalité. Le projet ORFÉO est l'occasion de développer cette attitude éclectique.

3. La construction pseudo-clivée

Plan du troisième chapitre :

3.1. La mise en œuvre du cadre théorique
3.2. Un enrichissement de la description grammaticale
3.3. Les limites de la linguistique descriptive : le texte
3.4. Bilan
3.5. L'élaboration d'une notice grammaticale

Ce chapitre est l'occasion de montrer comment une théorie linguistique m'a amenée à dégager une construction grammaticale de base du français : la construction pseudo-clivée, dont la description en syntaxe manquait. Je lui ai donné le statut de dispositif de la rection verbale et j'ai introduit la notion de « spécification progressive ». Cette dernière a servi à rassembler des structures syntaxiques ayant le même fonctionnement ; la relation de spécification progressive s'est révélée très utile à la description. Mon ouvrage sur les constructions pseudo-clivées est une référence dans la communauté linguistique : il est cité par exemple dans la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 1075).

Je présenterai d'abord l'analyse syntaxique que j'ai faite de la construction pseudo-clivée en m'appuyant sur le cadre théorique présenté dans le chapitre précédent puis j'exposerai mes apports à la description grammaticale du français. Je montrerai ensuite les limites de la linguistique descriptive qui m'ont amenée à envisager des unités de textes plus larges que la construction et à considérer les analyses en macrosyntaxe.

Je conclurai ensuite sur un projet de recherche à destination de la communauté scientifique qui m'amène à faire le point des études sur les énoncés pseudo-clivés.

3.1. La mise en œuvre du cadre théorique

Mon objectif a toujours été la description des usages du français parlé et écrit à partir de données attestées (cf. I.2.2) sur lesquelles le chercheur extrapole car cette manipulation indispensable amène à une description systématique :

> L'observation, si elle est suffisamment vaste et permet l'extrapolation, inclut l'intuition et la dépasse. (Willems, 1985, p. 91)

M'appuyant sur *l'Approche pronominale* et utilisant systématiquement les relations de proportionnalité entre les proformes et le lexique (cf. I.2.1), j'ai mis en évidence une construction grammaticale majeure du français, la construction pseudo-clivée[88] du type :

> (55) moi ce qui m'inquiète beaucoup c'est qu'il sait piloter un avion (oral, TV[89])
>
> (56) Ce que j'ai bien aimé, c'était le gâteau au chocolat. (écrit, enfant)

Jusqu'en 1994, année de ma thèse[90], cette construction, bien que fréquente et très employée à l'oral, a été le plus souvent négligée par la tradition grammaticale française, ou classée comme gallicisme (Léard, 1994) ou encore, englobée dans l'analyse sémantico-référentielle des phrases copulatives (van Peteghem, 1991). J'en ai rendu compte dans l'ouvrage suivant :

[13] Roubaud, Marie-Noëlle. 2000. *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Paris, Champion.

L'ouvrage a été très bien accueilli car comme l'écrit Claude Muller (2003), dans le compte-rendu[91] qu'il a fait de mon livre :

> L'étude […] comble un vide dans les études syntaxiques de la phrase française. (Cl. Muller, 2003, p. 211)

---

[88] L'origine du terme pseudo-cleft sentence (énoncé pseudo-clivé) est récente : le terme est apparu en anglais avec la grammaire générative, dans les études américaines. La paternité en revient à StanleyPeters et Emmon Bach en 1968 puis le terme a été repris par Higgins en 1973 ([13], pp. 10 & 11).

[89] Les exemples pseudo-clivés proviennent tous de mon corpus ([13], Annexe : corpus).

[90] 1994 : *Les constructions pseudo-clivées dans le cadre de l'Approche pronominale*, Thèse de doctorat nouveau régime en Sciences du langage, option Linguistique française, sous la direction de Mme le Professeur Claire Blanche-Benveniste, Université de Provence.

[91] Compte-rendu de Claude Muller paru dans : *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, CXIII/2, 2003, pp. 211-213.

3.1.1. La question des données

Pour faire une analyse des énoncés pseudo-clivés, j'ai recensé 1400 exemples attestés en français contemporain : 70% d'énoncés oraux et 30% d'énoncés écrits. Jean-Yves Antoine (2001), dans la critique sur mon ouvrage[92], signale que le corpus n'est pas assez représentatif :

> S'il regroupe une diversité significative de genres écrits et oraux, ce corpus semble en effet plus destiné à des études différentielles qu'à une description représentative — d'un point de vue quantitatif, bien entendu — du français contemporain. […] À mon sens, il aurait été souhaitable de procéder à une étude différentielle par genres afin de distinguer d'une part ce qui relève du dispositif de pseudo-clivage en général et d'autre part les spécificités d'usages et de construction de ce dispositif dans un genre donné. (Antoine, 2001, p. 80)

L'auteur souligne là un point important : le problème de la représentativité des genres déjà évoqué (cf. I.2.6). À l'époque, les corpus du GARS étaient caractérisés par des données externes désignant le type de situation de parole (conversation, récit, interview, etc.) et n'étaient pas représentatifs de tous les usages de la langue (cf. I.2.2). Le CRFP compte par exemple presque 65% de parole privée. Ma réponse à Jean-Yves Antoine allait dans son sens : « Ce corpus, constitué au fil des années, n'est en effet pas équilibré en genres[93] » mais j'affirmais aussi que l'entreprise consistant à constituer un grand corpus équilibré en genres semblait « hors de portée pour le futur immédiatement prévisible ». La question de la grandeur du corpus oral n'est plus aussi vive aujourd'hui : le projet ORFÉO (cf. I.2.6) va rassembler un grand nombre de données orales, faire des liens vers d'autres corpus oraux et permettre d'effectuer des études statistiques.

La question de ce que les linguistes entendent par « genres » est en revanche toujours d'actualité. Depuis la répartition en genres dans la *Longman Grammar of Spoken and Written English* (Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan, 1999), de nombreuses discussions ont eu lieu à ce sujet (Lee, 2001). À partir de 2005, l'équipe du GARS a repris la notion de « genres » développée par Biber et ses collaborateurs ; elle a pris en compte des indices internes formels pour caractériser les productions comme : les types de sujets, la présence d'appositions, de relatifs prépositionnels, etc. Ce nouveau regard porté sur l'analyse des corpus oraux a montré qu'un locuteur pouvait faire varier les indices lexicaux et grammaticaux au sein d'une même production :

---

[92] Compte-rendu de Jean-Yves Antoine paru dans : *In Cognito*, n°22 (2001), pp. 79-80.
[93] Réponse qui se trouve à la suite du compte-rendu de Jean-Yves Antoine, p. 80 dans *In Cognito*, n°22 (2001).

> Il est cependant difficile d'appliquer la répartition en genres à de grands ensembles, par exemple à soixante minutes d'entretien avec un même locuteur. En effet, les locuteurs semblent procéder par *vagues*, appliquant les caractéristiques de la langue soignée pendant une minute de prise de parole sans les appliquer nécessairement dans la minute qui suit. (Blanche-Benveniste, 2005b, p. 49).

Une étude différentielle par « genres » doit alors tenir compte des situations de parole et des sujets abordés au sein d'un même corpus pour un même locuteur. Nous l'avions déjà pressenti à l'époque mais n'avions pas assez d'éléments pour répondre, d'une façon plus argumentée, à la critique de Jean-Yves Antoine.

3.1.2. Un dispositif de la rection verbale

L'originalité du travail est d'avoir pris le parti de faire une analyse syntaxique de cette construction. Les auteurs de *l'Approche pronominale* ont pris appui sur mes travaux pour présenter, en 1990 dans l'ouvrage *Le français parlé*[94], la construction pseudo-clivée comme un dispositif de la rection verbale :

> On appelle « dispositifs de la rection » les différents arrangements possibles entre le verbe recteur et ses éléments régis. (Blanche-Benveniste & al., 1990, p. 55)

En effet, en se basant sur la notion de dispositif de la rection verbale (Blanche-Benveniste & *al.*, 1984 et 1990), il est possible de proposer une description syntaxique d'énoncés tels que :

(57) Ce qui compte pour nous, c'est la montagne. (écrit, Littérature)
(58) ce que je veux d'abord c'est faire du théâtre (oral, TV)
(59) ce à quoi je tiens c'est à ce travail (oral, conversation)
(60) où je vais c'est en Colombie (oral, conversation)

Dans ce type d'énoncés, le verbe constructeur « dispose » deux fois un élément de sa valence verbale, sujet ou objet : une première fois, en tête d'énoncé, sous la forme d'une proforme de valeur grammaticale (*ce qui*, *ce que*, *ce à quoi*, *où*) et une seconde fois, en fin d'énoncé, sous une forme lexicale réalisée après le verbe *c'est*. C'est ce verbe « de dispositif » qui permet de mettre en relation la construction avec proforme et celle avec lexique. Entre les deux formes de réalisation, on peut établir un rapport de proportionnalité entre la construction verbale avec lexique et celle avec proforme, sur une même place de construction syntaxique :

[94] Cf. la citation dans cet ouvrage de mon travail de thèse (en cours en 1990) et l'annonce de quelques-uns de mes résultats, p. 63.

la montagne compte	**ce qui** compte
je veux **faire du théâtre**	**ce que** je veux
je tiens **à ce travail**	**ce à quoi** je tiens
je vais **en Colombie**	**où** je vais

25. Relation de proportionnalité entre la construction avec lexique et celle avec proforme

Dans ma perspective, ces énoncés n'ont pas à être dérivés d'une structure de base sous-jacente, comme certains auteurs le proposent (Molinier, 1996). C'est la thèse que j'ai défendue dans l'article suivant :

[7] Roubaud, Marie-Noëlle. 1998. Constructions en *c'est* : les pseudo-clivées. *Cahiers de grammaire*, 23 : 81-94.

En effet, à partir d'un exemple comme celui qui figure ci-dessous, dans lequel une « Que-construction[95] » occupe la place syntaxique de sujet, il serait impossible de retrouver une phrase « de base » satisfaisante (a) ou de réaliser une forme de clivage en *c'est … qui* (b) :

(61) ce qui m'avait aussi le plus intrigué c'est **que quelques jours plus tard repassant par la plaine d'Assidouillette j'avais remarqué que euh les nomades s'étaient arrêtés** (oral, conversation)

(a) * **que quelques jours plus tard repassant par la plaine d'Assidouillette j'avais remarqué que euh les nomades s'étaient arrêtés** m'avait aussi le plus intrigué

(b) * c'est **que quelques jours plus tard repassant par la plaine d'Assidouillette j'avais remarqué que euh les nomades s'étaient arrêtés** qui m'avait aussi le plus intrigué

De telles manipulations détruisent les équilibres syntaxiques engendrés par la relation de proportionnalité, si bien que la structure pseudo-clivée se retrouve privée de tout statut grammatical spécifique. Le pseudo-clivage doit être considéré comme une construction originale du français dotée de propriétés spécifiques. J'ai démontré qu'il est à compter parmi les dispositifs de la rection au même titre que le dispositif direct (*j'aime la linguistique*) ou le dispositif clivé (*c'est la linguistique que j'aime*).

[95] Ces « Que-constructions » ont été appelées initialement des « Que-phrases » par les auteurs de *l'Approche pronominale*. Ce sont des constructions verbales introduites par *que*.

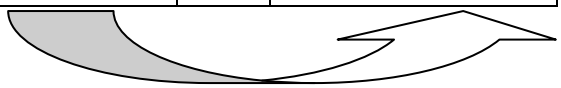
3.1.3. Une construction à spécification progressive

Dans cette structure, fortement grammaticalisée en français, le verbe construit en tête de l'énoncé un élément peu spécifié (*ce qui*, *ce que* ...), qui sera spécifié lexicalement dans la seconde partie de la construction (après *c'est*). Ainsi, une relation de spécification s'établit progressivement entre un élément peu spécifié générique (la proforme), construit par le verbe, et un élément spécifié « lexical » particulier, disposé après *c'est*. Les énoncés pseudo-clivés, même s'ils entrent dans la catégorie générale des constructions de type « A c'est B » (au même titre que les prédicatives[96]) intègrent une sous-classe spécifique, celle des constructions à spécification progressive :

[22] Roubaud, Marie-Noëlle. 2005. Une construction trop peu exploitée, la construction pseudo-clivée. In Geoffrey Williams (éd). *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (Coll. « Rivages linguistiques »), 93-100.

J'ai ainsi proposé la schématisation suivante de la construction pseudo-clivée ([22], p. 94), une relation de spécification s'établissant de l'élément peu spécifié (*ce qui*) vers l'élément spécifié (*le camping et le poney*) :

A	c'est	B
ce qui m'a plu	**c'est**	*le camping et le poney*
(- spécifié)		(+ spécifié)



Relation de spécification progressive

Sur la ligne de production de la spécification figurent toutes les réalisations lexicales potentielles (en B). Cette notion de spécification progressive[97] est non seulement sémantique mais aussi syntaxique puisqu'elle se construit à partir de la rection du verbe.

M'appuyant sur cette notion, j'ai pu rassembler différentes structures en *c'est*, dont l'étude était éparpillée dans les grammaires, et homogénéiser la description syntaxique en faisant entrer différentes constructions (avec proforme, avec nom et avec adjectif nominalisé) dans la famille des constructions à spécification progressive. La description a gagné en clarté :

[96] Du type *ce qui m'a plu c'est intéressant* pour laquelle la relation est une relation de prédication ([13], p. 71).
[97] Claire Blanche-Benveniste me reconnaît la paternité du terme « spécification progressive » (2002a, p. 17).

	(- spécifié)		(+ spécifié)
avec proforme (dans les pseudo-clivées)	*ce qui* importe *ce qui* est important	c'est	*que tu viennes*
avec nom[98]	*l'importance*	c'est	*que tu viennes* (Col.MNR)[99]
avec adjectif nominalisé	*l'important*	c'est	*que tu viennes*

26. Famille des constructions à spécification progressive

Même si toutes les constructions syntaxiques représentées ci-dessus sont possibles, elles ne sont pas toutes productives de la même façon pour plusieurs raisons ([13], pp. 207-211). D'une part, la dérivation en français est aléatoire ; dans l'exemple suivant, il est difficile d'envisager de passer d'une structure pseudo-clivée construite avec « être + adjectif » à une structure où l'adjectif devient un nom :

(62) **Ce qui est premier**, c'est de construire l'unité autour de l'apprentissage de l'élève, plus qu'autour de structures formelles, relativement caduques. (écrit, presse)

* **le premier** c'est de construire l'unité autour de l'apprentissage de l'élève…

D'autre part, les effets de sens ne se recouvrent pas ; dans l'exemple suivant, s'il est possible de rencontrer les deux structures (avec nom et avec adjectif), l'adjectif dans la pseudo-clivée prend un sens différent du nom (sens de : « ce qui est indifférent ») :

(63) **L'égalité** c'est de pouvoir dire Merde à tout le monde**.** (écrit, presse)

ce qui est égal c'est de pouvoir dire Merde à tout le monde

Les possibilités offertes par la dérivation ont sans nul doute un impact sur l'attestation des données. La construction syntaxique induit le sens du lexique qui y entre.

3.1.4. Une construction pour des valences verbales

Les pourcentages obtenus à partir des données constituent des indications de tendance sur le type de proforme le plus fréquemment recensé : les proformes *ce qui* et *ce que* se partagent 88% des exemples et sont utilisées dans la même proportion. Le lexique de la deuxième partie (après *c'est*) est de type verbal dans plus de la moitié des cas : 65% de syntagmes verbaux

[98] Cf. Claire Blanche-Benveniste (1986) sur « chose » (*une chose m'a plu c'est comment tu as présenté le film*) et (2010b, pp. 196-197) pour une étude plus détaillée sur les noms et les adjectifs entrant dans la structure pseudo-clivée.

[99] Col.MNR indique que les exemples sont extraits d'un second corpus d'énoncés pseudo-clivés recueillis après 1994.

contre 35% de syntagmes nominaux. Parmi ces syntagmes verbaux, on compte 69% de *Que*-Constructions (type : ce qui est dommage c'est *qu'il soit parti*), 23% de syntagmes infinitifs (type : ce qu'il adore c'est *voyager*) et 7,7% de subordonnées autres que des *Que*-Constructions (type : *ce qui m'énerve c'est quand il crie*). Comme l'écrit Claire Blanche-Benveniste :

> […] tous les verbes de la langue [qui se construisent avec une *Que-construction*] peuvent avoir ce dispositif [pseudo-clivé], à l'exception des verbes météorologiques, *il pleut, il neige*, qui n'ont pas de réalisation lexicale de leur valence. À ce titre, et si l'on s'appuie sur les principes des descriptions de type structuraliste, on peut dire que, comme il s'applique à toute une catégorie de la langue, c'est un dispositif grammatical. » (Blanche-Benveniste, 2010b, p. 211)

Cette construction syntaxique étend les possibilités du verbe constructeur. Elle fait passer le verbe par-dessus ses contraintes grammaticales pour réaliser sa valence, lui offrant la possibilité de construire de nouvelles formes de sujets[100] ou d'objets ([22], pp. 98-99). Nous ne détaillerons pas ici la liberté de construction du verbe dans ce dispositif, liberté qui ne lui est pas offerte si le verbe construit directement sa valence :

(64) ce qui me **choquait** un petit peu c'est qu'il s'agissait toujours d'orgie (oral, conversation)

? qu'il s'agissait/ s'agît/ s'agisse toujours d'orgie me **choquait** un petit peu

(65) ce que j'**espère** pour ma personne c'est de ne jamais avoir affaire à la justice (oral, conversation)

* j'**espère** pour ma personne de ne jamais avoir affaire à la justice

3.2. Un enrichissement de la description grammaticale

L'analyse distributionnelle des données orales et écrites m'a conduite à faire des « observations tout à fait neuves et originales » (Muller, 2003, p. 212, dans son compte-rendu). Nous rappelons brièvement ces singularités qui ont enrichi la description grammaticale.

3.2.1. Une nouvelle répartition des verbes

Comme le dispositif pseudo-clivé sert surtout à produire du lexique verbal, le corpus présente une proportion importante de verbes construisant une valence verbale. Ainsi *dire*, *savoir*,

[100] Cf. Roubaud, Marie-Noëlle. 1997. Le sujet dans les énoncés pseudo-clivés. *Recherches Sur le Français Parlé*, 14 : 147-171.

penser, *comprendre* (verbes déclaratifs) ou encore *se passer* et *arriver* (verbes événementiels) apparaissent bien représentés dans ce dispositif :

(66) ce que je peux **dire** c'est que nous ne sommes pas inutiles (oral, TV)

(67) ce que je **sais** c'est que des amis font entrer le livre au Maroc (oral, conversation)

(68) ce qui **se passe** c'est que j'avais la stéréo (oral, conversation)

J'ai ainsi mis en évidence une nouvelle répartition dans les fréquences des lexèmes verbaux, par rapport à la liste[101] de Charles Muller (1974, p. 17) :

Rang de fréquence	Roubaud	Muller
1	vouloir	être
2	falloir	avoir
3	faire	faire
4	intéresser	dire
5	aimer	pouvoir
6	y avoir	aller
7	dire, savoir	voir
8	avoir	savoir
9	plaire	vouloir
10	compter, être	venir
11	frapper	falloir

27. Extrait de la table des fréquences verbales ([13], p. 215)

Des verbes, non présents dans la liste de Charles Muller, entrent majoritairement dans la structure pseudo-clivée ; ce sont des verbes évaluatifs *intéresser*, *aimer*, *plaire* ou qui y entrent en prenant ce sens évaluatif *compter*, *frapper :*

(69) ce qui m'**a intéressé** c'est qu'il y a quelques cas où on ne sait plus qui parle (oral, Roubaud)

(70) Ce qui me **plaît** en vous, ce sont mes souvenirs. (écrit, littérature)

(71) ce qui **compte** c'est de ne pas se lancer comme des fous (oral, Roubaud)

J'ai regroupé ces verbes dans la classe des verbes évaluatifs ; le regroupement aurait été impossible sans ce dispositif. De même, dans les pseudo-clivées en « être + adjectif », ce sont

[101] Cette liste est basée sur la comparaison de 10 listes de fréquence.

les adjectifs évaluatifs qui sont de très loin les plus fréquents (*important*, *intéressant*, *sûr*, *dommage, grave, marrant, amusant…*) auxquels il faut ajouter l'adverbe *bien* :

(72) Ce qui **est important**, c'est de pouvoir orienter les plans et les cartes. (écrit, Roubaud)

(73) ce qui **est intéressant** chez un professeur de conservatoire c'est que s'il est digne de ce nom c'est un professeur de Beau avec un grand B (oral, Roubaud)

(74) ce qui **était bien** dans cette école c'était aussi l'ambiance qu'il y avait au niveau de l'équipe pédagogique (oral, Roubaud)

Mes recherches actuelles sur d'autres corpus (français parlé, web, presse …) confirment la tendance mise au jour en 1994 : la construction pseudo-clivée privilégie les verbes de type évaluatif. Il existe donc un lien très fort entre la structure syntaxique et le sens que va prendre le verbe qui y entre.

En 1994, j'avais déterminé quatre classes de verbes entrant dans le dispositif pseudo-clivé en décrivant leurs différents emplois ([13], pp. 219-238) : la classe des verbes évaluatifs la plus représentée dans le corpus (cf. supra), celle des verbes annonciatifs[102] (du type : *ce que sais*, *ce que je peux dire*), celle des verbes événementiels (avec *y avoir*, *se passer* et *arriver*) et celle des verbes de dénomination peu représentée dans le corpus (du type : *ce qui les caractérise*, *ce qui les différencie*). En 2008, Denis Apothéloz (p. 83) reprend mon classement et propose une répartition en deux catégories des verbes les plus représentés : celle des verbes dénotant une attitude ou une évaluation (du type : *ce que je voudrais, ce qui m'intéresse*) et celle des verbes dénotant un acte de parole ou d'argumentation (du type : *ce que je vous ai dit*, *ce que je m'explique pas*).

Les verbes de mouvement sont peu présents dans le corpus et s'ils entrent dans la structure pseudo-clivée, ils prennent, dans la majorité des cas, un sens évaluatif :

(75) ce qui **marche** énormément évidemment c'est le couscous (oral, conversation, Roubaud)

(76) ce qui ne **va** pas c'est que la table est ronde (oral, conversation, Roubaud)

Dans un dispositif direct, ces verbes gardent leur sens de mouvement :

(77) la lune **tourne** autour de la terre

[102] Dominique Willems (1981, p. 158) rassemble ces verbes dans « le groupe très homogène des verbes d'opinion ».

Cela signifie donc que la structure choisie par le locuteur n'est pas aléatoire : son choix est fonction du sens qu'il va attribuer au verbe. La fréquence de certains verbes dans certaines structures atteste que des « routines syntaxiques » sont ancrées dans la mémoire du locuteur. Béatrice Lamiroy (2007)[103] soulignait le despotisme de verbes à construire leur valence, nous pourrions, quant à nous, parler du despotisme de la construction syntaxique à sélectionner les verbes qui y entrent.

3.2.2. Des traits syntactico-sémantiques opératoires

L'étude du corpus a fait émerger deux traits syntactico-sémantiques rendant compte de la différence de saisie du lexique produit après *c'est*. Afin de bien distinguer leur fonctionnement, je leur ai attaché un trait spécifique : (+ globalisant) dans le cas de *ce* et (+ individualisant) dans le cas de *celle* (*celui* ou *ceux*). En voici une illustration :

(78) **ce qui** m'énerve c'est **la prof**

(79) **celle qui** m'énerve c'est **la prof**

La saisie sémantique de la réalisation lexicale de la proforme n'est pas la même. Dans le premier cas, il y a saisie globalisante du lexique, équivalente à *ça* : « ce qui m'énerve c'est ça », c'est-à-dire « la prof et ses cours et le lycée ». Dans le second cas, il y a saisie individualisante du lexique, équivalente à *celle-là* : « celle qui m'énerve c'est celle-là », c'est-à-dire « cette prof-là et pas une autre ». Cette description en traits (+ individualisant) vs (+ globalisant) a deux avantages. Le premier est de prouver l'insuffisance du trait (+ humain) pour la description grammaticale. Le second est d'homogénéiser, pour le français, la description des éléments pronoms et proformes construits par le verbe, comme l'indique ce tableau :

Type de saisie du lexique	système des pronoms personnels	système de la proforme du dispositif pseudo-clivé (*réalisation dans le dispositif*)
saisie individualisante	lui elle eux	ce + lui (*celui*) ce + elle (*celle*) ce + eux (*ceux*)
saisie globalisante	y	ce + Ø (*ce*)

28. Saisie du lexique ([13], p. 90)

[103] Discours de Béatrice Lamiroy « Lauditio voor Professor Claire Blanche-Benveniste » (en ligne).

3.2.3. Des variantes dans les constructions syntaxiques

Le corpus a fait émerger deux positions du superlatif *le plus* (ou *le moins*) dans les énoncés pseudo-clivés, l'une en tête de l'énoncé et l'autre après le verbe constructeur :

(80) **le plus qui** m'intéresse c'est le prix (oral, conversation)

(81) **ce qui** t'a intéressé **le plus** c'était chirurgie (oral, conversation)

Ces constructions ne sont pas équivalentes syntaxiquement comme je l'ai démontré dans l'article suivant :

[5] Roubaud, Marie-Noëlle. 1997. Les énoncés pseudo-clivés en « le plus / le moins ». *Journal of French Language Studies*, 7: 181-193.

Une explication dérivationnelle pour justifier les énoncés avec superlatif en tête est inadéquate : ceux-ci ne se laissent pas décrire à partir du déplacement du superlatif vers la tête de la construction verbale. En effet, comment retrouver un énoncé-source à partir de l'exemple ci-dessous ? Comment rendre compte du rapport que le verbe entretient avec sa valence ? S'agit-il du rapport que le verbe entretient avec son objet (a), avec un locatif (b) ou avec un temporel (c) ?

(82) **le plus que** je me régale moi c'est à disséquer les grenouilles (oral, conversation)

a. **ce que** je me régale **le plus** moi c'est à disséquer les grenouilles

b. **où** je me régale **le plus** moi c'est à disséquer les grenouilles

c. **quand** je me régale **le plus** moi c'est à disséquer les grenouilles

Dans l'énoncé pseudo-clivé attesté avec superlatif en tête, la proforme n'est pas prédéterminée par la relation syntaxique existant entre le verbe et sa valence, si bien qu'à un niveau sémantique, cette relation se lit d'une façon globale. Cette approximation est bien commode lors de la communication orale et la majorité des exemples pseudo-clivés avec superlatif en tête sont des extraits de conversation. Cette construction semble grammaticalisée pour une partie des locuteurs seulement : ceux du Sud de la Loire. En effet Claude Muller, étant originaire du Nord de la France, fait remarquer que s'il refuse la plupart des exemples avec superlatif en tête comme le premier ci-dessous, il accepte en revanche les deux derniers (2003, compte-rendu, p. 213) :

(83) **le moins qui** me plaît c'est de faire la cuisine aux enfants (oral, conversation)

(84) Mais **le moins que** je puisse dire, c'est que c'était le cadet de mes soucis. (écrit, littérature)

(85) **le plus qu'**on était c'était deux (oral, conversation)

Cette prise de position de Claude Muller a nourri ma réflexion. Pourquoi accepter les deux derniers exemples et refuser le premier ? A-t-on affaire dans le premier cas à une locution verbale figée en « *le moins que je puisse* + infinitif » qu'on relève majoritairement dans les corpus écrits avec des verbes comme *dire* et *espérer* ([13], p. 105) ? Est-ce une construction littéraire apprise à l'école (cas de grammaire seconde, cf. II.1.3) ? Dans le second cas (*le plus qu'on était c'était deux*), est-ce l'affinité sémantique entre le superlatif et le quantifieur *deux* qui en fait une construction syntaxique acceptée par tous ? À l'époque, je pensais avoir affaire à une « variante géographique » pour justifier les données avec superlatif. Actuellement, je recherche plus de données et j'enquête auprès d'enfants jeunes pour vérifier l'acquisition de ces structures avec superlatif en tête.

L'étude sur corpus a également mis en évidence le choix du locuteur à construire l'un ou l'autre des deux termes segmentés, de part et d'autre de *c'est*, avec ou sans marque fonctionnelle ([13], p.133) :

(86) (a) ce **à** quoi je m'amusais c'est **à** ramasser les pochettes (oral, conv.)
(b) ce **à** quoi je m'amusais c'est ramasser les pochettes
(c) ce que je m'amusais c'est **à** ramasser les pochettes
(d) ce que je m'amusais c'est ramasser les pochettes

(87) (a) ce **dont** je rêve c'est **d'**une Europe qui aurait la capacité d'agir
(b) ce **dont** je rêve c'est une Europe qui aurait la capacité d'agir (TV)
(c) ce que je rêve c'est **d'**une Europe qui aurait la capacité d'agir
(d) ce que je rêve c'est une Europe qui aurait la capacité d'agir

Les données m'ont amenée à considérer quatre usages dans le secteur de la préposition : deux dans le cas d'une proforme prépositionnelle (a) et (b) et deux dans le cas d'une proforme non prépositionnelle (c) et (d). Pour rendre compte de ces différents usages et ne pas en privilégier l'un au détriment des autres, j'ai montré qu'il y a tout intérêt à « envisager l'existence d'un grand réservoir de constructions grammaticales disponibles, dans lequel puisent les locuteurs, avec des connaissances plus ou moins affinées » (Blanche-Benveniste, 2007, p. 136). Cette nouvelle perspective peut ainsi expliquer pourquoi un seul et même locuteur utilise des variantes de constructions.

3.2.4. Un dispositif pour tester les valences verbales

L'étude statistique du corpus indique que l'élément lexical (après *c'est*) est très rarement une Si-Construction (ou Si-C[104]). Dans les deux exemples suivants, la Si-C est proportionnelle à *ce qui* et occupe la place de sujet :

(88) ce qui serait grave c'est **si il y a un accident mortel** (oral, conversation)

(89) Ce qui me gênera, c'est **si je reviens collé ici**. (écrit, littérature)

Poursuivant l'étude des constructions syntaxiques avec des membres du GARS, nous avons relevé un grand nombre de Si-C dans des structures disloquées[105] où le sujet est doublement représenté : par un pronom (*ce*, *ça*) et par du lexique (une Si-C). En voici deux exemples à l'oral et à l'écrit, extraits de notre article :

[29] Roubaud, Marie-Noëlle & Sabio, Frédéric. 2010. Les Si-constructions et la fonction sujet en français contemporain. In Franck Neveu, Valelia Muni Toke, Jacques Durand, Thomas Klinger, Lorenza Mondada & Sophie Prévost (éds). *Actes du 2° Congrès Mondial de Linguistique Française*, *La Nouvelle-Orléans, 12-15 juillet 2010,* Recueil des résumés, CD-Rom des actes, Institut de Linguistique Française, 2161-2172.

(90) **si on prend que des gens qui sont pas de Marseille** ben c'est dommage (oral, corpaix)

(91) Et maintenant, **si vous me foutiez la paix**, ça m'arrangerait singulièrement. (écrit, littérature)

Afin de déterminer le statut des Si-C dans ces énoncés, nous avons recouru au pseudo-clivage qui nous a servi de test syntaxique : « Les formes de pseudo-clivage en *ce qui* … *c'est* … sont un moyen usuel de singulariser le sujet syntaxique d'une construction verbale » ([29], p. 2166). Nous avons ainsi démontré que certaines Si-C à valeur conditionnelle (cf. les deux exemples ci-dessus) sont des éléments valenciels et sont à analyser comme une forme de réalisation du sujet syntaxique :

(92) **ce qui** est dommage c'est **si on prend que des gens qui sont pas de Marseille**

(93) **ce qui** m'arrangerait c'est **si vous me foutiez la paix**

Nous avons découvert la forte propension de verbes évaluatifs à construire une *Si*-C en position sujet comme dans le cas des pseudo-clivées (cf. supra).

---

[104] Classiquement ces Si-C sont considérées comme des « subordonnées ».
[105] Pour une étude de la dislocation, cf. Mylène Blasco (1999).

Le dispositif pseudo-clivé est devenu un outil rentable pour la description des énoncés du français. La notion de spécification progressive (cf. supra) a été réactivée pour regrouper des constructions ([29], p. 2167) unissant un élément peu spécifié grammaticalement (*ce qui*, *ça*) ou au sémantisme peu spécifié (*chose*, *truc*) à un élément spécifié lexicalement (une *Si-C* dans le cas présent) :

(94) **ce qui** fait mal c'est **si vous êtes battu à la première ou à la deuxième**

(95) **si vous êtes battu à la première ou à la deuxième** euh **ça** fait mal (oral, corpaix)

(96) **la chose qui** fait mal c'est **si vous êtes battu à la première ou à la deuxième**

La description grammaticale gagne en homogénéité en faisant entrer tout un ensemble de d'énoncés dans la famille des constructions à spécification progressive.

3.3. Les limites de la linguistique descriptive : le texte

C'est une perspective grammairienne qui a guidé mon étude sur les pseudo-clivées et qui a permis de compléter la description grammaticale des constructions majeures du français : celle des liens de dépendance par rapport à une catégorie grammaticale (la syntaxe, au sens strict). Avec des énoncés comme : *ce qui est sûr elle viendra*, rencontrés lors de la constitution de mon corpus de thèse, j'entrevoyais déjà qu'il fallait considérer les unités énonciatives dans lesquelles apparaissent les structures et que d'autres liens de dépendance se faisaient en dehors du cadre de la microsyntaxe, dans le cadre de macrosyntaxe (Deulofeu, 1991, 2003 ; Benzitoun & Sabio, 2010 ; Kleiber, 2003 ; Sabio, 2006). Actuellement, la prise en compte de cette dimension textuelle fait apparaître des « programmes discursifs » dans lesquels entrent les pseudo-clivées.

3.3.1. Les usages discursifs

Jean-Yves Antoine (2001) faisait la critique suivante, dans son compte-rendu de mon ouvrage sur les pseudo-clivées :

> On aurait donc aimé que l'auteur élargisse le champ de son investigation et aborde la question du lien entre motivation pragmatique et réalisation syntaxique des énoncés pseudo-clivés. Dépassant le « simple » objectif d'une description « éthérée » d'un procédé linguistique au profit d'une tentative de compréhension en contexte énonciatif, ce livre aurait eu une portée encore plus grande. (Antoine, 2001, p. 80)

L'étude comprenait, à l'époque, une incursion dans le contexte énonciatif avec la prise en compte d'un contexte large pour mettre en évidence des situations d'énonciation propices à la production d'une construction pseudo-clivée (([13], pp. 238-248). À la suite d'autres chercheurs travaillant sur l'anglais (Prince, 1978 ; Geluykens, 1988), j'avais remarqué que la structure pseudo-clivée en français n'apparaissait pas dès la première prise de parole ou en début de texte, qu'elle avait besoin d'être ancrée dans le discours, un présupposé devant être partagé par les locuteurs avant même sa production (Apothéloz, 2008, p. 82). J'ai ainsi montré ([13], p. 239) que les énoncés pseudo-clivés s'inscrivent dans des contextes d'évaluation (*ce qui m'intéresse, ce qui compte, ce qui est important*), d'argumentation (*ce que je veux dire, ce que je sais*), de narration d'un événement (*ce qui se passe, ce qui arrive, ce qu'il y a*). La structure offre au locuteur la possibilité de développer, après *c'est*, ce qu'il a annoncé dans la première partie de la construction, d'autant plus que l'élément lexical (B) est moins contraint syntaxiquement (cf. I.3.1.4) :

(97) mais ce qu'ignore Monsieur V. à ce moment précis **c'est** d'abord que Leduc est déjà passé deux fois auparavant sans qu'il le remarque **c'est** ensuite que s'il n'a rien dans les mains c'est parce qu'il n'a point descendu cette fois-ci comme d'habitude sa poubelle mais un simple paquet de détritus qu'il a abandonné et **c'est** enfin que son pardessus ne recouvre point comme il le pense une tenue de ville mais une tenue de sport (oral, avocat au tribunal, Roubaud)

Les usages discursifs montrent que les locuteurs utilisent la pseudo-clivée pour reprendre les termes d'une question avant de fournir la réponse ([13], p. 239) :

(98) L1 : qu'est ce qui vous plaît spécialement

L2 : **ce qui me plaît** dans dans Orléans c'est d'abord le sa la ville natale (oral, conversation, Roubaud)

Les locuteurs l'utilisent aussi pour contraster ce qui vient d'être énoncé, soit par un autre locuteur, soit par eux-mêmes ([13], p. 241) :

(99) L1 : **j'aime bien** faire des soins

L2 : seulement **ce qui me plaît pas** moi c'est de voir le sang couler et tout (oral, conversation, Roubaud)

(100) j'ai passé mon diplôme d'infirmière **ce qui était pas obligatoire** + **ce qui était obligatoire** c'était la première année (oral, conversation, Roubaud)

L'avantage de ce dispositif est la liberté de construction accordée au lexique mais l'inconvénient est que le verbe est éloigné de sa valence. Il en ressort que le contenu lexical

est souvent reformulé dans une autre construction ([13], p. 244) avec une glose de type *ça*, *chose*, *truc*, qui agit comme conclusion d'une unité discursive :

(101) oui **ce qui est dommage** c'est que généralement ils font venir les plus mauvais […] **c'est *ça* qui est dommage** (oral, conversation, Roubaud)

(102) **ce qui est primordial** dans l'hôtellerie c'est c'est le service la politesse la présentation **ce sont *des choses* qui priment** (oral, conversation, Roubaud)

(103) enfin moi **ce qui ce qui me gêne** un peu c'est aujourd'hui on a + on a un projet hein vous l'avez l- vous l'avez lu comme moi j'ai entendu des choses qui m'ont quand même beaucoup inquiété moi quand ici en réunion publique on m'a dit deux fois une voie que j'en sois j'entends parler deux fois deux voies après j'entends + au niveau logement quand je fais et et tout tout est acté hein puisqu'il y a euh phase un il y a euh les logements qui vont être construits par exemple cette école maternelle qu'on nous dit qu'elle sera pas euh construite tout de suite elle est phasée en phase deux + c'est-à-dire qu'elle est phasée elle est euh + c'est phasé le budget est là tout tout est là hein euh je sais pas si vous l'avez lu comme moi si vous pouvez confirmer je pense […] hein donc euh alors qu'on nous a dit qu'elle serait pas euh réalisée tout de suite parce que effectivement les étoles les écoles qu'il y avait étaient pas encore à saturation + moi ça ç- je dirais qu'il y a d- dans le projet **il y a *des choses* qui m'inquiètent beaucoup** (Col.MNR, oral, public)

Afin de ne pas manquer ces reformulations, il faut considérer des espaces de textes très étendus, comme dans le dernier exemple ; c'est la même démarche que nous avons adoptée lors de l'étude des procédés d'approximation et de dénomination (cf. I.2.4). Le chercheur doit se méfier des concordanciers donnant un contexte trop étroit au risque de passer à côté des usages discursifs des locuteurs. S'intéresser aux usages discursifs en 1994 était les prémisses de l'analyse qui allait m'emmener au-delà de la microsyntaxe.

3.3.2. Une analyse en macrosyntaxe

Depuis 1990, poser deux niveaux d'analyse est établi (Berrendonner & Béguelin, 1989 ; Blanche-Benveniste et al., 1990 ; Blanche-Benveniste, 2002b ; Deulofeu, 1991, 2003, 2011 ; Sabio, 2006) avec un niveau microsyntaxique rendant compte des propriétés grammaticales et un niveau macrosyntaxique fondé sur des unités d'ordre pragmatique, sémantique et prosodique[106] :

[106] Cf. les travaux d'Emanuela Cresti et de Massimo Moneglia à ce sujet.

> Certains auteurs ont décrit les unités constitutives comme des topiques, commentaires et appendices (Cresti 1994, 2003 ; Cresti, Martin et Moneglia 2003). D'autres, comme Berrendonner (2003, 2004) ont utilisé les termes de « période » et d'éléments constitutifs de la période. Dans tous les cas, l'unité est définie, à ce niveau, par sa prosodie et par son autonomie. Nous l'appelons « énoncé », les éléments constitutifs étant le « noyau » et ses éventuels préfixes, suffixes, postfixes. Le noyau reçoit (ou est capable de recevoir) un intonème final (Martin 1987, 1992 ; Mertens 1990). (Blanche-Benveniste, 2008a, p. 304)

Le premier niveau de l'analyse concerne les constructions (verbales, dans le cas des pseudo-clivées étudiées) et le second, celui de l'énonciation : c'est celui « des relations entre éléments qui échappent au domaine de la complémentation verbale *stricto sensu* » (Sabio, 2006, p. 134). L'étude des énoncés pseudo-clivés, dans le cadre de ma thèse, a concerné la microsyntaxe et non la macrosyntaxe, sans doute parce que l'équipe du GARS entrait à petits pas dans cette nouvelle dimension. Or l'analyse en macrosyntaxe rend compte du schéma de regroupement qui caractérise les constructions pseudo-clivées, regroupement basé sur la relation de spécification progressive.

Pour l'énoncé pseudo-clivé suivant, l'analyse en macrosyntaxe indique la présence d'un noyau complexe, composé de deux éléments noyaux (N) en liste, précédé d'un pré-noyau (PréN). Le premier élément du noyau qui contient une modalité négative (*c'est non pas d'être un artiste*) implique la présence du second élément (*c'est d'être un gestionnaire*)[107] :

> (104) et maintenant dans l'imprimerie ce qu'on demande à un imprimeur c'est non pas + d'être un artiste c'est d'être un gestionnaire (oral, professionnel, Col. MNR)

ce qu'on demande à un imprimeur	c'est	non pas	d'être un artiste
	c'est		d'être un gestionnaire

29. Mise en grille de l'exemple de l'imprimeur

Une analyse en macrosyntaxe donne le codage suivant :

[ce qu'on demande à un imprimeur]PréN [c'est non pas d'être un artiste]N [c'est d'être un gestionnaire]N

La pseudo-clivée est traitée dans les linguistiques du détachement (Pekarek Doehler et Müller, 2009), elle fait partie des constructions segmentées (Apothéloz, 2008, p. 76). Il est possible de

[107] Eléonore Permingeat (2013) a montré que le dispositif pseudo-clivé n'est pas le lieu privilégié des contrastes de modalité, à l'inverse du dispositif direct où les contrastes apparaissent dans 83% des cas.

caractériser sa structure, d'un point de vue informationnel en utilisant diverses terminologies : structure de type [préambule + rhème] (Morel & Danon-Boileau, 1998), de type [préparation + action] (Berrendonner, 2012 ; Apothéloz, 2012). Cette organisation informationnelle est appuyée par la prosodie, même si elle ne fournit pas toujours « un critère de distinction opérationnel » (Pekarek Doehler et Müller, 2009, p. 417). D'autres constructions partageant la même structure informationnelle (où A laisse attendre B) ont pu être rassemblées, qu'il y ait un lien morphologique entre A et B au moyen de *c'est* ou qu'il n'y en ait pas (Apothéloz, 2008, p. 84). Un signe de ponctuation comme les deux points peut marquer graphiquement ce lien à l'écrit (cf. Blanche-Benveniste, 2010b) :

A	c'est	B
ce qu'il y a d'ennuyeux	c'est	qu'ils changent toutes les affaires de place continuellement (oral, conversation)
le problème	c'est	que je n'ai plus d'argent (oral, conversation)
ce qui m'est arrivé au début		j'ai décollé dans du vent un peu trop fort (oral, Blanche-Benveniste, 2010b, p. 209)
Une bonne raison de ne pas être enthousiaste	:	Damas figure toujours sur la liste noire du Département d'État. (écrit, Blanche-Benveniste, 2010b, p. 211)

30. Énoncés partageant la relation de spécification progressive

Des formes de cohésion sémantiques, syntaxiques et pragmatiques rassemblent ces énoncés :

> La cohésion la plus forte est fournie par le modèle canonique de pseudo-clivée […] qui réunit un faisceau de propriétés grammaticales favorisant la cohésion. D'autres modèles n'utilisent qu'une partie de ce faisceau de propriétés, la cohésion la moins forte étant celle des organisations par parataxe. (Blanche-Benveniste, 2010b, p. 206)

Ces « structures apparentées » (Apothéloz, 2012), ces « patterns structuraux » (Pekarek Doehler et Müller, 2009, p. 424) ne sont pas à considérer de la même façon :

> Le mode de rattachement entre ces deux constructions successives n'est pas d'ordre constructionnel dans la mesure où la première séquence n'est pas régie par un des termes de la seconde, ni la deuxième séquence par un des termes de la première. (Sabio, 2006, p. 137)

L'analyse en macrosyntaxe montre que la pseudo-clivée « canonique » (avec *c'est*) n'est pas à mettre sur le même plan que les organisations par parataxe (sans *c'est*). Elle réunit un ensemble de propriétés grammaticales que les énoncés paratactiques n'ont pas : possibilité d'être enchâssée, de contenir un énoncé paratactique, etc. (Blanche-Benveniste, 2010b, pp.

211-213). Elle a une grande généralité d'application sur tous les verbes de la langue (cf. I.3.1.4). L'organisation grammaticale de la pseudo-clivée guide l'interprétation sémantique du fait de la relation de proportionnalité entre l'élément peu spécifié et le lexique (cf. I.3.1.2) : l'élément B est compris comme un élément de valence du verbe du constituant A. Dans les énoncés par parataxe (cf. les deux derniers exemples dans le tableau ci-dessus), l'interprétation est moins guidée : elle est basée sur des effets sémantiques, pragmatiques et intonatifs.

Mon approche théorique des constructions a toujours été dans un premier temps de favoriser une entrée syntaxique (de rester dans la grammaire), de ne pas aller tout de suite dans une discussion pragmatique : cette option méthodologique m'a permis de distinguer ce qui ressort de la syntaxe et ce qui représente d'autres organisations discursives. Dans un second temps, l'analyse en macrosyntaxe a montré des régularités formelles entre différents types d'énoncés au-delà des régularités grammaticales (cf. tableau ci-dessus), ce qui a donné de l'ampleur à la description des énoncés pseudo-clivés.

3.3.3. La recherche de programmes discursifs

Une fois la description de règles grammaticales posée, j'ai commencé à rechercher, pour les énoncés oraux, les places occupées par les énoncés pseudo-clivés au sein de séquences discursives spécifiques. C'est un nouvel axe de recherche, qui prolonge celui sur les usages discursifs et les reformulations (cf. supra) et qui est exposé dans l'article suivant, écrit en collaboration avec José Deulofeu :

[31] Roubaud, Marie-Noëlle & Deulofeu, José. 2012. Fragments as instantiation of syntactic slots: Complexity of the interfaces between lexicon, grammar and discourse in spoken French. In Heliana Mello, Massimo Pettorino & Tommaso Raso (eds). *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and Corpora*. Firenze: Firenze University Press, 423-428.

Les pseudo-clivées sont un bon exemple pour étudier les phénomènes qui se situent à l'interface entre lexique, grammaire et discours ; elles constituent « une phase dans une séquence d'actions énonciatives » (Apothéloz, 2012, p. 224). Ma recherche actuelle porte sur la place qu'elles occupent dans ce que j'ai appelé « des programmes discursifs ». Si de grandes orientations se dégagent dans les usages, alors il sera possible de caractériser ces phases. Dans l'exemple qui suit ([31], p. 426), qu'on peut schématiser de cette façon :

[explanation – summary – **synthetic reformulation** – clarification], la pseudo-clivée a une place bien particulière dans ce programme discursif (le soulignement et le gras aident au repérage) :

(105) L2 : ah oui ah oui + fidéliser le le client c'est important + surtout les gens âgés ils aiment bien qu'on s'occupe d'eux + ils arrivent ici faut faut même si ils doivent se servir ils aiment bien que qu'on les serve quand même + ils prétexteront toujours quelque chose pour qu'on qu'on aille se les aider et + voilà + des fois les il faut les ramener chez eux parce qu'ils ont pris trop de marchandises + donc il faut les ramener chez eux parce qu'ils sont ils en ont trop ils peuvent pas marcher + quand il y a trop de vent quand il pleut + c'est vraiment à part + c'est vraiment à part en grandes surfaces c'est sûr qu'on leur fait pas + ça ils arrivent ils se débrouillent et + ils rentrent par leurs propres moyens

L1 : donc là vous pouvez faire la différence

L2 : ouais + c'est ce qu'ils recherchent **+ les gens très âgés qui peuvent pas se déplacer ce qu'ils recherchent c'est la proximité + puis le la façon de** + les petits commerçants c'est vrai on a le temps de s'occuper de des gens + en grandes surfaces ils ont pas le temps + les employés sont pas là pour ça de toute façon (Col. MNR, oral, professionnel)

Une configuration des propos de L2 visualise ce programme ; pour simplifier la présentation nous ne donnerons qu'une liste des arguments et non pas la mise en grille complète :

surtout les gens âgés	ils aiment bien qu'on s'occupe d'eux	
	ils arrivent ici […]	
	ils aiment bien qu'on les serve	quand même
	ils prétexteront toujours quelque chose	pour qu'on aille les aider
et voilà des fois	il faut les ramener chez eux	parce qu'ils ont pris […]
donc	il faut les ramener chez eux	parce qu'ils sont […]
en grandes surfaces	c'est sûr qu'on leur fait pas ça	
	ils arrivent	
	ils se débrouillent	
et	ils rentrent par leurs propres moyens	
	c'est ce qu'ils recherchent	
les gens très âgés qui peuvent pas se déplacer ce qu'ils recherchent c'est la proximité […]		
les petits commerçants […]	on a le temps de s'occuper des gens	
en grandes surfaces	ils ont pas le temps	
	les employés sont pas là pour ça de toute façon	

31. Configuration simplifiée

L'aptitude à faire une analyse syntaxique des propos du locuteur m'a été donnée par le maniement des grilles syntaxiques (cf. I.2.3). Mais comme l'écrit Claire Blanche-Benveniste, 34 ans après la constitution des grilles :

> Nous avions accumulé avec les analyses en *grilles* une grande expérience des inventaires d'unités formelles utilisés dans les productions orales, sans expliquer l'efficacité de cet outil. Les *grilles* nous avaient montré le rôle fondamental joué par les opérations de mémoire et le rôle des effets rythmiques dans l'organisation des grandes unités. Mais ces phénomènes n'étaient pas intégrés dans un cadre général qui en aurait montré les bases théoriques. (Blanche-Benveniste, postface à la *Grammaire de la période*, 2012, p. 349)

Ce cadre général repose sur les deux niveaux de l'analyse syntaxique (micro et macro) qui laissent voir la réalisation des structures syntaxiques et la fabrication des énoncés en temps réel. Ainsi la configuration des propos de L2 (cf. supra) met en évidence une architecture de l'argumentation du locuteur : une longue explication est donnée (sur ce que les gens âgés aiment) qui est suivie d'un résumé de ce qui vient d'être dit (*c'est ce qu'ils recherchent*) basé sur une structure en « c'est ». Ensuite le locuteur reformule l'idée forte de son argumentation dans une pseudo-clivée (*ce qu'ils recherchent c'est la proximité*) dont la réalisation lexicale de la proforme explicite le « ce » de la construction précédente. La pseudo-clivée constitue une étape importante dans ce programme discursif : sa structure contribue à la mise en mémoire des informations essentielles. Elle ouvre ensuite sur une clarification portant sur la supériorité des petits commerces sur les grandes surfaces.

La recherche de ces programmes discursifs dans lesquels entre la pseudo-clivée est à poursuivre afin de montrer son rôle central dans le discours. Nous pensons comme Denis Apotheloz (2008, p. 91) que les constructions pseudo-clivées sont « un dispositif central dans l'organisation séquentielle de certains programmes discursifs. À cet égard elles constituent bien un espace entre le système linguistique et la discursivité », c'est-à-dire une interface entre la grammaire et le discours. La prise en compte du texte a élargi ma vision grammaticale portée sur les constructions pseudo-clivées.

3.4. Bilan

L'étude des constructions pseudo-clivées a enrichi la description grammaticale à plusieurs niveaux. Tout d'abord, à un niveau micro-syntaxique par le service que le dispositif rend pour déterminer si un élément de la construction verbale est valenciel. Ensuite, à un niveau

syntactico-sémantique avec la relation de spécification progressive qui autorise le regroupement de constructions. Enfin, à un niveau lexical en éclairant la fréquence des verbes qui entrent dans ces structures. Des pistes sont encore à fouiller mais avec davantage de données orales et écrites (cf. le projet ORFÉO) afin de donner plus de poids aux questions qui demeurent (les énoncés avec superlatif en tête ne sont-ils pas qu'une variation essentiellement géographique ?) ou afin de confirmer cette idée de « routines syntaxiques » qui amèneraient le locuteur à choisir la structure dans laquelle va entrer le verbe (par exemple, le fait que *compter* soit plus fréquemment employé dans un dispositif pseudo-clivé que dans un dispositif direct).

L'analyse macro-syntaxique des énoncés pseudo-clivés m'a amenée à dépasser le cadre de *l'Approche pronominale* et à prendre en compte l'unité « texte »[108] dans laquelle se dégagent des organisations discursives que le chercheur peut décrire. C'est l'axe que je privilégie aujourd'hui avec l'étude des programmes discursifs dans lesquels entrent les constructions pseudo-clivées.

3.5. L'élaboration d'une notice grammaticale

En 2002, sous l'initiative d'éminents linguistes de trois pays (Belgique, France, Suisse), est né le projet de faire une *Encyclopédie Grammaticale en ligne du Français* (EGF[109]) pour la communauté scientifique, et non seulement des linguistes, en y associant le plus possible les doctorants et jeunes docteurs.

Ce projet a pour objectif principal de constituer une synthèse des savoirs grammaticaux sur le français actuel en contribuant au décloisonnement territorial de la recherche, en faisant place aux études publiées hors des pays francophones, et en intégrant une perspective contrastive.

Cette encyclopédie sera constituée de notices grammaticales (de 30.000 à 40.000 caractères chacune). Chaque notice, écrite par plusieurs chercheurs (seniors, post-doctorants), prendra appui sur des exemples authentiques extraits de corpus oraux et écrits (dont ceux du projet ORFÉO, cf. I.2.6).

Ma contribution est d'écrire avec Denis Apothéloz une notice sur les énoncés pseudo-clivés où apparaîtront les différents principes d'analyse (présupposés, cadres théoriques,

---

[108] C'est sur cette idée de prise en compte de « la notion de texte » que s'achève le dernier livre de Claire Blanche-Benveniste (2010a, p. 199).
[109] Ce projet est soutenu par DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France).

métalangage) et les niveaux d'analyse (microsyntaxe et macrosyntaxe). Une bibliographie sélective aidera les jeunes chercheurs à cibler « les travaux étayés empiriquement et qui sont appuyés sur de bons dépouillements ». (Béguelin, 2013[110]) Ce contact avec des linguistes ayant des approches théoriques différentes ne peut que développer mon attitude éclectique et consolider mes recherches en syntaxe.

Mais si décrire la langue c'est s'intéresser à la production orale ou écrite, c'est aussi prendre en compte celui qui produit. Il est alors temps de revenir au terrain.

[110] Propos tenus lors d'une présentation du projet.

2ème partie :

...du laboratoire au terrain.

language is a window on the mind

Noam Chomsky[1]

Chapitre 1 – Du chercheur au terrain

Chapitre 2 – La langue des élèves

Chapitre 3 – De nouvelles orientations

[1] Propos de Noam Chomsky. Son ouvrage de 2006 porte le titre suivant : *Language and Mind*.

1. Du chercheur au terrain

Plan du premier chapitre :

1.1. Une langue ou deux langues ?
1.2. La notion de compétence
1.3. Grammaire première *vs* grammaire seconde
1.4. À la recherche de modèles pour l'enseignement
1.5. Des outils didactiques
1.6. Bilan

Dans ce chapitre, mon regard de chercheur s'oriente vers les élèves. Munie d'un cadre théorique (cf. I.2) éprouvé en syntaxe (cf. I.3), je pouvais aller au-delà des observations faites sur le terrain depuis de nombreuses années et apporter mon analyse linguistique aux réponses obtenues en classe. J'allais ainsi dépasser les représentations binaires des enseignants (cf. I.1.2) : « phrases correctes / incorrectes », « phrases simples à l'oral / complexes à l'écrit », « oral familier / écrit élaboré » ainsi que l'équivalence : « mauvais résultats = syntaxe et lexique défaillants ». Afin d'apporter un éclairage concret à la problématique de l'enseignement de la langue à l'école, j'ai constitué mon propre corpus de représentations de la langue par les élèves[2], comme je l'avais fait pour les enseignants (I.1.2).

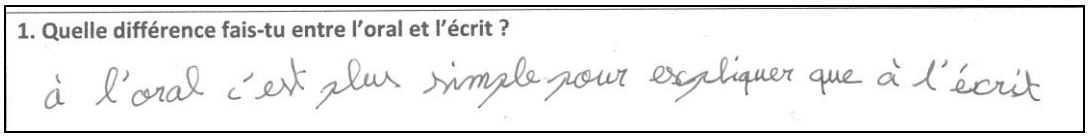
Les réponses des élèves illustrent ma réflexion de chercheur sur le terrain et justifient les travaux présentés dans cette partie. Ces témoignages amènent à reconsidérer l'oral et l'écrit, à repenser le concept de « compétence » linguistique, de « grammaire première » et à réfléchir à l'apport de modèles langagiers pour mesurer la compétence linguistique des élèves. Les articles présentés dans ce chapitre sont récents (2005, 2006, 2012, 2014), ce qui explique que certains d'entre eux ne figurent pas dans le volume des publications, parce qu'il me fallait avoir le recul nécessaire pour effecteur ces recherches.

Ce chapitre sert de cadre théorique aux deux chapitres suivants.

[2] Le corpus, non publié (correspondant à une recherche personnelle), comprend 60 questionnaires que j'ai proposés à des élèves de 9 à 11 ans en 2013 et que je continue à enrichir.

1.1. Une langue ou deux langues ?

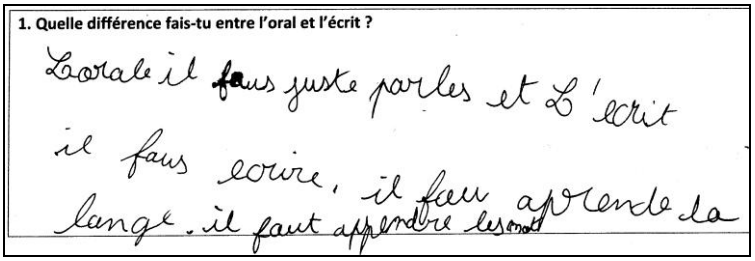
Dans la représentation des élèves, il y a nettement deux langues : l'oral et l'écrit, comme l'indiquent ces réponses aux questionnaires[3]. Pour eux, l'oral est plus facile, plus maniable :


1. Quelle différence fais-tu entre l'oral et l'écrit ?

à l'oral c'est plus simple pour expliquer que à l'écrit

1. Réponse de Nacim (9 ans)

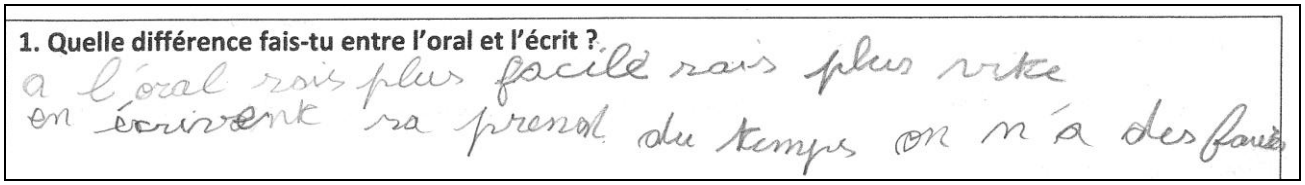
À l'inverse, l'écrit est plus dur, plus compliqué mais la principale raison semble en être l'orthographe qui oblige à « apprendre les mots » :


1. Quelle différence fais-tu entre l'oral et l'écrit ?

L'orale il faus juste parles et L'écrit il faus ecrire, il fau aprende la lange. il faut appendre les mots

2. Réponse de Fabrice (9 ans)

Si on n'apprend pas les mots, on fait des fautes que la norme ne tolère pas et que l'école sanctionne ; par conséquence, écrire demande du temps :

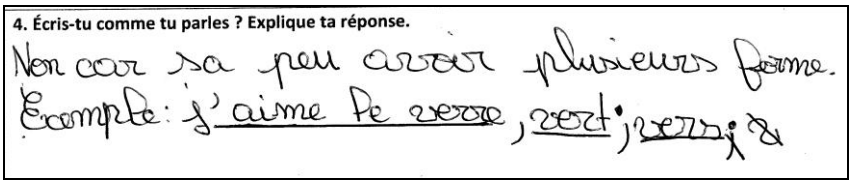

1. Quelle différence fais-tu entre l'oral et l'écrit ?

a l'oral sais plus facile sais plus vite en écrivent sa prend du temps on n'a des fautes

3. Réponse d'Hugo (9 ans)

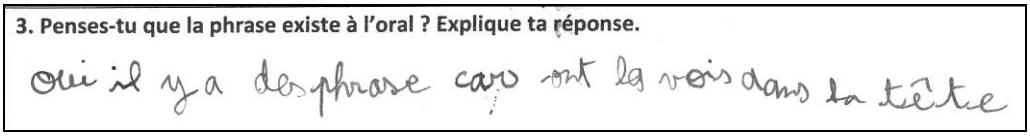
La difficulté est augmentée avec la présence des homonymes, sur lesquels l'enseignement insiste, qui ne se différencient pas à l'oral mais qui, à l'écrit, obligent l'élève à réfléchir à la forme des mots. Le témoignage suivant montre bien, comme le déclare Claire Blanche-Benveniste (2002, manuscrit Paris, [35], p. 61) que « le savoir que l'on a sur sa langue n'est pas le même avant et après l'écriture » :

[3] L'analyse qui est donnée des documents (extraits des questionnaires passés en 2013) est confirmée par d'autres réponses d'élèves obtenues au cours de ma carrière. Les extraits ne sont que des illustrations par écrit des propos tenus par les élèves.

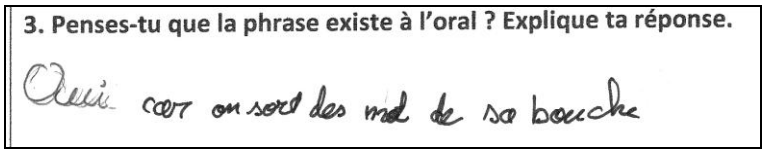

4. Écris-tu comme tu parles ? Explique ta réponse.
Non car sa peu avoir plusieurs forme.
Exemple: j'aime le verre, vert, verre, je

4. Réponse de Yanis (10 ans)

Les élèves ont une représentation de la langue orale à travers le prisme de l'écrit et transposent sur elle la notion de « phrase » et de « mot » :


3. Penses-tu que la phrase existe à l'oral ? Explique ta réponse.
oui il y a des phrase car ont la vois dans la tête

5. Réponse de Sofia (9 ans)

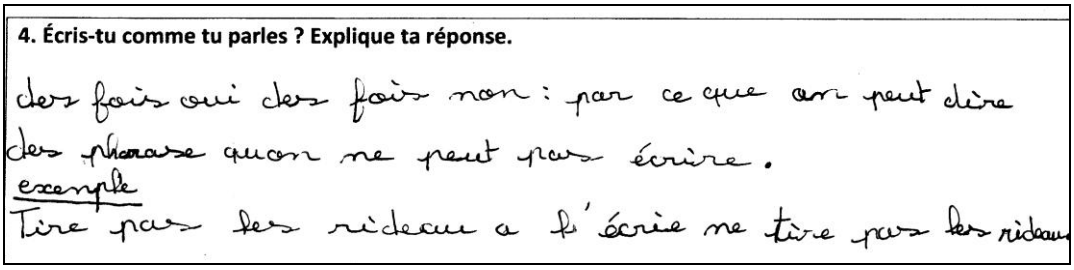

3. Penses-tu que la phrase existe à l'oral ? Explique ta réponse.
Oui car on sort des mot de sa bouche

6. Réponse de Vicente (9 ans)

À 10 ans, les élèves ont des idées précises sur la langue. Pour eux, l'écrit n'est pas une simple transposition de l'oral, comme on a voulu le faire croire aux enseignants dans les années 70 (I.1.1). Ils perçoivent deux sous-systèmes grammaticaux distincts, ce qui les rendrait favorables à adopter ce postulat :

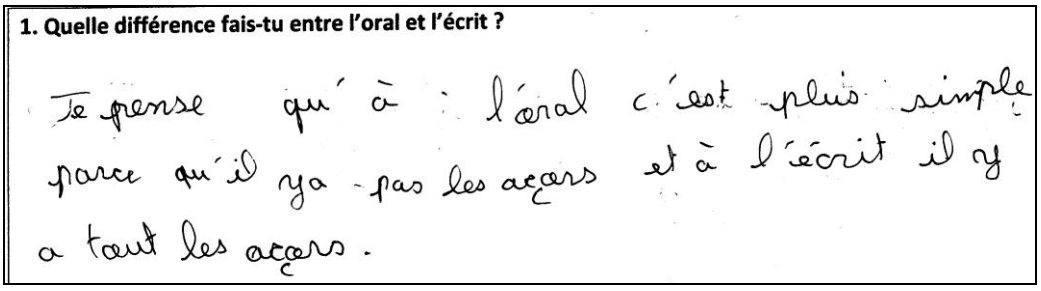
> Nous avons posé comme postulat que les productions écrites et les productions orales ont globalement la même grammaire, avec des sous-systèmes partiellement distincts et surtout des fréquences de réalisation très différentes. (Blanche-Benveniste, 2008a, p. 306)

En effet, leurs témoignages montrent qu'ils n'ont pas la même attitude quand ils écrivent ou quand ils parlent. Ils savent que le « ne » de négation appartient à l'écrit (doc. 7) :


4. Écris-tu comme tu parles ? Explique ta réponse.
des fois oui des fois non : par ce que on peut dire des phrase quon ne peut pas écrire.
exemple
Tire pas les rideau a l'écrie ne tire pas les rideau

7. Réponse de Clémentine (9 ans)

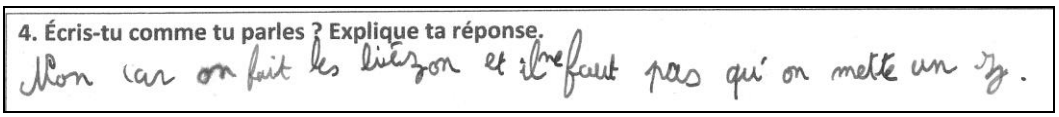
Ils ont conscience que l'oral et l'écrit ne traitent pas de la même façon les accords (doc. 8) :


1. Quelle différence fais-tu entre l'oral et l'écrit ?

Je pense qu'à : l'oral c'est plus simple parce qu'il ya pas les acçors et à l'écrit il y a tout les acçors.

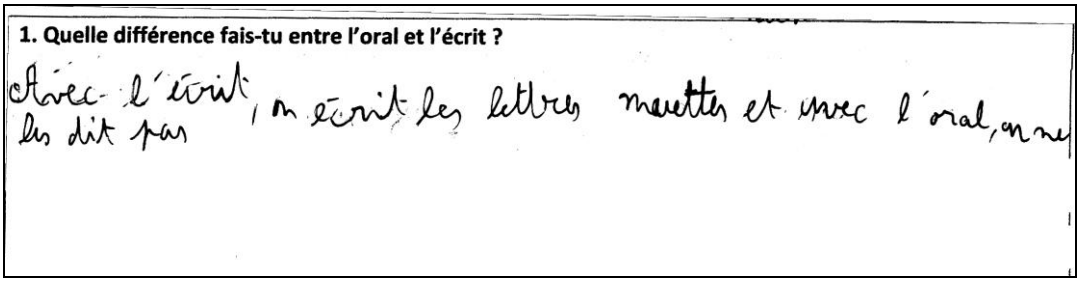
8. Réponse de Paul (10 ans)

L'orthographe est leur préoccupation majeure car l'écrit ajoute des « pièges », comme le laisse aussi entrevoir le document précédent. Dans un cas, il ne faut pas écrire tout ce qui s'entend (cas du /z/ de liaison exemple : *les enfants*, doc. 9) et dans l'autre, on écrit ce qu'on n'entend pas (cas des lettres muettes, doc. 10) :


4. Écris-tu comme tu parles ? Explique ta réponse.

Non car on fait les liaison et il ne faut pas qu'on mette un z.

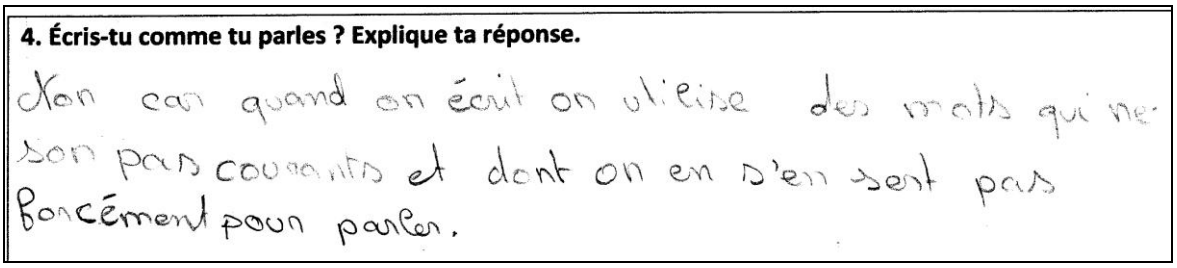
9. Réponse d'Alexandre (10 ans)


1. Quelle différence fais-tu entre l'oral et l'écrit ?

Avec l'écrit, on écrit les lettres muettes et avec l'oral, on ne les dit pas

10. Réponse de Romain (10 ans)

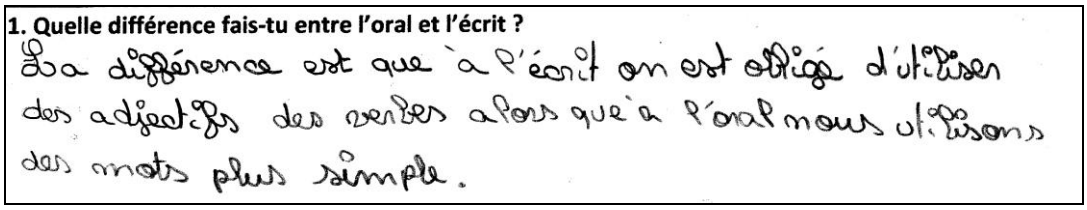
Comme les enseignants (cf. I.1.2), les élèves ont de la langue écrite une représentation plus « noble », plus « digne » que de la langue orale :


4. Écris-tu comme tu parles ? Explique ta réponse.

Non car quand on écrit on utilise des mots qui ne son pas courants et dont on en s'en sert pas forcément pour parler.

11. Réponse de Valéria (10 ans)

Pour les élèves, on n'écrit pas comme on parle, ce qui conforte l'idée qu'il n'y a pas une seule et unique compétence de langage, qu'on ne peut pas se fonder uniquement sur leur compétence à produire de l'oral spontané pour écrire. Le témoignage suivant indique que cette différence irait même jusqu'à toucher les catégories grammaticales employées :


1. Quelle différence fais-tu entre l'oral et l'écrit ?

La différence est que à l'écrit on est obligé d'utiliser des adjectifs des verbes alors que à l'oral nous utilisons des mots plus simple.

12. Réponse d'Inès (10 ans)

Pour vérifier les réponses obtenues, j'ai proposé, à la fin du questionnaire, l'exemple suivant, relativement complexe : avec deux relatives et un participe présent. Cet énoncé est un exemple attesté, prononcé par un élève de 10 ans dans une situation de parodie. La question était ainsi formulée : « Dirais-tu ? » :

(1) l'éolienne est une tour qui sert à produire de l'électricité en utilisant une énergie renouvelable qui est le vent

La réponse a été massivement « non ». La justification demandée : « si tu ne le dis pas, alors qui le dirait ? » a apporté des informations sur la représentation que les élèves ont de la langue parlée : selon eux, il n'y a que des scientifiques ou certains adultes « cultivés » (leurs parents ou leur enseignant) qui peuvent parler ainsi. Ils ont une assez mauvaise intuition de ce qu'ils produisent, comme beaucoup d'adultes. Or cette variété de langue orale fait partie de la compétence linguistique des enfants, comme nous allons le voir.

1.2. La notion de compétence

S'il n'y a pas simple transfert entre oral et écrit, il faut alors envisager des usages différents de la langue. L'étude de corpus de français parlé et diverses expérimentations en classe sur le français écrit ont amené Claire Blanche-Benveniste à proposer, en 1982 à Barcelone ([35], p. 289) une nouvelle répartition des usages et une nouvelle définition de la « compétence » linguistique[4]. Reprenant la définition de Noam Chomsky (1971 : traduction française) sur *compétence* vs *performance* :

[4] L'idée est présente chez Claire Blanche-Benveniste dès 1979 (cf. article de 1981a, [35], p. 363).

> Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la *compétence* (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la *performance* (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes). (Chomky, 1971, p. 13)

Claire Blanche-Benveniste la complète en définissant une compétence à deux niveaux pour l'oral et pour l'écrit. Elle différencie l'usage « spontané » de la langue, qu'elle qualifie de « langue de tous les jours » et son usage « surveillé » qu'elle qualifie, en référence à Gilles Ménage (1676), de « langue du dimanche[5] ». Ce tableau récapitule les usages :

	Oral	Écrit
Langue de tous les jours (langue familière)	+	+
Langue du dimanche (Langue élaborée)	+	+

13. Usages de la langue

Il n'y a pas de répartition équivalente entre ces usages : « cette répartition est affaire d'habitudes sociales » (Blanche-Benveniste, 1997, p. 10). Mais elle est aussi fonction des situations : Baude & Dugua (2011, p. 115) ont montré, dans le corpus d'Orléans, que le locuteur produit davantage de liaisons en situation formelle, cette dernière l'entraînant « à adapter son taux de liaison au marché linguistique (entretien *vs* hors entretien) ». Or il y a, dans les faits, plus d'oraux familiers et d'écrits élaborés.

J'ai pu vérifier les usages de la langue à l'école auprès d'enfants migrants lors de ma participation au projet conduit à Romans (dans la Drôme) de 1990 à 1992 par l'équipe du GARS (cf. Blanche-Benveniste, Pallaud & Hennequin, 1992). Nous avions été invités par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de Romans à venir expertiser le langage des élèves de 5 ans car il pensait, ainsi que les enseignants des classes concernées, que les difficultés langagières des élèves étaient responsables de leurs mauvais résultats à l'entrée à l'école élémentaire (à 6 ans). Or l'expertise a montré que des enfants de 5 ans sont tout à fait capables de s'approprier certains aspects des modèles fournis[6] : dans la prononciation, dans le lexique (emploi du verbe *longer*) et dans les constructions syntaxiques (*Puis-je ?*), à condition d'y avoir été entraînés. Mis en position de prendre la parole dans une situation formelle, les élèves emploient « des tournures réputées cérémonieuses » (Sabio, 2003). Depuis cette expérimentation, j'ai constitué un catalogue des indices de langue du dimanche (non publié à

[5] L'appellation de « langue du dimanche » a été utilisée pour la première fois par Claire Blanche-Benveniste en 1979 lors d'une conférence à Barcelone.
6 Cf. [35], pp. 317-321.

ce jour), en regroupant tous les indices éparpillés dans différents manuscrits et articles de Claire Blanche-Benveniste. Ce recensement me permet de poursuivre la recherche des indices de la langue du dimanche par comparaison avec la langue de tous les jours, à l'oral et à l'écrit. J'ai pu ainsi mettre à l'épreuve ce relevé, lors d'une recherche récente auprès d'élèves plus âgés (10-11 ans) mis en situation de parler des projets réalisés en classe dans le domaine des sciences et dans celui des arts. Entraînés par Carine Bert[7] à s'exprimer devant une caméra et à jouer le rôle de journalistes ou d'experts racontant leurs projets, les élèves utilisent un langage élaboré :

Bert, Carine & Roubaud, Marie-Noëlle. 2014. Parler devant une caméra. *Les cahiers pédagogiques*, 512 : 34-35.

En effet, en situation de parodies d'interviews télévisées, ils emploient des formules de politesse, des pronoms sujets *nous* :

(2) Aziz : **bonjour mesdames et monsieur** + nous nous retrouvons réunis aujourd'hui vendredi 22 février 2013 pour parler du projet artistique et scientifique que vous avez réalisé (Bert, Corpus TV)

(3) Aglaë : **nous** avons fait des films euh + **nous** avons vu euh avec l'éolienne euh comme comment ça marchait les mobiles de Calder et voilà (Bert, Corpus TV)

Ils associent du vocabulaire scientifique à des structures spécifiques comme dans cette structure à spécification progressive (cf. I.3.1.3) où l'élève emploie en parallèle *le pour c'est… / le contre c'est…* :

(4) Hugo : **le pour c'est** s- c'est que ça produit de l'électricité en utilisant une **énergie renouvelable** et **le contre c'est** que ça perturbe **l'écosystème** et le paysage (Bert, Corpus TV)

L'emploi d'un lexique recherché ne se fait pas sans quelques accrocs à la norme pour marquer le genre ou le nombre ou pour utiliser le bon relatif :

(5) Alexis : je suis venu ici pour vous présenter euh **une colloque** + qui est donc **une colloque** qui parle de la pollution (Bert, Corpus environnement)

(6) Gianni : nous avons tracé des des formes géométr- euh des formes géométriques + comme le cercle et **le triangle équilatéraux un triangle équilatéraux** pour construire + des mobiles (Bert, Corpus interview)

[7] Carine Bert est en première année de thèse que je codirige avec Alain Legardez, Université d'Aix-Marseille.

(7) Clara : hé bien nous avons ici quelques instruments **dont** on a travaillé dessus donc des instruments qui font le bruit de l'air (Bert, Corpus TV)

Les élèves produisent des sujets postposés dans des interrogatives indirectes et de nombreuses subordonnées en *si*, en *quand* :

(8) Jade : par exemple en sciences euh j'ai appris + enfin maintenant j'ai je connais je sais **comment marche une éolienne** grâce à une maquette (Bert, Corpus TV)

(9) Gianni : on va vous expliquer + donc l'eau des mers […] **si** euh l'eau de la mer c'est elle elle est trop lourde hé ben ça ça ça ça tombe en forme de pluie et al- + **si** euh c'est plus en altitude c'est ça fait la neige et ça s'appelle une précipitation (Bert, Corpus TV)

(10) Hugo : ces précipitations ruissellent et rejoignent les rivières **quand** le sol est perméable elles s'infiltrent **quand** le sol est imperméable elles rejoignent les nappes phréatiques et **quand** elle ne peut pas s'infiltrer elle rejoint les mers (Bert, Corpus TV)

La mise en grille du dernier exemple montre à quel point la parodie est un outil de raffinement syntaxique : les trois subordonnées en *quand*, produites en liste, créent un effet de balancement. La symétrie des deux premières est marquée par le choix des antonymes *perméable / imperméable* alors que la dernière subordonnée complète l'explication demandée sur le trajet de l'eau de pluie (*elle*) :

		ces précipitations	ruissellent	
et			rejoignent	les rivières
	quand le sol est perméable	elles	s'infiltrent	
	quand le sol est imperméable	elles	rejoignent	les nappes phréatiques
et	**quand** elle ne peut pas s'infiltrer	elle	rejoint	les mers

14. Mise en grille de l'énoncé d'Hugo

Ces faits grammaticaux et lexicaux sont autant d'indices d'une langue du dimanche (Blanche-Benveniste, Rouget & Sabio, 2002, p. 13). Une difficulté pour les découvrir est qu'il faut tenir compte des « genres » de prise de parole (cf. I.2.6) : un passage produit par un locuteur peut concentrer une série d'indices de la langue du dimanche puis dans le passage suivant, il peut ne plus rien y avoir. Il faut donc avoir à sa disposition un grand corpus si l'on veut chercher des attestations et établir des fréquences.

Dans ces situations de parodie, les élèves ont conscience d'accéder à un usage élaboré de la langue, comme l'indiquent ces deux prises de parole qui se complètent avec un effet de « locuteur collectif[8] » :

> (11) Gianni : on emploie des mots qu'on qu'on s'en rend pas même pas compte + mais en fait c'est **super**
>
> Hugo : **complexe** […] oui quand on se parle pour parler par exemple à Gianni je vais pas lui dire euh des mots euh + je sais pas hein mais des **mots compliqués** quoi + **des mots qu'on n'emploierait pas dans le langage courant de de tous les jours** (Bert, Corpus bilan)

En classe, les enseignants n'évaluent l'oral des élèves que dans des situations spontanées[9], l'école cultivant la spontanéité comme le déplore le dernier rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (2013, p. 23). Pour accéder au langage élaboré des élèves, l'école doit favoriser des situations formelles[10] ; la parodie en est un bon exemple :

> Nous disons « parodie » et non « pastiche », qui serait un terme trop précis, à connotation littéraire, impliquant que l'auteur du pastiche reproduit un modèle qu'il domine particulièrement bien. Nous ne savons pas du tout si les locuteurs que nous avons enregistrés reproduisent très consciemment un modèle ou s'ils s'imaginent être dans la situation ou s'ils ont d'autres attitudes encore. (Blanche-Benveniste, 1998, p. 18)

Dans ces situations formelles, les élèves utilisent la langue, essaient le lexique et la syntaxe. Ils se risquent alors à produire certaines formes linguistiques qu'ils n'emploient pas d'ordinaire, font des mises au point, si bien que ces essais les font approcher de la norme :

> Elle [la parodie] ne mène pas directement à la maîtrise normative de la langue, sans les fautes que l'école doit pourchasser. Mais indirectement, elle favorise une bonne adaptation de l'outil à l'usage qui en est fait, donc, éventuellement, à une bonne adaptation normative. (Blanche-Benveniste, 2002, manuscrit Le Mans, [35], p. 349)

Dans ce but, Claire Blanche-Benveniste a défendu l'idée de « modèles » qui existaient pour la rédaction dès 1880 (Chervel, 2006, p. 105) et que Freinet (1968) revendiquait également pour ses élèves :

---

[8] Appellation de Claude Loufrani (1990).

[9] C'est aussi ce que nous avions constaté lors de la rencontre avec des enseignants de maternelle à Coudoux en 1999 (cf. [35], pp. 323-328).

[10] Claire Blanche-Benveniste donne une petite typologie de situations de parole entraînant du langage élaboré (2005b, p. 59).

> D'où la nécessité d'avoir sous la main dans notre fichier documentaire ou dans notre Bibliothèque de travail, de beaux textes d'écrivains ou de poètes, qu'on lit à point nommé pour montrer comment d'autres personnes, en pareilles circonstances, ont usé des mots et des phrases pour exprimer avec brio leurs pensées et leurs réactions en face des éléments de la vie. (Freinet, 1968, p. 56)

En s'appropriant des modèles, l'élève a l'occasion de s'initier à la langue du dimanche, qu'il a sept fois moins l'occasion de rencontrer (Blanche-Benveniste, 1983, manuscrit de Nice, [35], p. 304), et de montrer des compétences linguistiques qu'il ne pourrait pas exhiber facilement hors de ces situations. Nous voyons là l'importance de modèles oraux et écrits à fournir en classe[11] afin que les enseignants exercent leurs élèves et puissent ainsi mesurer leur compétence.

1.3. Grammaire première *vs* grammaire seconde

Ces situations formelles déclenchent des phénomènes de « grammaire seconde » (Blanche-Benveniste, 1990). Je considère moi aussi que l'enfant possède une grammaire avec deux couches de règles qui correspondent à deux niveaux d'apprentissage de la langue. Le premier niveau est marqué par une connaissance implicite de la langue[12] que Laparra appelle « compétence active » (1995, p. 66) : c'est le niveau de la « grammaire première[13] » acquise à 7 ans pour un natif. Le second niveau, appelé « grammaire seconde » par Blanche-Benveniste ou « cultural imitative learning » par Tomasello (2000, p. 239), doit être acquis par l'enfant à partir d'un apprentissage explicite, mis en place à l'école, parfois très long et qui peut ne jamais être totalement acquis. J'ai montré ce phénomène de grammaire première pour les relatifs à l'écrit :

> Roubaud, Marie-Noëlle. (soumis). *Accéder aux compétences syntaxiques des élèves de 8-11 ans : le cas des relatives*. Communication au colloque international Writing Research Across Borders, 19-22 février 2014, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.

[11] Ce souhait a été formulé en 2008 devant un public d'enseignants, de formateurs et d'inspecteurs de l'éducation nationale à Marseille (2008c, p. 21). Le travail de thèse de Carine Bert va dans ce sens.
[12] C'est ce que Noam Chomsky nomme la « grammaire intériorisée » du sujet (cf. Neveu, 2011, p. 88).
[13] Dans [35], plusieurs manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (Barcelone, 1982 ; Lisbonne, 1987 ; Rome, 1999) permettent de suivre le développement de ce concept de « grammaire première ».

L'examen d'un corpus de 132 textes d'enfants de 8 à 11 ans montre, qu'en situation d'écriture d'un texte narratif avec contrainte (insertion de trois phrases imposées par le chercheur[14]), les élèves produisent massivement des relatives en *qui* dans un syntagme nominal objet et quelques relatives en *qui* dans un SN sujet (dernier exemple) :

(12) Elle avait des petit enfants **qui** vivait avec elle. (Corpus Charolles, CE2, Néria)

(13) ils pensèrent a leur parents **qui** doivent être entrain de se lamenter. (Corpus Charolles, CM1, Alice)

(14) Il vit par la fenetre un grand feu **qui** ravageait la colline. (Corpus Charolles, CM2, Max)

(15) Une dame **qui** était blessée par un loup raconta à ses enfants l'histoire. (Corpus Charolles, CM2, Nachib)

Cette prédominance d'emploi du relatif *qui* (plus de 85%) appuie la conception d'un *qui* dans la grammaire première des enfants. À l'opposé, le très faible pourcentage de *dont* même chez les élèves plus âgés (moins de 10%) conforte l'idée d'une grammaire seconde[15] :

(16) Un jour une petite fille du nom Laura **d'on** ses parent était mort elle a vecu seul penden des année. (Corpus Charolles, CM1, Lou)

(17) Il était une fois, une petite fille **dont** le nom était Margeorie. (Corpus Charolles, CM2, Dalida)

Il existe donc bien des différences dans les usages du relatif, preuve qu'il y a plusieurs sortes de savoirs grammaticaux. Les relatifs qui ne sont pas dans la grammaire première des élèves provoquent des erreurs (à l'oral comme à l'écrit) : ces dernières sont la trace des essais à faire fonctionner un langage élaboré. Mais pour accéder à ce niveau de grammaire seconde, il faut que l'école prépare les élèves à rencontrer ces usages (Canelas-Trevisi, sous presse) ; c'est aussi ce qu'affirme José Deulofeu :

> Nécessité de distinguer les données de « genres » spontanés (conversations, récits de vie, explications informelles) sur la base desquelles on peut établir la « grammaire première » de la langue, et les données relevant de genres élaborés (littéraires, journalistiques, techniques) qui relèvent de multiples « grammaires secondes » issues d'extensions des règles de grammaire première, extensions que les locuteurs acquièrent de manière explicite en s'initiant scolairement aux genres en question. (Deulofeu, 2011)

[14] Tous les exemples qui sont extraits de cette recherche proviennent du corpus Charolles, constitué par l'équipe de Toulouse-Le Mirail, autour de Claudine Garcia-Debanc. Je participe actuellement à l'analyse des données et à l'apport de nouveaux textes.

[15] Il en est de même pour *lequel* qui n'apparaît pas dans le corpus.

L'occasion de rencontrer *dont* ou *lequel* est rare[16] : ces relatifs apparaissent dans certaines situations de parole (littéraires, journalistiques, techniques), avec certains sujets abordés et leurs emplois se concentrent sur quelques éléments de lexique (Blanche-Benveniste, 2010a, pp. 102-105).

1.4. À la recherche de modèles pour l'enseignement

Peu de linguistes connaissent ces recherches sur la langue des enfants. Aurélia Élalouf (2012, p. 747) dans une approche épistémologique de la notion de « grammaire seconde » déclare, après une enquête bibliographique sur le sujet, que la postérité des analyses dans ce domaine n'est pas assurée. Or ces recherches sont fondamentales pour évaluer la compétence en langue des élèves (comme nous venons de le montrer pour les relatifs) et suggèrent de mettre en place dans les classes des situations orales de langage « efficaces » (Garcia-Debanc & Plane, 2004, p. 15). Dans une situation de reproduction de modèle, les enseignants observent comment l'élève procède pour faire des acquisitions de langage : est-il attentif aux mots nouveaux ? Comment se saisit-il d'une construction syntaxique ?

Dans cette optique, nous avons recensé plusieurs situations de parole déclenchant des phénomènes langagiers particuliers chez des enfants jeunes : de 3 à 6 ans[17]. Afin que les enseignants puissent s'en servir pour évaluer la compétence de leurs élèves, nous avons analysé quatre situations utilisant un matériel spécifique (le bâton de parole[18], l'album-écho[19], le sac à vêtements et l'affiche de la recette) :

[39] Romain, Christina & Roubaud, Marie-Noëlle. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 39, 2 : 273-293.

Nous avons montré aux enseignants que ces situations de langage qu'ils qualifient de « bonnes séances pour faire parler les élèves » le sont, à condition de savoir analyser les compétences qu'elles mettent en jeu (Doyon & Fisher, 2010, p. 47). Afin de pouvoir étudier la

[16] De la même façon, Douglas Biber et ses collaborateurs (1999, p. 107) ont constaté que les emplois des relatifs avec préposition en anglais ne se rencontrent que dans les écrits de « careful public writing ».
[17] L'expérimentation a eu lieu en 2007-2008 dans des écoles des Bouches-du-Rhône.
[18] Le bâton de parole est originaire des traditions nord-amérindiennes. C'est un outil servant à réguler la parole au sein d'un groupe : sa fonction est de matérialiser, pour celui qui le détient, la parole et le temps de la parole et, pour ceux qui ne le détiennent pas, l'écoute respectueuse de la parole dans un but d'échange éventuel.
[19] Le terme « album-écho » est de Philippe Boisseau.

parole de l'enfant, nous l'avons transcrite fidèlement (cf. I.2.2) tout en visionnant les séances que nous avions filmées : la vidéo permet de mieux saisir ce qui est dit, de voir les interactions, les gestes (Mondada, 2006). Nous avons parfois enrichi la transcription en marquant l'intonation par un signe de ponctuation, en notant quelques éléments extralinguistiques (postures, gestes) quand ceux-ci avaient une importance pour l'étude de la construction du langage chez l'enfant. Les nombreuses interactions entre l'élève qui parle et l'enseignant (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004) agissent sur le développement langagier de l'enfant[20] et sur la construction de sa pensée : elles soutiennent et favorisent le développement cognitif de l'enfant, elles le font accéder à une langue élaborée (prononciation, syntaxe et lexique). Ces situations diversifiées de langage (Dolz & Schneuwly, 2009) sont alors autant de modèles stimulant et enrichissant la parole de l'enfant de moins de 6 ans, le plaçant dans une dynamique authentique d'acquisition du langage[21], clairement pensée et structurée[22].

Par exemple, avec la pratique de « l'album écho », le jeune élève qui doit raconter ce qu'il a fait en classe, à partir des photographies le représentant en train de faire du pain au chocolat, passe d'un langage spontané à un langage élaboré : prononciation soignée, formes lexicales, morphologiques et syntaxiques non quotidiennes. Prenons l'exemple d'Océane, petite fille de 3 ans, qui est un « petit parleur » (Florin et al., 1985, p. 157). Au travers de trois extraits produits sur plusieurs jours avec un entraînement individuel journalier avec l'enseignante, on constate que l'élève produit d'abord des monosyllabes puis reproduit le modèle donné par l'enseignante pour arriver à s'approprier, à sa façon, la syntaxe et le lexique de la recette :

(18) Enseignante : qu'est-ce que c'est ?

Océane : ri

Enseignante : c'est quoi ? c'est de la farine (corpus Vitrolles)

Trois jours plus tard :

(19) Enseignante : là j'ai mis + je verse de l'eau dans le sa-la-dier (*l'enseignante découpe le mot en syllabes*) il est où le saladier là ?

Océane : (*l'enfant montre le saladier*)

---

[20] Jean Piaget (1923) a montré le rôle de l'individu dans la restructuration des informations reçues par l'enfant et Lev Vygotski (1934), le rôle de son entourage qui en étayant la parole de l'enfant (Bruner, 1983) l'aide à co-construire son savoir.

[21] À l'inverse de la grille d'évaluation des compétences langagières en maternelle (cf. I.1.2) qui montre qu'aucun contrat n'est passé avec l'élève : dans cette recherche, les situations de langage font sens pour les élèves.

[22] Il existe un écart entre comprendre la langue et la produire (Chevrie-Muller & Narbona, 2007).

Enseignante : elle est où la fourchette ? où est la fourchette ?

Océane : (*l'enfant montre la fourchette*)

Enseignante : et là qu'est ce que tu fais ?

Océane : pépites dans le pain

Enseignante : je mets des pépites de chocolat dans le pain + non ce n'est pas encore le pain + il n'est pas cuit + on dit la pâte la pâte + je mets des pépites de chocolat dans la pâte + vas-y répète

Océane : je mets des pépites de chocolat dans la pâte

Enseignante : très bien + dans la pâte + très bien (corpus Vitrolles)

Deux jours après :

(20) Océane : je mets de l'eau (*en montrant la photographie*)

Enseignante : tu mets de l'eau où ?

Océane : dans le saladier (*elle montre le saladier*)

Enseignante : et puis ?

Océane : je tourne la farine dans l'eau (*avec son doigt elle mime l'action de tourner*)

Enseignante : la farine avec de l'eau + et avec quoi tu tournes ?

Océane : avec une fourchette (*elle montre la fourchette*)

Enseignante : et puis ?

Océane : je mets des pépites dans la pâte de chocolat

Enseignante : je mets des pépites de chocolat dans la pâte (corpus Vitrolles)

Il n'y a pas que la syntaxe qui soit un « socle indispensable à l'apprentissage du langage » (Canut, 2009). Comme nous venons de le voir, le lexique y tient une place importante. Face au constat des chercheurs, qu'à l'école primaire les « activités lexicales apparaissent souvent comme déconnectées des activités de production du discours » (Grossmann & Plane, 2008, p. 9) et face au constat des enseignants que les transferts de savoirs sur le lexique se font mal, que l'élève cloisonne la langue et que son lexique est pauvre (cf. I.1.2), nous avons mis en place un dispositif d'enseignement du lexique[23] dans des classes de maternelle avec des élèves de 5-6 ans. L'objectif était d'apporter aux enseignants un modèle pour l'enseignement du

[23] L'expérimentation a eu lieu en 2008-2009 dans des écoles des Bouches-du-Rhône.

lexique[24] en maternelle en les aidant à construire un parcours acquisitionnel sur une semaine à partir d'un mot choisi dans les listes de fréquence[25] : (*mer*, *soleil*[26]) ou associé à la vie de la classe (*bouquet*, *kangourou*). Ce mot va être le support d'activités pour brasser, classer, mémoriser du lexique lors des phases d'observation, délibération, manipulation et structuration :

[34] Roubaud, Marie-Noëlle & Moussu, Marie-José. 2012. Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques*, 155-156 : 109-126.

Les expérimentations conduites à Romans (cf. supra) avaient déjà montré que l'apprentissage du lexique se fait en situation, par imprégnation et entraînement. Nous l'avons redécouvert à cette occasion. Nous avons vu l'importance des scénarios (Bruner[27], 1987) sur lesquels s'appuient les élèves, comme cette petite saynète mimée par eux qui reprend les verbes illustrant la cueillette des fleurs :

(21) je cueille des fleurs + je les groupe + je les lie + je les sens et je les offre à maman (élève de 5 ans)

C'est aussi ce que nous avions découvert chez les locuteurs aphasiques qui gardent en mémoire des procédures et s'en servent comme d'une béquille pour leur production (cf. I.2.4.2).

Avec ce dispositif, les élèves ont catégorisé leurs représentations sur le mot choisi grâce aux questions posées : « Qu'est-ce que… ? », « Comment est…? », « Que fait… ? » et ils ont, par des procédures de substitution, approché le métalangage grammatical apporté par l'enseignante : « nom », « adjectif », « verbe ».

Les élèves ont montré la façon dont ils s'appropriaient le lexique en reliant les mots entre eux lexicalement (*mer* / *marin*, *soleil* / *ensoleillé*, *fleur* / *fleuri*) ou sémantiquement (*refléter* /

---

[24] Nous empruntons à Jacqueline Picoche (1992, p. 45) la définition du mot « lexique » qui désigne l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs par rapport à celle de « vocabulaire » qui ne concerne que l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données.

[25] Claudine Garcia-Debanc et al. (2009) conseillent de travailler sur des mots fréquents et polysémiques plutôt que sur des mots rares.

[26] Michel Fayol (2006, p. 61) affirme que la fréquence de rencontre d'un mot a un impact très fort sur sa mémorisation même si le nombre de confrontations nécessaires pour qu'un mot soit enregistré dans la mémoire est inconnu.

[27] Pour Jérôme Bruner (1987, p. 111), un scénario est « un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard ».

miroir), en s'appuyant sur des images (*bouquet de senteurs / bouquet de couleurs*) et créant des collocations (*bouquet à la fin du feu d'artifice*). Ils ont aussi dépassé l'unité mot pour l'inscrire dans une comparaison (*un bouquet c'est comme un arc-en-ciel*), une métaphore (*il y aura toujours une place pour toi dans mon bouquet*) ou une expression (*ce n'est pas la mer à boire*). Ils ont établi des liens entre syntaxe et lexique lorsqu'ils ont remarqué que, dans les verbes utilisés pour décrire ce que fait la mer, *est en colère* n'était « pas pareil » que *étincelle, gronde, bouge* qui ne s'écrit qu'avec un mot, ce qui ne serait pas possible pour *est* (dans *est en colère*). Ce dispositif a permis le lien entre lexique, grammaire, écriture et favorisé l'entrée des mots dans le vocabulaire actif des enfants (David, 2000a, p. 37). Il a permis la mise en place d'opérations cognitives transférables à l'appropriation de tout nouveau mot.

Cette expérimentation a montré que le développement grammatical est dans une relation de dépendance par rapport au développement lexical, à condition qu'un certain stock lexical ait été constitué (Bassano[28], 1999, p. 32). Les répertoires verbaux des enfants dépendent de leur présence dans leur entourage immédiat (Florin, 1993, p. 98). On comprend alors que les trois années d'école maternelle (élèves âgés de 3 à 6 ans) ont une incidence significative sur le développement langagier de l'enfant. Les instructions ministérielles rappellent aux enseignants qu'ils doivent aider les élèves à accéder à « un autre registre de langue », que je traduis aujourd'hui par « langage élaboré » :

> Mais la quantité [de mots] ne suffit pas : l'école doit veiller à ce que le vocabulaire acquis permette à chaque élève d'accéder à un autre registre de langue que son registre habituel. Autant que sa pédagogie, l'exemple du professeur est donc essentiel : il doit être le modèle d'une langue à la fois exigeante et accessible. (*B.O.* sur l'acquisition du vocabulaire, 2007)

L'exemple du professeur ne suffit pas : il lui faut des modèles oraux et écrits. Ce n'est le plus souvent qu'à l'école que les élèves ont l'occasion de s'approprier des modèles, surtout pour ceux qui ne possèdent pas la langue. Nous avons montré lors d'une étude sur la langue d'élèves primo-arrivants (cf. I.2.4.2 : le projet CECA [30]) que l'enseignant doit entraîner les élèves à l'oral afin de les faire accéder à la langue française ; sinon celle-ci reste et demeure

[28] Dominique Bassano s'appuie sur l'hypothèse de Virginia Marchman & Elizabeth Bates (1994) : « the critical mass hypothesis » pour expliquer l'émergence de la grammaire.

« le français de derrière les maisons » ou « le français des palmiers » (termes utilisés par l'équipe du Gabon[29]).

Le protocole du projet comprenait une question destinée aux élèves sur les langues qu'ils utilisent. Les réponses concernant l'usage de la langue française renvoient l'image d'une « belle » langue ([30], p. 40) qui n'est pas la langue de tous les jours[30] :

(22) Élève 1 : je préfère le français parce que c'est beau quand j'ai entendu parler papa

Élève 2 : c'est très beau, très facile, plus facile que l'anglais et l'arabe

Élève 3 : elle est belle la France (Corpus CECA, questionnaire)

Or en classe, cette « belle » langue a peu de chance de voir le jour. En effet peu d'échanges ont lieu entre le professeur et l'élève. Par exemple, à la tirade du professeur de 219 mots correspond la réponse de l'élève : un mot ([30], p. 51). L'élève ne parle pas, il répète, il n'est pas placé dans une dynamique d'apprentissage :

(23) Eunice : il faut dire

Prof : le gâteau + le camembert

Eunice: combien

Professeur : combien il

Eunice: combien il

Professeur : combien il reste

Eunice: combien il reste + combien il reste

Professeur : combien il reste + une fois mangé combien il reste du tout (Corpus CECA, séance de mathématiques)

D'autant plus que les savoirs scolaires ne sont pas partagés (il en avait été de même avec le verbe *décrire*, cf. I.2.2.2). Comment imaginer qu'un camembert soit un objet mathématique servant à représenter les fractions ?

(24) Professeur : je vais vous montrer maintenant j'ai dessiné des sortes de camembert

Élève 1 : camembert (*en questionnant le professeur*)

Professeur : des cercles + mais que j'ai coupés en morceaux comme les camemberts

[29] Propos tenus par l'équipe du Gabon lors du colloque international sur le projet CECA en décembre 2011.
[30] C'est la même image que me renvoyaient les professeurs libanais enseignant le français, lors de mes missions de formation de formateurs effectuées au Liban de 1998 à 2006.

Élève 1: camembert

Élève 2 : camembert

Khaled : camembert

Professeur : est-ce que c'est des vrais fromages Khaled

Khaled : non

Prof : non d'accord + c'est des dessins qui sont en forme de camemberts + de cercles que j'ai coupés en morceaux + d'accord [...]

Élève 3 : camembert + j'aime pas maîtresse le camembert […]

Élève 4 : je déteste […]

Élève 5 : j'aime le camembert (Corpus CECA, séance de mathématiques)

Face à de tels dialogues, l'idée de modèles paraît utopique et pourtant… ces élèves en ont le plus besoin. Ma réflexion sur ce sujet se poursuit avec des étudiants étrangers (du Congo où le français est une langue seconde et de l'Angola où le français est une langue étrangère) préparant une thèse dans mon laboratoire[31] et s'interrogeant sur l'enseignement du français au collège et à l'université : les résultats catastrophiques des apprenants en français (au Congo et en Angola) ont motivé ces travaux, qui donnent une dimension internationale à la question de l'enseignement du français en milieu institutionnel et qui renvoient à cette idée forte : entraîner très tôt les élèves aux divers usages de la langue.

Nous avons également vérifié l'importance de cet entraînement lors de l'étude des phénomènes de dénomination[32] chez des élèves de 9 à 14 ans appartenant à des milieux socioculturels différents (favorisés *vs* défavorisés[33]) :

[32] Romain, Christina & Roubaud, Marie-Noëlle. 2012. Naming in pupil writings (9 to 14 years old). In Charles Bazerman, Chris Dean, Jessica Early, Karen Lunsford, Suzie Null, Paul Rogers & Amanda Stansell (eds). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, Chapter 12: 211-231.

Lors de cette expérimentation, 262 élèves avaient pour tâche de raconter par écrit une histoire à partir d'une image représentant une scène de bataille : une guerre dans l'espace (pour les 9-

[31] Ces deux thèses se font en co-direction avec Fatima Davin, Université d'Aix-Marseille.

[32] Cette recherche sur la dénomination fait écho à celle engagée des années plus tôt sur les locuteurs aphasiques (cf. I.2.4.2).

[33] Cette différence « favorisé » vs « défavorisé » porte sur le type d'établissements scolaires dans lequel est l'élève (établissement « sans difficulté » vs « sensible ») et sur les données socioculturelles recueillies.

11 ans) et une bataille au temps de la révolution française (pour les 11-14 ans). Notre analyse de la dénomination : des anaphores et des « procédés d'explicitation » (Blanche-Benveniste et al., 1990, p. 125) a été syntaxique. L'analyse des procédés d'explication, que j'ai conduite plus particulièrement, s'est appuyée sur mon concept de « spécification progressive » (cf. I.3.1.3) qui rend compte des énoncés dans lesquels un nom (mis en gras dans les exemples) est spécifié lexicalement par la suite (en italique). Elle a également pris en compte le niveau macro-syntaxique du texte (cf. 1.3.3.2) avec les organisations en parataxe (2e exemple) :

(25) Ils entendirent **un cri** c'était *le messager* (6e, 12 ans, milieu favorisé, texte 30)

(26) et le magicien eut **une idée** *il jeta un sort* (CM1, 9 ans, milieu favorisé, texte 6)

Les résultats de l'analyse contrastive prenant en compte l'âge des élèves et leur milieu socioculturel d'appartenance a montré des points intéressants.

La diversité des procédés anaphoriques se centralise pour les élèves de milieu défavorisé sur les procédés de substitution pronominale et sur la relation anaphorique marquée par le déterminant, tandis que pour les élèves de milieu favorisé, les procédés s'étendent de façon significative aux substitutions nominales. Cependant au début du collège (6e et 5e : 11 à 13 ans), les élèves emploient, quel que soit leur milieu, des anaphores nominales. Nous pensons que cette différence est à chercher dans les programmes scolaires et les manuels appliquant les décisions ministérielles. En effet en France, les programmes scolaires officiels du collège rappellent l'importance de l'enseignement du texte narratif et notamment du travail sur les substituts nominaux en 6e et en 5e. Nous voyons donc là l'importance de travailler très tôt des modèles (dès l'école maternelle) et tout au long de la scolarité.

Concernant les procédés d'explicitation, l'analyse a montré que les élèves de milieu défavorisé possèdent les mêmes moyens linguistiques pour marquer l'explicitation mais ils les emploient moins souvent, avec moins de marqueurs grammaticaux (plus d'organisations paratactiques) ou s'ils le font (exemple avec *c'était*), c'est plus tardivement que ceux de milieu favorisé :

(27) Et dans ces jeunes il y avait un jeune homme que je connaissais **c'était** mon voisin d'en face (13 ans, milieu défavorisé, texte 10)

Quand ce lien n'est pas marqué morphologiquement, les élèves de milieu défavorisé ont tendance à utiliser majoritairement la virgule alors que ceux de milieu favorisé emploient les deux points explicatifs :

(28) Un jour ils décidèrent de faire une bataille dans l'espace**,** ils envahirent tout l'univers. (9 ans, milieu défavorisé, texte 4)

(29) Les pirates ont un projet **:** ils veulent envahir l'espace. (9 ans, milieu favorisé, texte 10)

Dans le cas de l'explicitation, aucun enseignement formel n'est mis en place en classe, or les élèves utilisent ce procédé ; ils empruntent des « formules » à des modèles qu'ils ont lus ou entendus :

(30) En l'an 4324 les terriens reçoivent un message des martiens **en disant de** se laisser conquérir. (10 ans, milieu défavorisé, texte 23)

(31) Il trouva une idée géniale **qui consista à** donner des cadeaux à tous les gens du monde et une petite lettre où il y a écrit : « Nous voulons faire la paix. ». (12 ans, milieu défavorisé, texte 11)

Cette recherche m'a amenée à revenir sur des a priori concernant le lien entre l'écrit des élèves et leur milieu : si des différences apparaissent, elles le sont en termes de fréquence[34], de choix lexicaux ou grammaticaux, tous les élèves utilisant les procédés de dénomination et progressant dans leur utilisation. Elle m'a conduite à me reposer la question de ce que l'Institution met sous le terme « handicap linguistique ». Qu'est-ce que le handicap puisqu'il est possible de décrire les différences en termes d'usages, de niveaux d'apprentissage ? Il manque aux élèves de milieu défavorisé de rencontrer des usages de la langue qu'ils n'ont pas et de se servir de ces nouvelles formes.

Pour que les élèves prennent conscience des différents usages de la langue, j'ai mis en place, dans les classes, deux expérimentations. Dans la première, j'ai conçu un dispositif pédagogique pour une classe de CM2 (10-11 ans), relaté dans l'article suivant :

[24] Roubaud, Marie-Noëlle. 2005. Affronter la complexité d'un texte : la langue mise en scène. *Caractères*, 19-2 : 5-11.

[34] Nous avions constaté la même chose lorsque nous avions comparé les procédés de dénomination chez les locuteurs ordinaires et les locuteurs aphasiques (cf. I.2.4).

Les élèves devaient comparer la structure de deux extraits de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* et *Vendredi ou la vie sauvage*, écrits par Michel Tournier[35]. L'histoire de Robinson Crusoë est adaptée pour des publics différents : le premier pour des adultes et le second pour des enfants. Les élèves devaient ensuite réécrire en binôme un second extrait issu de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* à destination des enfants. La recherche a passionné les élèves qui ont analysé la langue en contexte, comparé les moyens linguistiques mis en jeu dans chacun des extraits : lexique plus ou moins élaboré, emploi de synonymes, syntaxe plus ou moins complexe. Ils ont découvert que les choix de l'auteur étaient fonction du public visé. Lors de la réécriture, ils se sont aperçus que simplifier un texte ne veut pas dire, comme dans les manuels scolaires, raccourcir des phrases mais signifie démonter le texte et le remonter en vue d'une écriture littéraire : écrire est une tâche complexe qui ne se résout pas à juxtaposer des mots.

L'étude d'un extrait de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* a conduit les élèves à employer, dans leur écriture, une syntaxe élaborée. Cette situation a déclenché des phénomènes de grammaire seconde (emploi de *car* à la place de *parce que*, utilisation de gérondifs…) avec des erreurs comme cet emploi de *dont* (dernier exemple) :

(32) Il ne fut pas surpris de ne pas pouvoir le traîner sur le sable jusqu'à la mer **car** la coque devait peser plus de cinq cents kilos. (Gabriel et Mounia)

(33) On ne pouvait pas bouger la coque **même en cassant** les planches qui la retenaient. (Jessica et Nidham)

(34) Il eut une idée : il creuserait un trou jusqu'à la mer **de façon à ce que** le jour où il y aurait une vague, la mer monterait jusqu'à *l'Évasion* et *l'Évasion* glissera. (Clara et Rihâna)

(35) Il se décida à commencer le lancement **dont** ces mauvais pressentiments qui l'embêtaient depuis longtemps. (Gabriel et Mounia)

Phénomènes qui côtoient ceux de grammaire première, avec des usages non normatifs, comme l'emploi généralisé de la préposition *à* ou de l'adverbe se substituant à la préposition[36] :

(36) il essaya de mettre des rondins de bois sous la coque pour le faire rouler **à** la mer (Jessica et Nidham)

[35] Le premier texte date de 1967 (Paris : Folio Gallimard) et le second, de 1971 (Paris : Folio Junior Gallimard).
[36] J'avais rencontré les mêmes usages chez les jeunes enfants à Romans (Blanche-Benveniste & Pallaud, 2001).

(37) Il n'arriva à glisser des bouts de bâtons **dessous** son bateau et paniqua. (Clara et Rihâna)

Dans la seconde expérimentation[37] avec des élèves plus jeunes (7-8 ans), j'ai mis en place un dispositif d'aide à l'écriture afin d'amener les élèves à être attentifs à la mise en mots du texte et à son incidence sur la cohérence (Riegel et al., 1994, p. 604). Ma question de chercheur portait sur la capacité pour de jeunes enfants de 7 ans à aborder la cohérence textuelle :

[25] Roubaud, Marie-Noëlle. 2006. Hansel et Gretel et la mise en texte. *Caractères*, Actes (3) du Colloque de Namur, 23-3 : 7-12.

Les élèves, imprégnés du texte oral du conteur et de diverses adaptations écrites du conte *Hansel et Gretel* (conte des frères Grimm), ont voulu mettre par écrit le récit entendu. Lors de l'écriture (un seul épisode du conte était écrit à plusieurs), ils ont repris dans leur texte certaines « formules » des contes. Ils ont transformé les propos de l'ogre : « je sens la chair fraîche[38] » en modifiant le lexique pour l'adapter au personnage de la sorcière et ont réadapté la formule finale des contes :

(38) elle sant une audeur bien fraiche (CE1, groupe 4)

(39) est il verquur [*vécurent*] eureu et riche (CE1, groupe 7)

Ils se sont approprié des structures syntaxiques en les adaptant à leur propre conte comme l'utilisation d'une triple négation dans l'énumération ou encore l'emploi d'une seconde construction verbale dans laquelle le verbe « se met à » n'est pas répété :

(40) un moment les enfant ranquontre une rivière **pas** de pont, **pas** de bateau, **ni** de barc. [*barque*] (CE1, groupe 7)

(41) Hansel **se mai a léché** le tois Gretel **léché** les fenêtre. (CE1, groupe 4)

Ce fut pour ces jeunes élèves l'occasion d'utiliser des structures qui n'appartiennent pas à la langue de tous les jours (*pas une seule miette*, *même si*). Nul doute que la langue élaborée des textes littéraires apporte aux élèves des modèles qui peuvent servir à tous :

(42) il n'iavait **pas une seul miette** de pain (CE1, groupe 2)

(43) et la sorsierre décida de le manger **maime si** il étais maigre. (CE1, groupe 5)

---

[37] Cette expérimentation a eu lieu en 2002-2003 de décembre à mars.
[38] Cf. *Le Petit Poucet* de Charles Perrault.

Ce fut aussi pour l'enseignant l'occasion de découvrir un emploi non normatif de *traverser* (dans le sens d'*emmener*), faisant partie de leur compétence linguistique :

(44) Tout à quou il ranquontre un petit canard est dit : petit canard !
traverse-nous de lotre côté de la rivière. (CE1, groupe 7)

Ces expérimentations ont provoqué en classe des « moments de grammaire enrichissants » (Cappeau & Savelli, 1996, p. 210). Ils ont amené les élèves à utiliser la langue élaborée.

1.5. Des outils didactiques

M'appuyant sur ces résultats, j'ai proposé aux enseignants des outils pour travailler sur la langue.

Un ouvrage pour les élèves de 9 à 11 ans propose de partir de textes de différents types (narratif, prescriptif, poétique…) et de conduire des activités de lecture, d'écriture liées à des activités sur la langue. L'objectif est de ne pas cloisonner les activités de français, ce que les enseignants font et reprochent aux élèves (cf. I.1.2) :

[26] Roubaud, Marie-Noëlle. 2007. *Autour de 12 textes - 230 exercices de français*. *Cycle 3*. La Classe, Hors série. Revigny-sur-Ornain : Martin Media, 176 pages.

Voulant faire partager mon expérience de linguiste et de didacticienne, j'ai conçu trois fichiers de grammaire autocorrectifs pour des élèves de 9 à 11 ans :

[10]. Roubaud, Marie-Noëlle. 1999. *Grammaire active, CE2.* Paris : Nathan.

[11] Roubaud, Marie-Noëlle. 1999. *Grammaire active, CM1.* Paris : Nathan.

[12] Roubaud, Marie-Noëlle. 2000. *Grammaire active, CM2*. Paris : Nathan.

Dans chacun de ces fichiers, les situations pour faire démarrer la séance ont été expérimentées en classe. L'objectif est que l'enseignant amène ses élèves à observer et manipuler des faits grammaticaux plutôt que de favoriser l'apprentissage de définitions et de règles.

Mais il est difficile de réaliser des outils didactiques. En effet, les propositions d'activités qu'ils contiennent sont analysées au travers d'une théorie qu'il n'est pas facile de réduire, de simplifier, de mettre à plat (cf. les nombreux liens dans cette HDR entre les différentes

recherches). Mais il n'en demeure pas moins que ces outils sont utiles à l'enseignant qui cherche des réponses aux questions sur l'enseignement de la langue. Ils sont conçus par un chercheur qui tente de vulgariser des résultats obtenus grâce à une analyse scientifique ; l'école est un lieu privilégié pour toucher un grand public. Le chercheur que je suis, en créant des outils didactiques, n'a pas pour objectif d'être reconnu mais essaie, par ce moyen, de faire passer un message : la nécessité de fournir aux élèves des modèles et des occasions de pratiquer la langue élaborée.

1.6. Bilan

Les réflexions présentées dans ce chapitre et les résultats incitent à « réfléchir sur les pratiques de l'oral et les pratiques de l'écrit, faire place à la fois à la spontanéité et à la reproduction, ne pas tout ramener à la correction » (Blanche-Benveniste, 2008, manuscrit Clermont-Ferrand, [35], p. 358).

Il faut mieux comprendre les usages que les enfants font de la langue. Or en 2000, Jacques David écrivait déjà qu'il manquait des recherches à ce propos :

> Pour conclure, nous constatons que peu d'ouvrages complets ont été consacrés à l'étude des textes d'enfants. […] Parce que les enjeux éducatifs dans le domaine sont de plus en plus prégnants, il ressort que les seules publications d'ensemble sur le sujet sont l'œuvre de linguistes et surtout de didacticiens. (David, 2000b, p. 285).

Dans son panorama de l'analyse linguistique des écrits scolaires, en 2011, Caroline Masseron déplore le peu de descriptions étroitement linguistiques (lexicales et syntaxiques) :

> Les travaux sur l'oral, retenus par la didactique, privilégient, globalement, les interactions et les actes de langage, au détriment des faits de langue proprement dit […]. Ils renforcent l'analyse de l'énonciation. Les travaux précurseurs de *Recherches sur le français parlé* […] ne se sont étendus aux productions écrites que grâce à la médiation d'acteurs directement informés. (Masseron, 2011, p. 157)

Profitons de cette HDR pour faire connaître ces recherches et leurs résultats, et indiquer ainsi les portes que la linguistique descriptive ouvre sur l'analyse des formes orales et écrites produites par les élèves.

2. La langue des élèves

Plan du deuxième chapitre :

2.1. Des stratégies identifiées
2.2. Des régularités dans les textes d'élèves
2.3. Bilan

Dans ce chapitre, j'examine tout d'abord les stratégies d'élèves d'école primaire à résoudre la tâche demandée par l'école. Par exemple, comment s'y prennent-ils pour produire des passés simples, pour relier une forme conjuguée à son infinitif, pour choisir au moment d'écrire entre *et* ou *est*, pour faire l'accord du participe passé ? L'étude des « commentaires métagraphiques » (Jaffré, 2003), des justifications données par les élèves, permet de saisir leur motivation initiale lors du choix effectué, d'entrevoir leur raisonnement. Les résultats réinterrogent les procédures paradigmatiques mises en place par l'école, les regroupements effectués dans les manuels scolaires, le rapport à la norme et le statut de l'erreur. Le questionnement sur l'apprentissage parcourt les années : on le retrouve présent dans différents articles (1997, 1998, 2001, 2002, 2005, 2013).

La recherche sur les stratégies m'a conduite parallèlement à analyser un vaste ensemble de productions écrites (1.200 textes manuscrits de 6 à 12 ans) où se lit la logique de l'élève, où émergent avec précision les obstacles auxquels celui-ci se heurte au moment où il écrit. L'entreprise descriptive des textes d'élèves a eu pour effet de rassembler les faits au lieu de les éparpiller, contrairement aux grammaires (cf. I.1.3). L'étude fait ressortir des régularités non identifiées pas les enseignants qui n'ont ni une vue d'ensemble des textes ni un savoir linguistique suffisant (le plus souvent) pour les apercevoir. Ces régularités renseignent sur l'acquisition ou sur l'évolution de certains phénomènes linguistiques chez les élèves. Les résultats réinterrogent les programmes, les savoirs contenus dans les grammaires et dans les manuels scolaires. L'étude repose également la question de la constitution et de l'exploitation de corpus dans le cas d'écrits scolaires.

2.1. Des stratégies identifiées

La recherche des stratégies a toujours été à la base de mon questionnement parce que leur identification reflète le cheminement cognitif de l'élève aux prises avec des problèmes linguistiques, à un certain moment de son développement :

> […] il va de soi que chaque stratégie doit être entendue comme *dominante* à un moment t du développement de l'enfant, et non pas comme unique ou définitive. (Masseron, 2005, p. 221)

En 1997, j'ai défini le mot « stratégie » de cette façon : « tout moyen linguistique mis en jeu par le sujet d'une façon consciente ou non pour résoudre le problème posé » ([4], p. 79). Dans cette définition se retrouve l'idée d'implication de l'élève, ce qui correspond aux « formes d'implication dans le travail » du *Dictionnaire des sciences humaines* (Dortier, 2008, p. 693). La recherche des stratégies a d'abord concerné la morphologie puis l'orthographe.

2.1.1. En morphologie

Les auteurs de *l'Approche pronominale* s'appuient sur une description des morphèmes (en forme longue / forme courte) qui rend compte de la morphologie nominale (du genre et du nombre) ainsi que de la morphologie verbale. En partant des formes produites à l'oral, la description de l'écrit gagne en cohérence. Par exemple, il est plus rentable de décrire le genre des noms ou adjectifs en partant du féminin [vɛʀt] qui représente la forme longue de l'adjectif et d'appliquer la règle « moins consonne » pour accéder au masculin : [vɛʀ], qui en est la forme courte. Ainsi l'élève sonorisant le dernier phonème [t] entend la lettre finale muette de l'adjectif au masculin : il peut ainsi écrire le « t » de « vert » et n'a pas à inventer une lettre muette finale (ou à choisir parmi le nombre de lettres muettes possibles du français) pour écrire l'adjectif. J'ai appliqué cette description morphologique pour analyser les formes obtenues dans le cas du passé simple et de l'infinitif.

[4] Roubaud, Marie-Noëlle. 1997. Le passé simple en français. *Studia Neophilologica*, 69 : 79-93.

Dans mon article sur le passé simple, l'expérimentation a porté sur un public de 120 étudiants se destinant à devenir enseignants, ce qui devait, à mes yeux, les rendre plus sensibles à la morphologie verbale qu'un autre public (se destinant aux mathématiques par exemple) parce que, dans un avenir immédiat, ils se retrouveraient confrontés au problème de l'enseignement

de la conjugaison auprès d'enfants de 6 à 11 ans ; or les résultats ont été sensiblement les mêmes que dans l'enquête précédente qui s'adressait à des adultes cultivés[39] ([4], p. 81). L'exercice consistait à écrire le passé simple de vingt verbes à la troisième personne (*il* et *ils*). Cette description morphologique permet de classer les erreurs qui portent sur la classe du verbe (le conjuguer comme un verbe d'un autre groupe), le choix de la forme de la base (forme longue ou forme courte) et le choix de la désinence du passé simple (en « a », « i », « u » ou « in »). L'analyse montre que le modèle du passe simple des verbes du premier groupe (en « a ») a une influence sur les autres groupes, que le choix de la forme de base pour la flexion est majoritairement une forme longue du verbe et non une forme courte (quand normativement c'est la forme courte qui sert de base à la flexion). Or cette variation des bases « n'est pas prise en compte explicitement dans l'apprentissage ou bien elle est masquée par l'adoption de la typologie en 3 groupes » (Savelli, Brissaud, Chevrot & Gounon, 2002, p. 42). La description des formes a ainsi éclairé l'analyse que je pouvais faire des erreurs des élèves. Voici un petit florilège de formes au passé simple, produites à l'oral par de jeunes enfants de 4-5 ans racontant l'histoire du petit chaperon rouge[40], où l'on retrouve les types d'erreurs énoncés plus haut :

(45) la petite fille ouvre la chevillette et la porte **s'ouvra** (Corpus Roubaud, Aude, 4 ans)

(46) le petit chaperon rouge il **cueilla** des fleurs sur le chemin et et le loup arriva le premier (Corpus Roubaud, Imran, 4 ans)

(47) puis le loup il **coura** à toute vitesse (Corpus Roubaud, Laure, 5 ans)

(48) la maman lui **disa** je vais t'appeler petit chaperon rouge (Corpus Roubaud, Clara, 5 ans)

(49) la petite fille elle + elle **prenda** des fleurs pour sa mamie (Corpus Roubaud, Emma, 5 ans)

Ces erreurs se retrouvent à l'écrit. Voici quelques exemples écrits d'enfants plus âgés :

(50) donc il se **perda** (Corpus Charolles, Mathilde, 9 ans)

(51) Il **entenda** un gros bruit 5 minute plus tard il **rentenda** ce bruit (Corpus Charolles, Cyrine, 9 ans)

(52) il **prenna** son vélo est il **fesa** un petit tour (Corpus Charolles, Carlo, 10 ans)

---

[39] L'enquête de 1988 (Blanche-Benveniste, Dufau & Lagae) avait seulement comme objectif de savoir si les adultes cultivés connaissaient le passé simple des verbes.

[40] L'expérimentation a eu lieu en 2009-2010 dans des écoles maternelles des Bouches du Rhône.

(53) il **poursuiva** les enfants (Corpus Charolles, Camille, 10 ans)

(54) et il **vu** un loup (Corpus Charolles, Enriko, 8 ans)

(55) La nuit les trois enfants **irent** [allèrent] voir la maison, ils virent que la vieille femme était en fait une sorcière (Corpus Charolles, Benjamin, 10 ans)

Comme tout phénomène linguistique qui paraît fautif aux yeux des adultes, le replacer dans une perspective historique le rend moins curieux et plus régulier. En effet, l'histoire de notre langue montre que les formes ont varié dans le temps en subissant les lois de l'analogie et que l'usage a influencé certains choix morphologiques ([4], pp. 89-92).

Même si les élèves s'essaient aux formes de réalisation, cela ne les empêche pas de connaître la valeur linguistique du passé simple et de savoir que ce temps est employé dans des circonstances déterminées, comme le déclarent ces enfants de 10 ans (Pazery, 1988) :

(56) il sert à enrichir le texte + on l'emploie quand il y a quelque chose qui se passe tout de suite (Corpus Pazery, Yves, p. 146)

(57) moi je l'ai employé parce que dans le texte je n'avais pas le choix + si je réfléchis j'emploie le passé simple + si je parle à un ami je me sers de l'imparfait ou du présent (Corpus Pazery, Daniel, p. 146)

(58) le passé simple ça évoque le passé + les contes de fées (Corpus Pazery, Claire, p. 145)

(59) les récits historiques comme les contes sont au passé simple (Corpus Pazery, Christophe, p. 146)

L'enquête de 1997 montre que la question posée (écrire le passé simple) dépasse la simple réponse portant sur la norme : elle renvoie aux stratégies mises en jeu par les étudiants, stratégies que j'ai retrouvées par la suite chez les élèves. Les étudiants recourent tout d'abord au participe passé pour trouver le passé simple (*moulu* > il *moulut*), établissant une échelle de l'accessibilité des temps (ou modes) d'un verbe par le locuteur : le participe passé précède le passé simple sur cette échelle. Marie Savelli, Catherine Brissaud, Jean-Pierre Chevrot et Valérie Gounon (2002, p. 46) ont montré que, chez les élèves plus âgés, « la fréquence en discours du participe passé en *–u* fonctionne comme attracteur des régularisations du passé simple ». Cet exemple du plus haut personnage de l'état français, le président de la République, en témoigne :

(60) quelles qu'avaient pu être avant la guerre leurs opinions + ils se **batturent** tous au fond pour la même idée de la liberté + la même idée de la civilisation (Nicolas Sarkozy, discours sur l'appel du 18 juin prononcé en 2010)

Le participe passé fait partie des formes verbales très employées à l'oral (Blanche-Benveniste, 1999) si bien que les verbes dits « défectifs » ont un participe passé plus résistant que le passé simple : l'accès au participe passé est plus immédiat (plus fréquent) que l'accès au passé simple (*clore* > *clos*, *frire* > *frit*)[41], ce qui justifie cette stratégie. Dans d'autres cas, mais dans une proportion moindre, les étudiants recourent à des formes morphologiquement proches (conjuguant *se vêtir* à la place de *vêtir*, *fuir* à la place de *s'enfuir*), montrant ainsi que nous n'accédons pas à la conjugaison par une seule forme lexicale et que certaines sont plus accessibles que d'autres. C'est ainsi que j'ai relevé dans une copie d'élève de 10 ans, à quelques lignes d'intervalle, deux verbes *devenir, redevenir* conjugués au passé simple. Le premier n'était pas normatif (*il devenu un monstre* ...) alors que le second l'était (*il redevint normal*). La conjugaison du dérivé *redevenir* serait-elle plus accessible que *devenir* ? Il en est de même avec le verbe *battre*, qui pour un enfant de 7 ans, n'est le plus souvent identifié que sous la forme *se battre* (observation personnelle). L'accès à la forme conjuguée passe par l'accès à un paradigme de formes morphologiquement proches, que ces lexèmes soient sémantiquement proches ou non : *vêtir / revêtir, élire / lire*, la fréquence du lexème verbal entrant en jeu. Plus rarement, les étudiants ont recouru à des synonymes (conjuguant *cuisiner* à la place de *cuire*, *chuter* à la place de *choir*[42]). Même si cette procédure est moins fréquente, elle montre la tendance du sujet à formuler une hypothèse sur le sens de la forme isolée qui est proposée, ce qui justifie la réponse : *il cuisina* comme une forme du passé simple du verbe *cuire*.

Comme les étudiants de cette enquête et comme nos prédécesseurs, les élèves hésitent sur les formes de passé simple. Produire une forme de passé simple dépend de la disponibilité morphologique du verbe, de la maîtrise « relativement précoce des paradigmes en *-a* et en *-u* » (Savelli et al., 2002, p. 45), de la fréquence des lexèmes, de l'accès à une forme morphologiquement ou sémantiquement proche. L'attitude de l'enseignant n'est pas de faire apprendre à ses élèves un temps inscrit dans les tableaux de conjugaison, qui figurent dans les manuels scolaires, mais d'observer les formes que l'élève mémorise, les analogies qu'il fait, les formes qu'il évite. L'apprentissage de ce temps à l'école est implicite, il se fait « par une imprégnation qui s'effectue au contact des formes rencontrées dans des récits lus ou entendus » (Savelli et al., 2002, p. 40). Les erreurs commises sur le passé simple sont comme autant de tâtonnements pour accéder à la norme. Elles se retrouvent chez des élèves de langue

[41] Claire Blanche-Benveniste (2002c) parle à ce propos de « disponibilité morphologique ».
[42] Maurice Grevisse (1986, § 169) signale comme « rival heureux » de *choir* : *tomber* et *chuter*.

maternelle ou de français langue seconde, de milieu favorisé ou défavorisé (cf. II.1.4) qui apprennent par socialisation à élaguer ou à répartir les formes comme c'est le cas pour les passés simples « réguliers » qui sont récurrents dans les textes d'enfants : *il disa, il faisa, il entendut, il venut*. Il faut donc confronter les analyses grammaticales et les usages, distinguer la norme et les formes de réalisation et ne pas mélanger norme et orthographe : les enfants n'ont pas une pratique normative de la langue (cf. I.1.3). À l'image de notre grammaire avec ses deux couches de règles qui correspondent à deux niveaux d'apprentissage de la langue (cf. II.1.3), nous possédons deux morphologies pour une même langue : une morphologie écrite consciente apprise à l'école et une orale très rarement consciente, fortement censurée dans les usages et qui apparaît donc comme un ensemble de fautes. Les enfants n'ont pas l'occasion d'utiliser le passé simple dans leur langue de tous les jours, la réalisation morphologique qu'ils en donnent est affaire d'expérience. On voit là toute l'importance de fournir aux élèves des modèles et des occasions de s'essayer à la langue (cf. II.1.4) : ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront faire des mises au point.

Ce classement des formes m'a également servi à analyser les réponses des élèves ayant à écrire l'infinitif d'une forme conjuguée. Il m'a permis de mettre de l'ordre dans les réponses obtenues :

[6] Roubaud, Marie-Noëlle. 1998. L'infinitif du verbe. *Pratiques*, 100 : 7-22.

L'exercice donné (*il doit / infinitif ?*) s'inspire des manuels scolaires qui considèrent que le lien entre formes du verbe et l'infinitif, base de la lemmatisation, est élémentaire. L'enseignement grammatical présuppose que la connaissance de l'infinitif est antérieure à l'apprentissage scolaire puisqu'aucun exercice sur la morphologie verbale, qui amènerait l'élève à regrouper des formes comme *meurent / mourir, peuvent / pouvoir* n'est proposé.

L'enquête, qui a eu lieu auprès d'une centaine d'élèves de 7 à 11 ans, comportait ce type d'exercice décontextualisé pour 27 verbes fréquents. Devant l'échec des élèves de 7 à 9 ans, j'ai replacé 12 de ces verbes dans une courte phrase (*Ils veulent un bonbon. / infinitif ?*), pensant que le contexte allait aider les élèves dans leur tâche mais les résultats n'ont pas été meilleurs. L'analyse morphologique selon la longueur de la base montre que les élèves ajoutent majoritairement « er » à la forme verbale (*il sait / saiter* ; *ils font / fonter*), l'ajout pouvant se faire sur une base courte ou longue du verbe. Nous avons qualifié ce procédé de

« mécanique » car certaines des formes écrites ne sont jamais prononcées par les enfants (*il sait* / *ser* ; *nous fuyons* / *fyer*) ; ce procédé montre l'échec du paradigme (forme conjuguée / infinitif) que les manuels scolaires continuent de mettre en avant. Deux autres stratégies ont été découvertes. Comme pour le passé simple [4], les élèves ont utilisé un procédé synonymique (*vous crevez / éclater* ou *mourir* ; *vous dites* / *parler ; ils voient / regarder*). Enfin, certains ont reconstruit un syntagme ayant du sens à partir de la forme conjuguée en répondant par un infinitif possible dans la suite : « forme conjuguée + infinitif » (*il faut / faire ; je peux / faire ; ils vont / venir*).

M'appuyant sur ce procédé syntagmatique mis en avant par les élèves, j'ai replacé 30 formes verbales dans une structure syntaxique comportant une polarité contrastive (*vous ne dites pas encore de bêtises mais vous allez bientôt*…) afin que l'élève ne puisse pas recourir au procédé mécanique. Lors de ce test oral, les élèves ont recherché la forme de l'infinitif dans la morphologie du verbe et ils se sont trouvés aux prises avec les règles de la morphologie du verbe français :

(61) nous ne désobéissons pas encore à nos parents mais nous allons bientôt leur **désobéi- désobéiss- désobéir** (un élève de 7 ans)

(62) vous ne craignez pas encore la maîtresse mais vous allez bientôt la **craign- craindre** (un élève de 8 ans)

Les élèves ne relient pas un infinitif à une forme conjuguée dans un paradigme, comme le présuppose l'enseignement grammatical, mais cherchent dans la morphologie verbale la forme de cet infinitif. La connaissance de la morphologie verbale ne couvre pas tous les verbes et certains infinitifs sont mieux identifiés que d'autres ([6], p. 17). Ceux qui ne le sont pas, même lors du test oral, sont *devoir* et *falloir* : *falloir* n'est pas identifié avant l'âge de 11 ans. Il y a un véritable « trou » dans le domaine de la relation morphologique pour ces deux verbes fréquents. L'enquête a montré que l'accès au paradigme « forme conjuguée / infinitif » est plus facile à partir de 9 ans, probablement parce que l'apprentissage scolaire dans le domaine de la conjugaison s'installe. Mais pour des élèves plus jeunes ou en difficulté scolaire, l'école doit prendre en compte l'importance de l'hypothèse que l'enfant fait sur le sens de l'énoncé : dans le cas de la recherche de l'infinitif, utiliser l'axe syntagmatique et le faire à l'oral, c'est permettre à l'élève de « s'essayer » à la morphologie verbale, de s'entendre prononcer les formes, ce qui évite les infinitifs aberrants obtenus sur les formes décontextualisées, comme *veuxer* à la place de *vouloir*.

2.1.2. En orthographe

Ce questionnement a aussi touché l'orthographe. Consciente que les programmes scolaires, les manuels et les enseignants se focalisent sur la question de l'écriture de *et* - *est*, j'ai voulu savoir comment les élèves procédaient pour faire leur choix :

[14] Roubaud, Marie-Noëlle. 2001. Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de ET et de EST. *Revue Québécoise de Linguistique*, Vol. 30-2 : 41-70.

Les manuels scolaires font appel majoritairement à un raisonnement de l'élève sur les paradigmes et proposent comme solution de remplacer *et* par *et puis* (dès 6-7 ans), *est* par *était* (forme verbale majoritaire dans les manuels car proche morphologiquement du présent, à la différence de *sera* par exemple). Or, pour faire fonctionner un paradigme, il faut déjà :

> […] savoir circonscrire la portion de phrase où faire fonctionner le mécanisme, savoir déjà ce qu'on veut questionner, et donc avoir en quelque sorte déjà résolu le problème en emmagasinant un nouveau contexte syntaxique. (Branca & Piolat, 1979).

On aurait pu s'attendre, dans les manuels scolaires, à un raisonnement portant sur les contextes syntagmatiques dans lesquels apparaît *et* ou *est* mais la prise en compte de l'énoncé dans sa globalité (syntaxique, morphologique, sémantique) n'apparaît presque jamais. Ce choix méthodologique explique que l'étude de *c'est* soit séparée de celle de *est* et rattachée, dans les manuels, au domaine de l'homonymie (*c'est / ces / s'est / sait…*).

L'expérimentation, portant sur une centaine d'élèves d'école primaire (6 à 11 ans), visait à tester l'écriture de *et* ou *est* dans deux situations. La première concernait l'écriture des homophones dans un texte à trous : les phrases avaient été sélectionnées suite à l'observation de notre corpus de textes d'élèves (cf. II.2.2) afin de ne retenir que les contextes les plus employés ([14], p. 45). La deuxième demandait à l'élève d'écrire trois exemples avec *et* puis avec *est*. Les réponses ont été traitées au moyen d'un logiciel de statistiques (Stat View).

Même si le taux de réussite augmente avec l'âge et laisse croire à la réussite progressive de l'apprentissage du paradigme scolaire (*et / et puis*, *est* / *était*), les résultats indiquent tout à fait autre chose : les élèves, au moment d'écrire *et* ou *est* prennent en compte l'axe syntagmatique et recherchent des prototypes qu'ils ont intégrés : *et* dans une liste de noms (*le chasseur et son chien*) et, dans une proportion moins grande, d'adjectifs (10 fois moins : *bleu et rouge*) ; *est* dans une structure de verbe attributif suivi d'un adjectif (*il est malade*) et, dans une proportion

moins grande, d'un nom (5 fois moins : *papa est chauffeur de taxi*). La réussite à *c'est* est presque totale, pour tous les âges : il est repéré globalement dans un syntagme (*c'est* un chien), sans que l'élève l'analyse en « sujet + verbe *être* ». Son apprentissage se fait indépendamment de celle de *est*, en dehors de l'apprentissage orthographique ; il est vraisemblablement lié à celui de la lecture. Ce résultat va à l'encontre de la démarche des manuels qui mêlent l'étude de *c'est* avec celle d'autres homonymes, ce qui ne fait que mettre de la confusion là où il n'y en avait pas. C'est aussi l'avis de Carole Tisset (2005, p. 210) qui propose de différencier l'étude des homophones grammaticaux en donnant la primauté à « l'analogie de structure et non à celle de surface », les contextes syntaxiques induisant l'orthographe des mots.

Les élèves ont été interrogés à l'oral sur leurs choix (dans le texte à trous ou dans la production de phrases) et comme pour les enquêtes précédentes, leurs réponses apportent des informations insoupçonnées sur leur façon de fonctionner. Elles révèlent qu'au moment d'écrire *et* ou *est*, l'élève fait intervenir une notion grammaticale inattendue : celle de la marque du pluriel nominal (*-s*) bien assurée chez les élèves de 6 à 11 ans car sémantiquement fondée et fréquente (Thévenin, Totereau, Fayol & Jarousse, 1999). Les commentaires d'élèves, en majorité de CP et de CE1, montrent la puissance de cette flexion nominale qui détermine leur choix à écrire *est* car du fait de la présence graphique de la lettre « s » dans le mot :

(63) Nina : je mets EST parce qu'ils sont deux + *maman est papa* + dans EST il y a un S + ça veut dire qu'il y en a plusieurs (7 ans)[43]

(64) Margaux : on met ET s'il y a un seul personnage + *mon chien et malade* (8 ans)

(65) Lazlo : je mets EST quand il y en a plusieurs (7 ans)

(66) Vanessa : je mets ET s'il y a une chose et EST s'il y en a plusieurs (9 ans)

(67) Thibault : je mets ET quand c'est au singulier + *un lapin et il le mange* + et EST quand c'est au pluriel + *mon carrelage est marrant* + il y a plusieurs carreaux (6 ans)

Pour ces élèves jeunes, l'interprétation du pluriel est si bien fondée sémantiquement que, pour décider du choix entre *et* ou *est*, quelques-uns opèrent un comptage du nombre de lettres (*est* comptant plus de lettres que *et*) ; *est* devient le mot qui porte la référence du pluriel :

[43] Les extraits appartiennent à mon corpus. L'italique sert à repérer l'exemple sur lequel s'appuie l'élève.

(68) Lucien : il y a plus de lettres dans EST + *j'habite dans un arbre est je tombe* + l'arbre a beaucoup de feuilles alors je mets EST (6 ans)

La différenciation entre *et* - *est* n'est donc pas un problème purement orthographique. Le traitement se fait sur des éléments de la chaîne syntagmatique, comme le montre la stratégie du nombre que certains appliquent. Au-delà de la simple opération de commutation qui est enseignée à l'école, l'élève reconstruit du sens et ce sont des contextes-types qu'il mémorise. Si le facteur âge joue un rôle déterminant lors de la réussite, c'est, à mon avis, parce que cette mémorisation va de pair avec l'âge. L'expérimentation a montré que les élèves apprennent les catégories par les contextes, alors pourquoi, pour chacun de ces mots, ne pas partir des contextes-types tels qu'ils ont été identifiés ? Il sera ensuite possible d'étendre l'étude du *et* en ouvrant sur la liste de constructions verbales (*le chasseur sort et prend son chien*) ou celle du *est* en prenant en compte d'autres emplois du verbe *être* (les cas pronominaux par exemple *: il s'est échappé*).

Un autre problème orthographique préoccupe les enseignants : celui de l'accord du participe passé. Là encore, nous voulions voir la façon dont des élèves plus âgés (11-12 ans), en classe de sixième, procédaient pour résoudre la difficulté :

[38] Roubaud, Marie-Noëlle & Fonvielle, Stéphanie 2013. L'accord du participe passé en sixième : « Au hasard mais avec de la bonne volonté… ». In Fabrice Marsac & Jean-Christophe Pellat (éds). *Le participe passé : entre accords et désaccords*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 181-198.

Le problème de l'accord du participe passé est une question vive en France (Chervel, 1977, p. 111 ; Wilmet, 2002a) qui a une place de choix dans les programmes scolaires. De nombreux chercheurs dans différents domaines se sont penchés sur l'accord du participe passé : par exemple les nombreux travaux de Catherine Brissaud et de ses collaborateurs (Brissaud, 1999 ; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006 ; Jaffré & Brissaud, 2006 ; Brissaud & Cogis, 2008).

Lors de l'expérimentation[44], les élèves ont eu deux tâches à réaliser. La première consistait à réaliser une production de texte (« Raconte ta rentrée en sixième »). Dans la seconde, les élèves devaient remplir un exercice à trous en y plaçant les participes passés obtenus à partir

[44] L'expérimentation a été réalisée par Marie Salvaire, professeur de collèges et lycée stagiaire, en 2008-2009 pour son mémoire professionnel que j'ai dirigé.

de l'infinitif présenté. Pour cet exercice, il était demandé aux élèves de justifier leur choix. Les dix phrases avaient été choisies en prenant en compte plusieurs paramètres dont nous avions mesuré l'importance lors de nos lectures[45] ou lors de nos observations sur le terrain : présence de lexique connu des élèves et de participes passés de différents groupes ; cas d'antéposition de l'objet, de participes passés de genre audible (*faite, prise*), de proximité plus ou moins grande avec le sujet et de remplissage ou non de la zone postverbale.

L'analyse montre que les élèves, pour écrire le participe passé, se basent sur plusieurs procédures : phonographiques (écrire ce qu'on entend : *elle est parti*), morphologiques (accord avec le sujet : *Sophie a répondue*), lexicales (faire appel à des données lexicales stockées dans la mémoire : *c'est une bonne résolution que tu as prix*) ou syntaxiques, en appliquant la règle que leur enseigne l'école (« quand deux verbes se suivent, le second est à l'infinitif » : *la lettre avait marcher*).

Les commentaires métagraphiques permettent de mettre en regard les procédures dégagées par le chercheur et les stratégies avouées des élèves. Ils indiquent que les élèves procèdent par substitution dans le paradigme de formes substituables (« pour *aller* on dit *prendre* et pour *allé* on dit *pris* »). Encore une fois (cf. supra), la question du recours au paradigme tel que l'école l'enseigne (participe passé / infinitif) est mise en échec : cette stratégie de substitution montre l'importance que peut prendre dans le processus cognitif une règle apprise par cœur (et trop tôt) à l'école et qui fait l'objet d'une application systématique et hors contexte, inhibant alors toute réflexion[46]. Les commentaires des élèves confirment l'importance accordée au traitement du syntagme (cf. supra). Le nombre d'accords réalisés avec le sujet ou un élément de proximité (Brissaud & Cogis, 2002, p. 34) indique une nette préférence à prendre d'abord en compte les marques du féminin avant celles du pluriel. Est-ce à cause du statut hybride du participe passé, « catégorie de transition entre le verbe et l'adjectif » (Meleuc, 2005, p. 61), que les élèves privilégient le genre alors que *est*, gardant son sémantisme de verbe, est affecté par la notion de pluriel (cf. supra) ? Nous avons aussi retrouvé le rôle que joue la mise en mémoire (cf. les prototypes dans le cas du *et* - *est*) : les élèves intègrent des collocations avec réalisation de genre audible alors que l'accord de l'objet

[45] Cf. bibliographie dans l'article [38].
[46] Un exemple de l'inhibition de la réflexion de l'enfant m'a été fourni par un élève de 7 ans, ayant parfaitement bien réussi un exercice à trous (mettre *et* ou *est*) en appliquant la règle paradigmatique sauf que tous les *et* devaient être des *est* et inversement. Cet enfant avait tout simplement retenu la règle à l'envers (*et* pour *était* et *est* pour *et puis*).

antéposé n'est pas enseigné (*la robe que tu as mise*). La syntaxe et le lexique entrent conjointement dans la mémoire des élèves : des syntagmes sont emmagasinés (cf. supra : les collocations en maternelle [34]).

Ces expérimentations en classe m'ont très tôt fait réfléchir au statut de l'erreur. Il n'est plus possible de se contenter de corriger l'élève avec un code « faux » ou « juste », comme le proposent les évaluations nationales[47] pour l'école. C'est le message que j'ai voulu faire passer dans ces deux articles qui concernent la classe de CE2 (8-9 ans) :

[16] Roubaud, Marie-Noëlle. 2002. Mieux analyser les erreurs des élèves. *Les cahiers pédagogiques,* 403 : 60-61.

[23] Roubaud, Marie-Noëlle. 2005. Reconsidérer l'erreur. *Les cahiers pédagogiques,* 438 : 31-32 [version longue sur le site].

À partir de l'analyse des erreurs dans les cahiers et des justifications apportées ensuite par les élèves, il est possible d'approcher la façon dont les élèves saisissent la langue : c'est ainsi que, par exemple, jusqu'à 8 ans, le pronom *lui* (*il lui reste dix billes*) réfère obligatoirement à un nom masculin ([16], p. 60). On y voit aussi l'importance du sens porté par le lexique, comme pour ces mots « accident » et « tragique » qui induisent la case à cocher, sans qu'il y ait prise en compte de l'ensemble du texte ([23], p. 32). Les activités de « dictée négociée[48] » sont un bon dispositif pour entendre les élèves faire fonctionner la langue[49].

Il existe une logique cachée de l'erreur, révélatrice des procédures, des représentations, des modes de raisonnement des élèves (comment imaginer que « Joué-lès-Tours » soit le nom d'une ville puisque l'élève de 8 ans l'emploie à l'oral : *jouer des tours* ? [23], p. 32). C'est cette logique qui éclaire la réponse donnée, en regard de celle attendue par l'évaluateur. Ce dernier doit l'entrevoir s'il veut mesurer les compétences de l'élève et ne pas considérer comme des faiblesses des erreurs qui n'en sont pas. Le rôle du chercheur est de montrer aux enseignants tout l'intérêt qu'il y a à découvrir cette logique et par là-même la possibilité de réajuster leur l'enseignement.

---

[47] Ces évaluations, mises au point par le ministère de l'éducation nationale depuis 1989 en France, permettent de mesurer, par écrit, les performances des élèves en français et en mathématiques.

[48] Le terme est de Ghislaine Haas & Laurence Maurel (2003) : lors d'activités de dictée négociée, les élèves négocient à plusieurs l'orthographe des mots du texte dicté par l'enseignant.

[49] Cf. Roubaud, Marie-Noëlle. 2007. À quoi mène l'autoévaluation ?, *Le Français dans Le Monde*, 353 : 32-33. Ce témoignage justifie l'intérêt linguistique de la dictée négociée ; l'expérimentation a eu lieu en 2002-2003 dans une classe de CM2 (10-11 ans).

2.2. Des régularités dans les textes d'élèves

L'étude des stratégies laisse entrevoir le raisonnement des élèves au moment de l'exécution d'une tâche et prouve que les problèmes graphiques sont intéressants à analyser si l'on ne s'en tient pas à une simple correction de l'orthographe mais si l'on essaie de mieux appréhender le système, souvent complexe et fragmentaire, que l'enfant a construit et que le lecteur doit tenter de reconstruire.

C'est ce même objectif de description qui nous a animés, Paul Cappeau et moi-même, lorsque nous avons entrepris, dès 2002, d'observer la façon dont les enfants exploitent la langue à l'écrit, au moment de produire un texte. Comme les auteurs du *français parlé* l'ont fait pour l'oral, nous avons réalisé une étude linguistique du *français écrit* par des enfants de 6 à 12 ans. L'activité d'écriture est un long processus verbal qui révèle et modifie les idées des élèves à propos de la langue et c'est au travers des productions que nous avons décelé les connaissances implicites des élèves sur le fonctionnement de la langue[50]. À la façon dont Emilia Ferreiro et ses collaborateurs (1988)[51] ont regardé les enfants qui « s'apprennent à lire », nous avons observé les enfants qui « s'apprennent à écrire », les productions d'élèves étant des lieux où se matérialisent des interrogations sur la langue :

[21] Cappeau, Paul & Roubaud, Marie-Noëlle. 2005. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.

2.2.1. Notre positionnement théorique

La théorie linguistique permet d'interroger les performances écrites des non-experts et de formuler des hypothèses sur l'acquisition ou l'évolution de certains phénomènes de langue. Réciproquement les productions d'élèves mettent à l'épreuve l'analyse et révèlent des phénomènes qui éclairent d'un jour nouveau les notions linguistiques. C'est dans cet aller et retour entre la linguistique descriptive et l'analyse des textes que peuvent être dégagées des informations précieuses sur les usages langagiers des enfants à un moment donné et sur leurs évolutions dans la maîtrise de la langue écrite.

---

[50] À l'image des compétences orales des enfants de maternelle (Blanche-Benveniste, Pallaud & Hennequin, 1992).
[51] Ou encore Emilia Ferreiro (2000).

Ce livre a été apprécié par les chercheurs, les formateurs et les enseignants ; il a été perçu « comme un utilitaire » (Guérin, 2006[52], p. 153). En effet, la mise en perspective des notions de linguistique utilisées et des difficultés pointées dans les productions est une façon inédite de s'initier à la linguistique et d'identifier les acquisitions faites par les élèves dans le domaine de la langue. Les travaux sur l'ontogenèse cherchent à comprendre le fonctionnement de l'acquisition (Jaffré & David, 1999, p. 9) : ils prennent en compte les réussites et les erreurs dans le but de décrire le cheminement cognitif des élèves. Notre démarche, même si elle semble similaire (prise en compte des réussites, des erreurs, des commentaires des élèves), est avant tout linguistique : l'objectif est de dégager un système qui donne sens aux réalisations des élèves et qui permet d'esquisser (le plus souvent) une cohérence aux solutions qu'ils adoptent. Nous nous situons dans une perspective grammairienne d'étude des textes, avec en arrière-plan l'étude des liens entre l'oral et l'écrit.

Les textes d'élèves peuvent être considérés selon diverses perspectives : ils permettent de questionner les modèles de textualité (Charolles, 1988) ou peuvent être interprétés comme la trace des acquisitions (Fayol, 1989) ou du processus d'élaboration du texte au cours des opérations d'encodage (Schneuwly, 1988 ; Béguelin, 1994). Ils peuvent être à la base de recherches sur les critères d'évaluation en rapport avec les tâches d'écriture proposées (Groupe EVA, 1991, 1996). Ils peuvent enfin être utilisés comme un matériau pour conduire une analyse des besoins des apprenants (Béguelin, 2000 ; Masseron, 2005) ou encore pour comprendre la grammaire propre de l'élève (Béguelin, 1989 ; Laparra, 1995). Nous nous situons dans cette dernière perspective et nos travaux de recherche (cf. II.1. et II.2.1) suivent cette orientation qu'un trop petit nombre de linguistes partage, comme le déplore Claire Doquet (2013) :

> […] l'appui sur les textes d'élèves pour étudier la grammaire reste relativement rare, si l'on excepte l'utilisation traditionnelle des textes comme réservoirs à erreurs. (Doquet, 2013, p. 120)

C'est cette dynamique interne que nous essayons de retrouver dans les productions. Bien évidemment, les élèves sont pris dans un système scolaire qui suit les différentes conceptions sur le type d'écrits scolaires, les différentes recherches-actions qui ont fait entrer par exemple la littérature à l'école en 2000 (Lavieu-Gwozdz, 2013), toutes ces conceptions façonnant les

[52] Compte rendu de notre ouvrage [21] par Emmanuelle Guérin, *Langage et société*, n°116, juin 2006, pp. 153-154.

enseignants placés devant eux. Mais les savoirs ne sont pas engrangés automatiquement : ainsi, Boré et Bosredon (2013) montrent que, chez des enfants de 7-8 ans écrivant un texte narratif à deux, toutes les unités graphiques produites ne sont pas les phrases syntaxiques de la norme grammaticale mais des clauses ou périodes[53] (cf. I.3.3.2). On est bien loin de la représentation des enseignants qui voient le texte comme une suite de phrases (cf. I.1.2) :

> La ponctuation qui en est donnée à l'écrit confirme généralement la division en clauses ou en périodes La présence d'une norme de ponctuation symbolisée par le point ne coïncide pourtant pas avec la phrase canonique de la grammaire, dont l'inculcation se fait en parallèle. (Boré & Bosredon, 2013, p. 23)

Notre travail s'inscrit dans un courant qui accorde un réel intérêt aux productions d'enfants. Il tire son originalité du regard que nous portons sur les textes. Nous analysons le texte en tant qu'objet fini et non dans sa phase de production : cet objet fini est porteur d'indices d'une acquisition en cours.

2.2.2. Des données à l'analyse

Notre corpus comprend 1.200 textes où l'élève écrit seul, en classe (le plus souvent), avec ou sans consigne, la consigne désignant toute formulation, orale ou écrite, qui induit la réalisation d'une tâche d'écriture à réaliser, non sur le « quelque chose à dire » mais sur le « quelque chose à faire avec la langue » Garcia-Debanc (1996, p. 74). Les textes ont été récoltés sans que l'enseignant ait apporté de corrections ou d'annotations : ce sont des textes bruts (à quelques exceptions près). L'ouvrage ne comprend pas de textes produits en situation de dictée à l'adulte (David, 1991) où les jeunes enfants, ne pouvant encore écrire un texte sans aide, le co-construisent au cours d'interactions orales avec l'enseignant (cas de l'album-écho [39]). Les textes ont été recueillis par les deux auteurs dans les classes ou ont été fournis par des enseignants exerçant dans différents milieux (favorisés / défavorisés, ruraux / citadins) et dans différentes régions de France. Nous possédons ainsi toute une variété de textes[54]. Ce sont parfois des textes de toute une classe, parfois des textes d'un même élève à différents moments de l'année, parfois des textes de différentes classes mais ayant été produits avec la même consigne d'écriture.

---

[53] Pour la notion de « clause » et de « période », cf. les travaux du groupe de Fribourg synthétisés dans un ouvrage en 2012 : *La grammaire de la période*.
[54] Même si l'école fait écrire majoritairement des textes narratifs.

Notre souci premier a été la présentation des données. Comme pour les textes oraux (cf. 1.2.2), nous sommes restés fidèles au manuscrit de l'enfant ; la même option théorique (le respect des données) se retrouve chez Catherine Boré (2004) et chez Irène Fenoglio (2013) lorsqu'elles étudient l'une, les brouillons d'élèves[55] et l'autre, les manuscrits d'Émile Benveniste. Les productions sont présentées sous leur forme brute : les textes sont scannés pour sensibiliser le lecteur à la difficulté de lecture que l'on peut rencontrer dans un premier temps et au plaisir de la découverte qui naît une fois l'analyse linguistique conduite. Ce choix de constitution d'un corpus d'images des textes pose bien évidemment des problèmes, comme l'écrit Paul Cappeau (2007) :

> Après diverses tentatives, ce choix est apparu comme le moins gênant, même s'il ne résout pas tous les problèmes. Pour l'avenir, tout va dépendre de la masse de données à traiter. En effet, tant qu'on en reste à des textes scannés, il est difficile de parler de corpus dans le sens où on ne dispose que d'une série d'images qui rendent peu pratique l'investigation directe sur le texte. Cette solution reste envisageable si le nombre de textes est limité : la mémoire pallie alors les lacunes de la technique, on sait dans quel texte rechercher une forme particulière. Mais dès que la masse de textes recueillis devient importante, ce type d'exploration trouve ses limites. (Cappeau, 2007, p. 32)

Pour nous, la version scannée est importante car elle donne à voir l'apparence du texte : la calligraphie (pour l'essentiel la forme des lettres, la régularité du tracé), la mise en page (les zones de texte délimitées par l'élève, leur remplissage par du texte, des dessins, des marques de renvoi), la propreté du texte (qui ne se limite pas qu'aux ratures). Ces paramètres d'observation nous renseignent non seulement sur la manière dont le texte est reçu par un lecteur adulte mais surtout sur la façon dont l'enfant gère ces contraintes ; ce sont aussi des indices de son développement dans la maîtrise de l'écrit. Il n'en demeure pas moins que l'analyse d'un grand corpus exige que la copie scannée soit accompagnée d'une transcription, sans quoi l'image risque de rester dans les archives :

> Si les corpus ont tardé à sortir des archives privées des chercheurs, c'est en partie en raison de spécificités des écrits scolaires qui les rendaient jusqu'à présent réfractaires à la numérisation et à l'étiquetage. (Élalouf & Boré, 2007, p. 53)

Un nouveau problème se pose alors : quel type de transcription adopter pour ces écrits scolaires (Élalouf & Boré, 2007, pp. 58-60) ? Cette question préoccupe les chercheurs qui

[55] Cf. aussi Claudine Fabre qui a étudié une centaine de productions du CP (1989) puis 300 manuscrits produits entre le CP et le CM2 (dès 1990). Cf. aussi l'ouvrage qu'elle a dirigé en 2000.

récoltent et exploitent ces écrits. L'équipe de Toulouse autour de Claudine Garcia-Debanc propose une version « iconique » des textes d'élèves avec un codage pour les biffures, les ajouts, les remplacements, donnant à voir les modifications en cours de rédaction ou de relecture. Mais il n'existe pas de consensus aujourd'hui : un travail collaboratif des équipes travaillant sur ces écrits serait indispensable sans quoi tous ces corpus scolaires éparpillés à différents endroits (Aix-en-Provence, Nancy, Orléans, Paris, Perpignan, Poitiers, Toulouse…) ne pourront jamais constituer un grand corpus mis à la disposition de la communauté scientifique, comme l'envisage le projet ORFÉO (cf. I.2.6). Celui-ci n'intègre d'ailleurs pas les écrits d'élèves.

Choisir des textes pour notre étude n'a pas été facile tant le matériau est riche. Ceux qui ont été isolés dans l'ouvrage l'ont été parce qu'ils présentaient un point d'analyse linguistique intéressant à étudier, en contexte et extrapolable à d'autres textes. Un texte est rarement utilisé deux fois sauf lorsqu'il est étudié sous un angle particulier, prouvant ainsi qu'il a plusieurs entrées de lecture. L'éclairage linguistique des textes se lit dans les titres des chapitres qui représentent des secteurs qui posent problème aux élèves au moment où ils écrivent et chaque chapitre contient ou renvoie à des études d'autres chercheurs ayant abordé ces points :

Sommaire

PRÉSENTATION 5

CHAPITRE 1. COMMENT EST DÉCOUPÉ LE TEXTE ? 9

CHAPITRE 2. COMMENT SONT DÉSIGNÉS LES PERSONNAGES ? 33

CHAPITRE 3. COMMENT FAIRE PARLER LES PERSONNAGES ? 51

CHAPITRE 4. AUTOUR DU GENRE ET DU NOMBRE 71

CHAPITRE 5. AUTOUR DU VERBE 91

CHAPITRE 6. BIEN EMPLOYER LES TEMPS 117

CHAPITRE 7. QUELLES ERREURS D'ORTHOGRAPHE TROUVE-T-ON ? 137

CHAPITRE 8. QUELLES ERREURS DE GRAMMAIRE TROUVE-T-ON ? 159

15. Sommaire de l'ouvrage de 2005 [21]

Actuellement, nous achevons une seconde version qui étend l'analyse linguistique à d'autres questions portant sur le codage des sons, le lexique et la cohérence des textes et qui comporte des textes d'enfants de 5 ans.

2.2.3. Nos résultats

L'analyse des textes révèle des écarts dans la façon d'écrire chez des élèves d'une même classe, accréditant la thèse que l'enfant progresse à son rythme, comme le confirme Marie Leroy-Collombel (2010, p. 1541) lorsqu'elle montre que les très jeunes enfants adoptent des stratégies et des styles différents « parce qu'ils ont des hypothèses différentes sur ce à quoi sert le langage ».

La comparaison de deux productions d'un même élève à deux périodes de temps différentes ([21], pp. 60-61) révèle que l'élève dispose de fragments du système pour écrire son texte et qu'il les expérimente dans ses différents écrits avec la liberté de choisir une façon d'écrire ou l'autre. Mais cette variation dans les choix n'empêche pas l'émergence de phénomènes récurrents qui mettent en évidence les secteurs linguistiques qui progressent et ceux qui résistent à l'enfant.

➢ Secteurs qui progressent

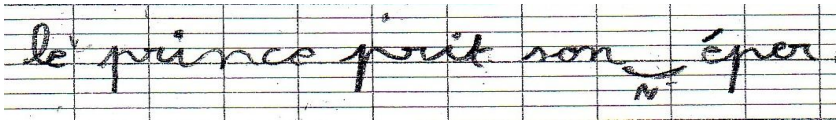
L'acquisition du découpage d'un texte en mots progresse et les problèmes rencontrés par les élèves indiquent que, loin de commettre des erreurs aléatoires ou incohérentes, ces derniers s'appuient sur certaines régularités et tiennent compte de la nature (grammaticale ou lexicale) des mots qui leur posent problème. Ce résultat sur le traitement différent des mots selon leur nature[56] permet d'appréhender la plupart des problèmes de découpage rencontrés dans les textes. Les mots grammaticaux demeurent une difficulté majeure car bien les écrire suppose leur identification. Écrire en mots séparés présume une connaissance approfondie de la langue :

> Dans la plus grande partie des langues que nous connaissons, la division en mots isolés n'est possible que pour qui a une connaissance suffisante de la « grammaire » de la langue et aussi de son vocabulaire. Cela est particulièrement vrai d'une langue comme le français. (Sauvageot, 1992)

Ce découpage suppose aussi de distinguer deux niveaux : celui de l'oral et de l'écrit, comme le signale Naïs (7 ans) qui rend compte, par la notation de la liaison, que la langue écrite n'est pas un calque de la langue orale[57] :

---

[56] C'est aussi la nature des mots que met en avant un élève pour différencier la langue orale et la langue écrite (cf. II.1.1, commentaire d'Inès, doc. 12).
[57] C'est aussi ce qui est remarqué par Alexandre (cf. II.1.1, doc. 8).



16. Extrait d'un texte de Naïs (7 ans)

La distinction entre l'oral, qui produit des liaisons, et l'écrit, qui ne les marque pas (alors que les mots ne changent pas de forme que la liaison soit faite ou non), nécessite un long apprentissage. En revanche, la connaissance du lexique progresse et avec lui le découpage, sauf pour les mots inconnus des élèves :

(69) Il sona **la larme** et les enfant coururent à tout allure. (Maxime, 10 ans)

Les adultes procèdent de la même façon que les élèves pour les mots « rares ». Ils tentent de retrouver des mots graphiques qu'ils connaissent dans la suite sonore produite ([21], p. 13). En témoigne la sur-segmentation du mot « cancoillotte » chez ce candidat participant à la dictée de Pivot[58] en 1998 :

(70) Le pain bis s'était acoquiné avec une **camp coyote**[59] assortie d'un pinot de Bourgogne.

Quant au découpage en phrases avec la ponctuation, son acquisition est progressive et se fait à des degrés différents selon les élèves, pour arriver vers 11 ans (fin de la scolarité primaire) à un relatif équilibre entre la distribution de la ponctuation et des connecteurs pour segmenter le texte :

> Les compétences rédactionnelles des élèves attestent une segmentation sur la voie de la normalisation. (Paolacci & Favart, 2010, p. 122)

La ponctuation n'est pas un artifice : elle participe au fonctionnement textuel et les élèves, dès 6 ans, prennent en compte la dimension texte. Mais pour segmenter leur texte, ils utilisent un système plus riche et plus complexe que celui envisagé par les grammaires qui privilégient la phrase graphique au détriment de la phrase syntaxique, comme le résume la vignette qui suit :

[58] La dictée de Bernard Pivot, qui récompense le champion en orthographe française, est une vraie « institution » en France depuis 1985. J'ai été membre du jury à Marseille en 1989.
[59] Orthographe corrigée : une cancoillotte.

- ❑ pas du tout de ponctuation
- ❑ un seul point (en général à la fin)
- ❑ des points mal utilisés
- ❑ des connecteurs
- ❑ des connecteurs et des points
- ❑ autres solutions

17. Synthèse des procédés de segmentation

Plus particulièrement chez de jeunes scripteurs (6-7 ans), nous avons relevé d'autres moyens de segmentation du texte (cf. ci-dessus : autres solutions) comme la numérotation, le saut de ligne ou le retour à la ligne ([21], p. 20). Le découpage d'un texte en unités dépasse donc le simple problème de la ponctuation. L'apprentissage de la ponctuation et des connecteurs, tout au long de la scolarité, limite ces autres solutions.

Un autre secteur qui progresse est celui de la désignation des personnages. Très tôt, les élèves maîtrisent la façon particulière d'indiquer la première apparition d'un personnage (il vit *un* loup) et améliorent leur utilisation des anaphores ; c'est l'accès à un lexique diversifié qui peut leur manquer comme nous l'avons déjà constaté (cf. II.1.4, [32]). Les obstacles viennent de l'emploi de certains outils grammaticaux (tels que *celui-ci, ce dernier*[60]) qui ne sont pas encore maîtrisés à la fin de l'école primaire, de l'alternance entre un groupe nominal et un pronom ou encore du changement de plan (du système du récit au système du discours). L'étude du corpus révèle la logique des élèves qui remettent en cause les contenus des grammaires ou des manuels scolaires attribuant à l'anaphore le rôle premier d'éviter les répétitions, au risque de déclencher chez les élèves un réflexe quantitatif qui leur ferait traquer toute répétition[61]. Des entretiens avec les scripteurs, pour quelques textes de notre corpus, révèlent des modes de raisonnement qui sont étrangers au chercheur. Ainsi cet élève de 9 ans justifie son choix de répéter tout au long du texte « bonhomme de neige » et « petit garçon », pour les deux personnages en présence (au lieu d'employer une anaphore), de cette façon :

[60] Des observations identiques ont été faites lors de l'écriture d'un conte [25] ou de la réécriture d'un texte littéraire [24].

[61] Le groupe EVA (1996, p. 143) donne un exemple célèbre d'écriture d'une recette de cuisine pour laquelle les élèves ont jugé plus élégant de ne pas reprendre le nom « poulet ». Le résultat est involontairement cocasse et conduit à une recette peu lisible.

(71) mais si j'avais écrit *il* à la place du petit garçon et du bonhomme de neige + tu ne saurais pas de qui je parle (élève de 9 ans)

Un autre exemple nous a été donné par toute une classe d'élèves de 7 ans. Au moment de l'écriture d'un conte [25], la classe refuse d'employer un déterminant indéfini pour la première mention de la sorcière (*Les deux enfants rencontrent une sorcière*), expliquant que :

(72) *la sorcière* on la connaît + c'est celle des contes (classe de CE1, 7-8 ans)

Dans la lecture et l'appréciation des productions d'élèves, il faut donc centrer l'observation de la désignation des personnages sur les deux curseurs : répétition et nouveauté, qui sont les deux principes de base de l'organisation des textes.

➢ Secteurs qui résistent

L'acquisition des marques du dialogue n'est pas aussi progressive que celle du découpage du texte) et les réussites ne vont pas de pair avec l'âge. Plusieurs facteurs ralentissent cette acquisition : la complexité des règles de ponctuation, les changements d'énonciation (formes morphologiques, personnes et temps verbaux) et la difficulté des élèves à sortir de la « représentation mentale » du texte, c'est-à-dire à s'affranchir de l'oralisation qui n'a pas besoin de la ponctuation pour marquer les prises de parole (Teberosky, 1998 ; Boré, 2004). L'analyse des textes indique que, très tôt (dès 6 ans), les jeunes scripteurs expérimentent des « morceaux » du système ([21], p. 69), chacun à sa façon, la première mention d'un verbe de parole (*dire* dans la majorité des cas) étant cruciale : grâce à elle, l'élève « décroche » de la narration et ouvre une séquence dialogale, qui ne contient pas forcément de nouveaux verbes de parole, ni de ponctuation significative. Réussir à marquer le dialogue est un long apprentissage (De Gaulmyn, Gonnand & Luis, 1996) qui se poursuit jusque dans les premières années du collège (Bessonnat, 1991). On a alors du mal à comprendre l'acharnement de l'école à vouloir que des élèves de 11 ans (fin d'école primaire) y parviennent.

L'analyse du corpus fait émerger une régularité dans la façon de mentionner le personnage qui parle, du CP jusqu'à l'entrée en sixième, celle de la double mention du personnage et d'un verbe de parole, ce qui prouve que l'apprentissage demande du temps :

(73) Papa **remarque sa fille** tu a prit des kilaus didonque **dis sa fille** (6 ans)

(74) **il di** que fai tu isi **di le cochon** (Garance, 6 ans)

(75) Et **elle disait** « rendez-moi mon enfant » dit **la femme de camille**. (11 ans)

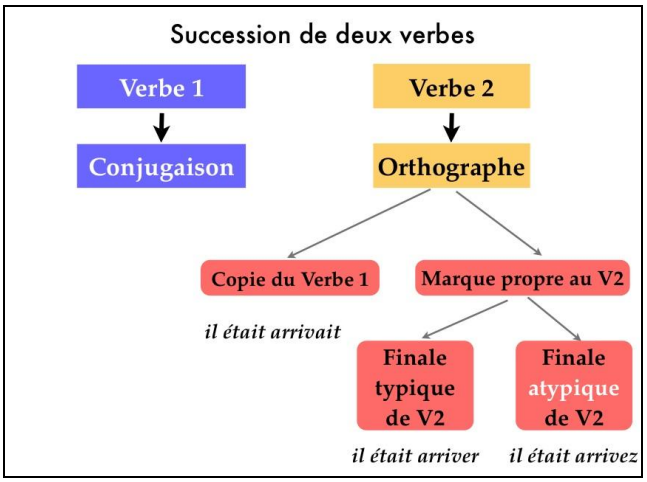
L'étude révèle également, comme dans le cas du découpage en phrases (cf. supra), des stratégies autres que l'emploi de guillemets ou de tirets pour marquer le dialogue. Les élèves font parler les personnages en s'aidant de la ponctuation des phrases (jeu des questions / réponses), leur attribuent un rôle qui les différencie ([21], p. 65), s'appuient sur la mise en page du texte : ils se servent de l'unité paragraphe pour y insérer les dialogues ([21], p. 68)[62]. Une analyse fine des textes permet de découvrir le système que possède l'élève.

Un second secteur qui résiste est celui de la réalisation du genre et du nombre, difficulté déjà évoquée dans le cas des accords du participe passé (cf. II.2.1.2, [38]). Réaliser la flexion en genre et en nombre ne se réduit pas à un simple problème orthographique mais concerne des phénomènes grammaticaux qui participent à la cohésion du texte (Weinrich, 1989) : liens entre les éléments du groupe nominal (*Les fermie*), liens entre les groupes (les fermiers … *leur bras*), interrelation avec les éléments anaphoriques (les fermiers … *il le préne*). L'étude du corpus montre que les élèves ne traitent pas des éléments isolés mais des syntagmes (comme dans les expérimentations précédentes, cf. II.2.1).

Le sémantisme du pluriel est présent très tôt[63] mais la différence de traitement des marques à l'oral et à l'écrit (le plus souvent inaudibles à l'oral à l'exception du déterminant, Sauvageot, 1962), complique leur gestion et implique des élèves un calcul spécifique et coûteux (Cappeau, 2000). Ce traitement syntagmatique du nombre par les élèves s'écarte de la présentation qu'en fait la grammaire traditionnelle qui traite des éléments isolément (« le déterminant » puis « le nom » puis « l'adjectif »). La difficulté pour les jeunes scripteurs (6-8 ans) est de marquer le pluriel sur les autres mots que le déterminant (le seul à indiquer morphologiquement le nombre) : il n'y a donc pas de transfert possible entre l'oral et l'écrit, les élèves doivent procéder à des calculs pour marquer le genre et le nombre[64]. Avec les élèves plus âgés, on assiste même à une extension des marques : son vieux balai**s**, *son**t** examen, elle devé**e**.*

[62] Sandrine Caddeo (1998) qui a placé des élèves de 7-8 ans en situation de ponctuer un texte écrit a également relevé que les élèves, pour effectuer la tâche, s'appuient sur la mise en page, sur le repérage de certains morphèmes grammaticaux (*est-ce que*), sur des éléments d'énonciation ou des regroupements sémantiques.
[63] Cf. les travaux en linguistique génétique (Jaffré & David, 1999 ; Thévenin et al., 1999).
[64] La représentation des « balles d'accord » de Danièle Cogis (2005, p. 196) suggère ces calculs.

Un troisième secteur qui résiste concerne les suites verbales qui sont de véritables cauchemars à écrire pour les élèves de l'école primaire. Dans notre ouvrage de 2005, nous avons synthétisé les problèmes posés par une forme composée au moment de son écriture :



18. Difficultés face à une forme composée ([21], p.113)

À cela s'ajoute le problème des graphies écrans que constituent les homonymes de *être* ou *avoir* (les deux verbes les plus fréquents) qui, jusqu'à l'entrée en 6ème, limitent le traitement de la forme verbale qui suit :

(76) et je lui **et** tirer sur la tête (11 ans)

(77) mais il **c'est** casser (9 ans)

(78) mais elle **à** bruler (9 ans)

Ces homonymes sont justement ceux que le Ministère recommande d'apprendre à différencier. Or comme nous l'avons déjà montré dans le cas de ET ou EST ([14]), ce n'est pas l'apprentissage des homonymes qu'il faut développer chez les élèves mais la mémorisation de contextes-types. Il faut se méfier de la systématisation d'automatismes car l'élève peut faire fonctionne la règle et la détourner, comme nous l'avons vu pour le participe passé [38] ou lors d'activités de dictée négociée.

2.3. Bilan

La description linguistique d'un vaste corpus de textes d'élèves montre qu'il existe deux niveaux pour observer les productions. Le premier niveau est celui de la réflexion de l'élève qui utilise la langue et la replace en contexte : choix de la graphie, de la segmentation, des anaphores, de la morphologie, du lexique, de l'emploi des temps. Ce sont ces procédures qui s'écartent, dans certains cas, de la norme que le chercheur doit découvrir et non pas « les

usages déviants » pour les stigmatiser (Bessonnat, 1991, p. 16). Le second niveau ne concerne que l'écriture des mots sur lesquels l'élève n'a aucune prise (*alors, lettre*[65]) : aucune réflexion ne peut décider de son écriture, il faut avoir « photographié » sa graphie, l'avoir apprise comme un mot global. Il est indéniable que l'analyse des régularités observées élargit les perspectives de l'évaluation des textes (au sens d'analyse), en affaiblissant le pouvoir de la norme écrite.

L'identification des stratégies des élèves a des implications didactiques. Elle oblige à considérer d'autres paramètres que ceux préconisés par l'enseignement traditionnel qui recourt au paradigme pour l'apprentissage des règles : les substitutions paradigmatiques sont difficiles à mettre en œuvre par les élèves et elles génèrent des procédés mécaniques qui inhibent la réflexion. Les élèves s'appuient sur l'axe syntagmatique pour « apprendre » les catégories (cas du *et* ou *est*), mettre en mémoire des contextes-types, des collocations.

Le savoir linguistique n'est pas qu'une question de maturation : s'il y a plus de réussites avec l'âge pour l'accord du participe passé par exemple, il n'empêche que c'est « tout un parcours cognitif qui se dessine » le long duquel « s'opèrent des réorganisations sous l'effet d'une compréhension des fonctionnements linguistiques plus étendue » (Brissaud & Cogis, 2008, p. 421). Ce savoir se heurte également à des questions inhérentes à la langue (disponibilité morphologique des verbes, que ce soit pour le passé simple ou l'infinitif), à des questions de raisonnement grammatical (par exemple, le « s » du pluriel dans *est*) ou à la logique propre de l'enfant.

Il reste encore beaucoup à faire : dresser un inventaire des travaux portant sur l'analyse des textes d'élèves (cf. les nombreuses recherches citées dans ce chapitre), les classer et rassembler les résultats afin d'avoir une vue d'ensemble des compétences des élèves. Cette synthèse apporterait aux chercheurs de nouvelles connaissances et aux formateurs des pistes didactiques. En mettant en perspective ces différentes recherches, nous[66] pourrions fouiller certains points qui demandent à l'être et voir ceux que nous avons laissés dans l'ombre, ce qui ouvrirait des pistes de recherche pour de futurs chercheurs.

---

[65] Erreurs que Nina Catach (1978) classe dans les « erreurs à dominante non fonctionnelle ». Pour la grammaire scolaire, il s'agit d'erreurs appartenant à l'orthographe d'usage.
[66] Ce « nous » représente « les chercheurs », communauté dans laquelle je m'inclus.

3. De nouvelles orientations

Plan du troisième chapitre :

3.1. De nouvelles recherches dans les textes d'élèves
3.2. De nouvelles pistes de recherche sur le verbe
3.3. Bilan

Ce dernier chapitre est l'occasion de faire le point sur deux domaines sur lesquels se focalisent mes recherches et qui touchent les élèves d'école primaire : la mise en énoncés et l'acquisition du verbe.

Dans le chapitre précédent, les résultats des recherches ont rendu compte de la façon dont les élèves s'approprient le système linguistique en faisant un point sur les régularités observées. Actuellement ce qui m'intéresse, c'est la mise en énoncés, c'est-à-dire la façon dont les élèves réalisent les constructions en discours. Dans cette mise en énoncés surgissent des manifestations de langue élaborée, qui à ce jour, n'ont pas (ou peu) été décrites pour la langue écrite[67] et des exploitations des dimensions syntagmatique et paradigmatique différentes selon les constructions employées par les élèves à l'écrit, qui n'ont pas encore été caractérisées. Ces résultats apportent des éléments pour compléter la description des usages de la langue écrite en regard de ceux de la langue orale.

Le second domaine concerne le verbe. Mes recherches, qui ont commencé dans les années 2000, se poursuivent actuellement au sein du groupe Episteverb[68] (Épistémologie et didactique du verbe) regroupant des chercheurs appartenant à des laboratoires de différentes universités (en France et au Canada). L'analyse linguistique du verbe m'a conduite, dix ans plus tard, à prendre en compte les données sur l'acquisition et repose actuellement la question de l'enseignement de la grammaire qui me ramène à mon questionnement de départ (cf. I.1). La boucle est bouclée mais tout n'est pas dit ou écrit.

---

[67] Sauf par Frédéric Sabio (2003) pour un certain nombre d'indices de langue élaborée. Mon étude complète la sienne et fait entrer les indices dans une typologie (cf. infra).
[68] Le groupe est né en 2009 ; http://www.episteverb.fr

3.1. De nouvelles recherches dans les textes d'élèves

Les textes d'élèves constituent un matériau riche pour les chercheurs et de nouvelles pistes s'ouvrent que j'ai commencé à explorer, comme l'emploi d'une langue élaborée à l'écrit ou l'utilisation de l'axe syntagmatique ou paradigmatique selon la construction syntaxique produite. Au-delà des régularités grammaticales (cf. II.2.2), c'est la façon dont les élèves réalisent les énoncés à l'écrit qui est donnée à voir.

3.1.1. Des manifestations de langue élaborée à l'écrit

Un examen attentif de la syntaxe dans les textes d'élèves montre que, très tôt, les enfants sont sensibles à l'existence de tournures qui doivent prendre place dans leurs écrits, ce qui est conforme à l'image littéraire qu'ils se font de l'écrit (cf. II.1.1). Par conséquent, certaines constructions pourtant abondantes à l'oral comme le double-marquage (*mon père il dit*) apparaissent peu dans les textes. En revanche d'autres sont présentes, amenant le lecteur à identifier des modèles, à percevoir des effets littéraires. Ce sont ces indices d'une langue élaborée à l'écrit (en dehors des stéréotypes de début et de fin de conte, cf. [25], II.1.4), que je cherche à décrire actuellement, après avoir été sensibilisée très tôt aux situations de langue élaborée à l'oral avec les situations de parodie[69]. Ce qui m'intéresse, c'est le décalage entre la langue orale et la langue écrite que l'analyse des textes d'élèves ([21]) fait apparaître. Mon étude complète celle de Frédéric Sabio (2003) sur la langue « cérémonieuse » et propose une typologie des indices de langue élaborée. L'objectif est de mettre en évidence ceux qui sont récurrents dans les textes d'élèves de 6 à 11 ans.

La typologie adoptée a été suggérée par Claire Blanche-Benveniste (1999, manuscrit Rome, [35], p. 330), qui ne reprendra pas cette idée par la suite[70]. Dans le manuscrit, elle distingue trois sortes de « variétés hautes » de la syntaxe : les transpositions, les extensions et les phénomènes de grammaire seconde. C'est ce classement qui me permet actuellement de mettre de l'ordre dans mon catalogue des indices de langue élaborée (cf. II.1.2). La présentation qui suit n'est pas exhaustive mais rend compte de phénomènes récurrents et revient, à certains moments, sur des faits linguistiques présentés dans les chapitres précédents concernant l'écrit.

---

[69] C'est dans ma classe de CE1 que Cécile Morillo a enregistré en 1996 des situations de parodie pour son mémoire de maîtrise ; son corpus appartient au GARS.
[70] Cette typologie est restée dans l'oubli.

➢ Des transpositions

À l'écrit, les élèves saisissent très tôt (dès 6 ans) les transpositions pour passer de l'usage ordinaire à un usage « de prestige ».

a) Choix d'un temps narratif qui n'existe pas dans les conversations

De nombreux passés simples parcourent les textes narratifs ; nous renvoyons au florilège écrit (cf. II.2.1.1). Ce temps convient parfaitement au langage élaboré (oral ou écrit) :

(79)ansuite il **ranquontra** jasmine le loup **demanda** qui est le plus fort (Fayza, 6 ans)

b) Choix de formes avec postposition du sujet

Les postpositions du sujet sont fréquentes dans les situations de paroles rapportées. Alors que dans les conversations orales, les mentions de paroles rapportées se font au début des dialogues avec des sujets pronominaux (*elle dit, il me dit*), à l'écrit elles se situent en fin de parole rapportée. Le sujet du verbe de parole est très souvent un syntagme nominal et il arrive que le personnage soit mentionné deux fois (cf. II.2.2), comme dans le dernier exemple :

(80) Pauvre Porculus s'écria **la fermière**. (Natacha, 7 ans)

(81) - Ah ! j'ai réussi à me délivrer toute seul. Dit **la princesse**. (Lior, 8 ans)

(82) - C'est bon on peut y aller s'exclama **le lutin**. (Camille, 9 ans)

(83) - En tout cas nous on parle pas à des menteur – dit **son ancien meilleure ami.** (Coralie, 10 ans)

(84) Vincendon ouvre le cadeau et il dit – Mon dieu je vai pouvoir apprendre a faire des autre instrument et apprendre a en faire. dit-il. (Louise, 11 ans)

Ces erreurs sont des indices d'une langue élaborée que les élèves projettent dans leur texte avec un succès plus ou moins grand.

c) Choix de formes de négation les plus normées

Alors que la négation *ni* n'apparaît pas dans le langage ordinaire, on en trouve des emplois dans les productions écrites dans les textes d'élèves plus âgés :

(85) alors je n'ai pas diner **ni** dormi de la nuit. (Victoria, 10 ans)

(86) Après quinze jours après je l'avais pas retrouver **ni** dans le quartier, **ni** dans le parc, **ni** dans l'immeuble (Cassandra, 10 ans)

d) Choix de mise en facteur commun du sujet

Les élèves, quel que soit leur âge, usent très fréquemment de ce procédé, non enseigné à l'école, qui donne un ton cérémonieux au récit dans les énumérations des actions du personnage :

(87) et **il** revin avec un martopicoeur et sor le cochon (Damien, 7 ans)

(88) **il** a vu la princesse et enleva les cordes et la fit monter sur son cheval. (Ilana, 8 ans)

(89) **Hercule** sort de la maison du roi et partie dans la grote (Lilian, 9 ans)

(90) **Ils** allèrent couper du bois allèr fairent des courses au super marché. (Thibault, 10 ans)

Cette non-reprise du sujet n'est pas analysée comme un effacement du sujet. Notre cadre théorique, qui distingue les dimensions syntagmatique et paradigmatique de la « mise en énoncés », nous amène à y voir un procédé de liste, le sujet étant mis en facteur commun :

	il	a vu la princesse
et		enleva les cordes
et		la fit monter sur son cheval

19. Visualisation de la liste (exemple d'Ilana)

Il arrive que certains élèves usent de ce procédé tout au long de leur texte (Sabio, 2003, p. 83). Cette non-réitération du sujet fait partie de la représentation que les élèves dans leur ensemble se font de la langue écrite.

e) Choix de connecteurs « cérémonieux »

Très tôt, les élèves utilisent la conjonction *car* « plus soigné » que *parce que* (Frei, 1929/1982, p. 229) alors qu'à l'oral en situation de langage ordinaire, ils ne l'emploient pas (Ruppli, 1990 ; Fagard & Degand, 2008) :

(91) mais il n y arrive pas **car** c'est du ciment (Marguerite, 7 ans)

(92) Porculus était un peu véxé. **Car** il croyai vraiment que c'était de la bou. (Ophélie, 7 ans)

(93) heureusement il était suivit de ses frère **car** quand il été désendu ils avaient entendut du bruit (Nathan, 10 ans)

(94) Hier, j'ai reçu de la part de mon père, une tirelire qui ne peut pas contenir d'argent **car** le trou est trop petit. (Maud, 10 ans)

(95) J'était désespérée **car** lundi j'avais les évaluations national de CM2 et sans mon porte bonheur j'étais morte ! (Clara, 10 ans)

f) Choix de collocations

Les élèves, essentiellement à partir de 8 ans, utilisent dans leurs textes de nombreuses collocations[71] :

(96) Enfin le serpent arriva à le **sortir de se pétrain** (Loïc, 8 ans)

(97) il était très surpris et **tomba dans les pommes** (Ryan, 10 ans)

(98) on c'est **amuser comme des fous** (Louise, 10 ans)

(99) L'homme s'arrêta car la fillette **avait disparu de son champ de vision** (Emilie, 10 ans)

Elles apparaissent le plus souvent lorsque les élèves décrivent les émotions du personnage. L'usage d'une collocation leur permet de construire « une logique de sens reliant le lexique et le texte » (Grossmann, Boch & Cavalla, 2008, p. 216) :

(100) on voyait qu'il **avait les larmes aux yeux** (Ines, 10 ans)

Cette observation rejoint celle de Claire Blanche-Benveniste sur l'usage d'un langage élaboré à l'oral (2002, manuscrit Le Mans, [35], p. 344) lors de situations chargées émotionnellement.

Ces syntagmes mémorisés dans leur globalité sont bien utiles, au moment de l'écriture, car ils offrent à l'enfant des mises en mots « prêtes à l'emploi ». Si les élèves mesurent la valeur et les effets liés à ces collocations (comme ils mesuraient la valeur et les effets du passé simple, cf. II.2.1.1), la réalisation qu'ils en donnent s'écarte parfois de l'usage normé. Ces réalisations sont des traces de réarrangement d'expressions mémorisées :

(101) il **pleura des larmes de joie** (Enzo, 10 ans)

(102) Vincendon **pleure des sanglot**. (Chrislain, 10 ans)

(103) Mais le lendemain je n'arrêtai pas de **pleurer pour des toutes petites choses de rien du tout** (Matthieu, 10 ans)

(104) Ils sont **rentrés dans un grand chagrin** (Kiera, 8 ans, corpus Charolles)

(105) Je crois que **vous êtes mes enfants que j'ai jamais eu** ! (Mélissa, 10 ans)

---

[71]La collocation implique l'emploi d'un terme appelant le (ou les) terme(s) environnant(s).

L'usage de ces collocations montre que ce sont des indices de choix lorsque l'élève s'essaie à produire une langue qui n'est pas celle de tous les jours. Mais, comme l'a décrit Claire Blanche-Benveniste pour l'oral (1998, p. 17), il semble bien qu'il y ait, dans l'ensemble, « une grande différence entre les choix assez assurés faits dans le domaine de la grammaire et l'attitude beaucoup plus inquiète en face du lexique ».

➢ Des extensions

Les extensions apparaissent plus tardivement dans les textes d'élèves. Les adjectifs ou les participes détachés, à l'oral, n'apparaissent qu'avec un petit nombre de verbes ([35], p. 333). Or à l'écrit, leur usage s'étend sur un plus grand ensemble de verbes :

(106) **Arrivé au magasin** j'ai vu mon enciene copine de maternel. (Salima, 10 ans)

(107) **Arriver à la queue**, j'ai sortis l'argent de ma poche (Inès, 10 ans)

(108) **Fatigué**, elle se couche et s'endore vite. (Mala, 10 ans, corpus Charolles)

(109) - Pas possible ! dit l'autre, **ahuri**. (Maël, 10 ans)

(110) Je suis ressortie puis marchait sur la route **désespéré**. (Guillaume, 10 ans)

Cet usage d'adjectifs ou de participes détachés à l'écrit, en tête ou en fin de phrase, est un indice de langue élaborée : leur emploi permet de hiérarchiser l'information autrement qu'à l'oral qui la représenterait linéairement (Béguelin, 2000, p. 324).

Il existe un décalage entre la production de ces phénomènes de détachement à l'écrit et leur compréhension en lecture. En situation de production, ces phénomènes de détachement servent de structure à l'énoncé (à organiser l'information) alors qu'en situation de compréhension, la syntaxe sert de reconnaissance : le rôle rempli par la syntaxe n'est pas le même. On voit là tout l'intérêt de faire identifier en classe ces phénomènes de détachement utilisés par les élèves à l'écrit : cela les aiderait en situation de lecture[72] car il y a un lien entre la maîtrise syntaxique et les compétences en lecture (Gombert, 1992, p. 128).

[72] Cf. le travail de recherche de Maude Élola (2013), en Master 2, sur la lisibilité dans 12 manuels d'histoire de CM1. Cette étudiante va poursuivre sur ce sujet en thèse, sa recherche s'appuie sur un article que j'ai écrit « Recherches sur la lisibilité » mais qui n'a pas été publié.

➢ Des phénomènes de grammaire seconde

L'usage du *dont* a déjà été évoqué : ce relatif demande un apprentissage explicite, très long et qui peut n'être jamais terminé (cf. II.1.3). Cette voie est encore à explorer avec des textes autres que narratifs, les plus nombreux dans notre corpus.

3.1.2. Des exploitations spécifiques des axes du langage

L'étude linguistique des textes révèle des exploitations différentes des axes du langage. Sur l'axe paradigmatique se concentrent des énoncés construits en parallèle, ou parallélismes[73], qu'on retrouve dans les textes d'élèves à l'écrit. En revanche, l'axe syntagmatique est celui que les élèves privilégient pour produire des relatives à l'écrit, à la différence de l'oral qui ne montre pas cette spécificité.

➢ Les parallélismes

Notre corpus présente de nombreux exemples d'énoncés construits en parallèle, ou parallélismes, quel que soit l'âge des élèves :

(111) le fermier passe par là, la fermière aussi (Emma, 7 ans)

(112) Il voulu demander au magicien de lui réparer mais il était parti et le lutin aussi (Iliana, 9 ans)

(113) Le garçons s'appler Hansel et la fille Gretel. (Kamel, 10 ans)

(114) Moi je chercher dans la cuisine et ma mère dans sa chambre (Islem, 11 ans)

(115) Noémie fire une énorme boule pour faire le corps et Gwendoline la tête et le bonhomme et finis (Alex, 10 ans)

(116) Et ils se mirent au travail. L'un sculpter la tête, l'autre le violon, un autre le corp et les habits. (Hannah, 10 ans)

Comme dans le cas de la mise en facteur du sujet (cf. supra), notre cadre théorique invite à prendre en compte l'exploitation des deux axes du langage par l'élève. Il ne s'agit pas d'une erreur grammaticale avec omission du verbe dans la seconde construction mais d'une projection d'une construction sur une autre :

> Ces projections sont des structures apparentées aux « listes » ; elles manifestent cette propriété paradigmatique de réitération […] Mais elles engagent des relations plus

[73] Nous les appellerons des « parallélismes », terme emprunté à Frédéric Sabio (2011, p. 85).

complexes, qui donnent une plus grande indépendance aux éléments listés. (Blanche-Benveniste et al., 1990, p. 157)

La mise en grille permet de visualiser la liste sur l'axe paradigmatique :

le fermier	passe	par là	
la fermière			aussi

20. Mise en grille de l'exemple d'Emma

	Noémie	fire	une énorme boule	pour faire	le corps
et	Gwendoline				la tête
				et	le bonhomme

21. Mise en grille de l'exemple d'Alex

L'un	sculpter		la tête
l'autre			le violon
un autre			le corp
		et	les habits

22. Mise en grille de l'exemple d'Hannah

Les parallélismes comptent, dans notre corpus, jusqu'à deux projections impliquées dans la première (cf. dernier exemple). La première construction peut fonctionner seule, l'inverse n'est pas vrai :

le fermier passe par là
* la fermière aussi

Ces régularités formelles observées dans les textes d'enfants de 6 à 11 ans vont au-delà des régularités grammaticales : c'est au niveau macrosyntaxique (cf. I.3.3.2) qu'a lieu le rattachement des constructions. Nous analysons chaque construction de la structure à parallélisme comme un noyau (N), chacun des noyaux étant relié par ce phénomène de projection :

[le fermier passe par là]N [la fermière aussi]N

Pour de nombreux autres exemples, la relation entre les constructions est une simple relation de symétrie, la seconde construction pouvant apparaître sans la première. Les deux constructions se logent dans le même moule syntaxique et produisent un effet stylistique de balancement, augmenté par la différence d'orientation modale entre positif et négatif, comme

dans les exemples oraux[74]. Ces constructions sont symétriques sur le plan lexical et syntaxique, l'usage de « des fois » (repris) est fréquent dans les corpus d'enfants :

(117) **des fois** on per **des fois** on gagne (Sirine, 7 ans)

(118) Le film était en noir et blanc, il était **défois** drôle et **défois** més tres peu triste (Hédi, 9 ans)

La simple répétition d'un syntagme, au lexique de polarité différente (*le soir / le matin*, *se couche / se lève*, *rire / pas rire*, *chasser / attirer*), sur la même place syntaxique, provoque cet effet de balancement. Le rapprochement des constructions se fait au niveau macrosyntaxique et il faut considérer parfois une assez grande étendue de texte pour voir ces phénomènes de symétrie (cf. dernier exemple) :

(119) Est on doit dormire **le soir** et **le matin** on se lève (Samar, 7 ans)

(120) **Des que le soleil se couche** nous devrons ce mettre au lit. **Des que le soleil se lève**, nous devons ce lever. (Nada, 7 ans)

(121) **Quand il voulait faire rire** il n'arrivait pas et **quand il voulait pas faire rire**, il faisait rire le spectacle (Hédi, 9 ans)

(122) **pour chasser sa proie** il se cache derrière les arbres **pour attirer sa proie** il enlève sa chaussure (Fatma, 9 ans)

(123) **Je montais les escaliers à toute vitesse**, j'ouvris la poignée de ma porte et soudain je criais « mais où est ma DS !!! » **je redescendis les escaliers à toute vitesse** je demandais à ma maman si elle l'avait vu. (Clara, 10ans)

Le phénomène de symétrie se retrouve dans les exemples suivants, construits sur le même moule syntaxique, avec le même verbe constructeur, ce qui permet à l'élève de changer de personnage sur la place sujet :

(124) **Hancel** mange un bout du toi et **Gretel** mange un bout de la vitre (Logan, 9 ans)

(125) a la kermesse **Manon** a chaque foi **tu** jouer assa **Farrah** toi **tu** jouer a chaque foi a bouriqué **moi je** jouer toujour au serço (Nada, 7 ans)

Utiliser des parallélismes, non enseignés à l'école, semble bien être un procédé de langue élaborée pour les élèves.

[74] Pour des exemples de symétrie à l'oral, cf. Frédéric Sabio (2011, p. 97).

➢ Les relatives

Mon étude des relatives dans les textes d'élèves (cf. II.1.3) m'a conduite, dans un second temps, à prendre en compte la dimension texte. En effet, le chercheur ne doit pas limiter son attention aux éléments isolés du texte mais doit prendre en compte deux niveaux de planification, comme l'écrivent Favart et Passerault (2000, p. 189) pour la ponctuation du récit : « un niveau global ou macrostructural qui structure le récit en différents constituants » et « un niveau local ou microstructural ». L'exploration de ces deux niveaux est nécessaire. L'analyse en macrosyntaxe, comme pour les énoncés pseudo-clivés (cf. I.3.3), a mis en évidence la façon dont les élèves utilisent les relatives.

Les élèves de 6 à 11 ans privilégient la relative dans des situations d'emboîtement sur l'axe syntagmatique ; la relative est emboîtée au nom (mis en gras dans les exemples) :

(126) J'aime ma maman comme un **soleil** qui brij (Éloïse, 6 ans)

Même si l'école présente aux élèves, à partir de 8 ans, la proposition relative comme « enrichissement du nom » (cf. *B.O.*, 2008, p. 36), elle ne lui apprend pas à enchaîner les relatives[75]. Or le phénomène peut-être récursif mais il ne dépasse pas deux éléments dans les textes d'élèves :

(127) Il était une fois, une petite **fille** qui habitait dans une **forêt** ou il y avait une maison (CM2, Camille)

(128) Il était une fois un garçon au nom de **Sacha** qui avait un copaine au nom de **Juliette** qui avait une maison en bois. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. (CE2, Arno)

Les situations d'entassement de syntagmes avec relatives sur l'axe paradigmatique sont rares et contribuent à créer des effets discursifs. En voici un exemple, la phrase en italique est celle que l'élève devait insérer dans son texte :

(129) Il était une fois une damme. Qui s'appelé Wendy. *Elle habitait dans cette maison* depuis *longtemps.* Elle avait fait des enfants il y a 10 ans. Un qui s'appelle Victor qui a douze ans, un autre qui s'appelle Martin il a 10 ans et une fille qui s'appelle Ambre elle avait 9 ans. (Corpus Charolles, CM2, début du texte de Mélissa)

L'organisation du discours se lit dans la représentation en grille :

---

[75] Sauf pour Yak Rivais, auteur de littérature de jeunesse, dans son livre : *Pratiques des jeux littéraires en classe, 9 à 12 ans*. 1993. Paris : Retz.

Elle avait fait	des enfants		il y a 10 ans.
	Un	**qui** s'appelle Victor	**qui** a douze ans
	un autre	**qui** s'appelle Martin	il a 10 ans
	et une fille	**qui** s'appelle Ambre	elle avait 9 ans.

23. Mise en grille du début du texte de Mélissa

Même si, à première lecture, le texte semble « embrouillé » avec les répétitions et « pauvre » lexicalement, la mise en grille révèle la richesse du texte avec son organisation en liste des personnages et des durées dans un effet de parallélisme. Les relatives servent sur le plan grammatical à présenter les personnages (*Un qui s'appelle Victor qui a douze ans, un autre qui s'appelle Martin*, *une fille qui s'appelle Ambre*) et font partie des procédés d'étoffement du texte (Bonnet, 2000). La relative emboîtée dans la première (*qui a douze ans*) introduit une liste informative sur l'âge des enfants. Ce type d'emboîtement n'est pas maîtrisé puisque, par la suite, l'élève abandonne la relative au profit de deux constructions verbales pour indiquer l'âge de Martin et celui d'Ambre.

Les élèves préfèrent associer un antécédent à chaque relatif : ils n'entassent pas les relatives sur l'axe paradigmatique. Cet exemple, où l'antécédent est en distribution, est rare dans les textes :

(130) un bricoleur connaisser un petit cochon **qui** était sale, **qui** s'appelait Porculus, et **qui** aimer bien se rouler dans la bou (Carla, 7 ans)

un bricoleur	connaisser	un petit cochon		**qui** était sale
				qui s'appelait Porculus
			et	**qui** aimer bien se rouler dans la bou

24. Mise en grille de l'exemple de Carla

Retrouverions-nous ces usages dans des textes argumentatifs d'élèves d'école primaire ? La recherche reste à faire.

3.1.3. Bilan

L'analyse des textes d'élèves révèle des usages discursifs récurrents lors de l'écriture. Les élèves utilisent une langue élaborée à l'écrit, sans que l'école ne leur apprenne à le faire. Un décalage existe entre la connaissance de ces marques de prestige et leur maîtrise assurée. De plus, leur présence « spontanée » montre l'importance que les enfants leur accordent : elles

doivent entrer dans la description du fonctionnement de la langue en situation. Comme pour les textes oraux, des passages avec des usages de langue élaborée côtoient à l'écrit des passages de langue ordinaire : « Le locuteur dispose d'une pluralité de compétences selon la situation de production et le sujet abordé » (Blanche-Benveniste, 2010a, p. 84). Si on ne peut pas définir un « genre » de texte écrit à cause du caractère composite des textes, on remarque cependant que nous sommes tous, enfants ou adultes, confrontés à un dédoublement des usages (quotidien *vs* cérémonieux) en situation de production.

L'étude des productions pose également la question du « grain d'analyse[76] ». La prise en compte d'espaces de textes étendus (comme cela avait été le cas pour les pseudo-clivées, cf. I.3.3) révèle des organisations discursives originales à l'écrit, qui prennent tout leur sens en contexte, produisant des effets[77] de balancement (cas des parallélismes) ou d'emboîtement (cas des relatives). Bernard Combettes (2009, p. 43) propose, pour l'enseignement, de considérer les constructions « comme la donnée première, les unités n'étant que des outils pour l'observation raisonnée des structures ». En effet, présentées aux élèves, ces organisations leur donneraient à voir la mise en énoncés. Les élèves mesureraient ainsi « d'une façon plus fine et plus précise la manière dont la syntaxe encode l'expérience, mettant par là-même en relation le sens et les formes linguistiques. » (Brissaud & Grossmann, 2009, p. 8). Mon regard de chercheur a dévié de la description du système de la langue à la mise en œuvre de ce système dans l'acte langagier, ce qui me fait reprendre à mon compte ces propos tenus par Bernard Combettes (2013) :

> Cela aurait en particulier l'avantage de ne plus mettre l'accent sur le savoir que l'élève est supposé acquérir des notions correspondant aux faits de langue (les catégories, les natures, les fonctions) […] mais sur les opérations (la prédication, la détermination, la focalisation…) que le locuteur effectue dans la production et dans la réception des textes. L'ensemble de l'enseignement grammatical s'organiserait alors en relation étroite avec la réalité des échanges linguistiques. (Combettes, 2013, p. 31)

Au-delà des régularités grammaticales s'ouvre tout un champ à explorer qui invite à étendre la description grammaticale à la macrosyntaxe. Je n'ai fait qu'entrevoir l'interface entre la syntaxe et le discours. D'autres découvertes sont encore à faire.

---

[76] Expression empruntée à Claudine Garcia-Debanc.
[77] Il me faut interroger les élèves pour voir si ces effets sont perçus.

3.2. De nouvelles pistes de recherche sur le verbe

Mon intérêt pour cet objet « complexe »[78], qu'est le verbe, date de mes débuts dans l'enseignement, lorsque je me trouvais désemparée devant les réponses des élèves aux évaluations (comme les enseignants interrogés, cf. I.1.1). Si la phrase est la base de l'enseignement de la grammaire dans les nouveaux programmes pour l'école (cf. *B.O.*, 2008), le verbe en est le pivot. Il préoccupe et occupe les linguistes, comme l'indiquent les titres évocateurs de ces ouvrages : *Le verbe dans tous ses états* (Vaguer et Lavieu, 2004 ; Vaguer & Leeman, 2005), *Au commencement était le verbe* (Neveu, Blumenthal & Le Querler, 2011), *Le verbe en verve* (Van Peteghem et al., 2012), *Le verbe en friche* (Roubaud & Sautot, 2013). La liste est longue des titres contenant le mot « verbe » depuis les années 2000.

Les approches pour étudier le verbe sont multiples. Les mots inclus dans les sous-titres des ouvrages cités en donnent un aperçu : *linguistique*, *syntaxe*, *grammaire*, *sémantique*, *cognition*, *didactique*. Mon approche reste linguistique, basée sur *l'Approche pronominale* (1984), « texte fondateur » pour Alberto Bramati (2008) :

> dont le texte fondateur […] représente un nouveau modèle de syntaxe fondé sur la notion de verbe « constructeur » : chaque verbe construit ses éléments et l'ensemble constitué par le verbe et ses éléments forme une construction verbale. (Bramati, 2008, p. 33)

L'intérêt de cette description, novatrice en son temps, est que, le nombre de pronoms étant fini, la description des constructions verbales s'en trouve simplifiée. Le verbe organise autour de lui des éléments (sujet et compléments) qui se caractérisent par les degrés plus ou moins forts d'intégration (Blanche-Benveniste, 1981b) :

Degré fort : il *lui* ressemble
Degré faible : il lui ressemblait *autrefois*
Degré nul : *franchement* il lui ressemble

Le degré fort concerne les éléments régis par le verbe qui peuvent « se définir comme un minimum requis pour que le verbe puisse fonctionner » (Blanche-Benveniste, 1981b, p. 62) et que le dictionnaire mentionne ; le degré faible concerne les éléments non nécessaires à la

[78] Titre du colloque organisé avec mes collègues et amis linguistes et sociolinguistes du groupe Episteverb les 30 et 31 mai 2012 à Lyon : « Le complexe du verbe ».

construction ou au sens du verbe ; le degré nul concerne les éléments non régis par le verbe[79]. Cette tripartition m'a permis un classement des compléments que la grammaire traditionnelle ou scolaire rend opaque. Si le linguiste s'attache à décrire la langue, le didacticien se préoccupe de l'orientation d'un modèle vers les problèmes posés par l'enseignement-apprentissage. Par conséquent, même si mon intérêt a porté sur l'objet lui-même qui construit ses éléments, mon approche du verbe a aussi été didactique, comme nous allons le voir.

André Chervel (2006, p. 381) signale que « de toutes les parties du discours, le verbe est, pour les élèves, la plus difficile à maîtriser ». Cela est valable aussi pour les professeurs des écoles entrant dans le métier (Péret, Brissaud & Sautot, 2008). D'un point de vue notionnel, les difficultés tiennent à la catégorie verbale elle-même, à ses propriétés linguistiques. Le verbe « ne présente pas la même saillance lexicale que le nom, du fait notamment qu'il se conjugue et admet des compléments. » (Petit, 2004, p. 51). En conséquence, plusieurs critères (morphologique, syntaxique, sémantique) sous-tendent sa définition. Or, la tradition grammaticale scolaire tend à privilégier l'uniformisation. Les enseignants favorisent encore aujourd'hui une définition plutôt sémantique (« le verbe est le mot qui permet de dire ce que l'on fait » : Gourdet, 2010, p. 32), qui peine à distinguer strictement le verbe des autres catégories : des noms comme *arrivée* peuvent exprimer une action, des verbes comme *savoir* peuvent dénoter un état. Pour les élèves, il est difficile de passer d'une référence simple (celle des noms concrets) à la prédication et à la grammaire dans le cas des verbes (David, 2000a, p. 34). Cette distribution, référence simple du côté du nom *vs* prédication du côté du verbe, représente un critère fondamental qui permet de cerner la spécificité de l'unité dans son opposition à la catégorie prototypique du nom.

L'étude du verbe ne peut être ignorée à l'école : on ne peut pas faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit (Kilcher-Hagerdorn, Othenin-Girard & de Weck, 1987). Le verbe joue également un rôle central pour la compréhension des textes écrits : par exemple, la compréhension d'une phrase est plus facile si l'ordre Sujet-Verbe-Objet est respecté et plus difficile quand le verbe est éloigné du sujet (Richaudeau, 1984). Ce sont sans doute pour toutes ces raisons que le Ministère, dans les programmes de 2008, a placé son enseignement dès le cours préparatoire : à 6 ans (au lieu de 7 ans dans les instructions précédentes de 2002). Avant 2008, le mot « verbe » est absent du discours des enseignants de cours préparatoire et

[79] Aujourd'hui, les membres du GARS distinguent les éléments régis par le verbe (valence ou ajout) et les éléments non régis.

s'il est prononcé, ce n'est qu'en dernière extrémité pour les erreurs de déchiffrage sur la séquence finale « -ent » : *moment* vs *dorment* (Gomila, 2009, p. 92).

3.2.1. Une approche linguistique

➢ La mise en place d'activités réflexives

Je partage l'analyse de Josiane Boutet[80] (1999) qui envisage l'activité grammaticale comme « une étape spécifique au sein du processus ontogénétique d'acquisition du langage » :

> Si nous quittons la perspective de l'enseignement pour prendre celle du développement ontogénétique, alors l'activité et la réflexion grammaticales constituent un moment crucial dans le développement de l'enfant où, grâce à l'étayage de l'adulte, il va pouvoir rendre consciente et délibérée son activité de langage ; activité qu'il maîtrise à l'oral depuis déjà de nombreuses années. (Boutet, 1999, p. 37)

Un article illustre cette prise de position :

[18] Roubaud, Marie-Noëlle & Touchard, Yvonne. 2004. Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. In Claude Vargas (éd). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 257-267.

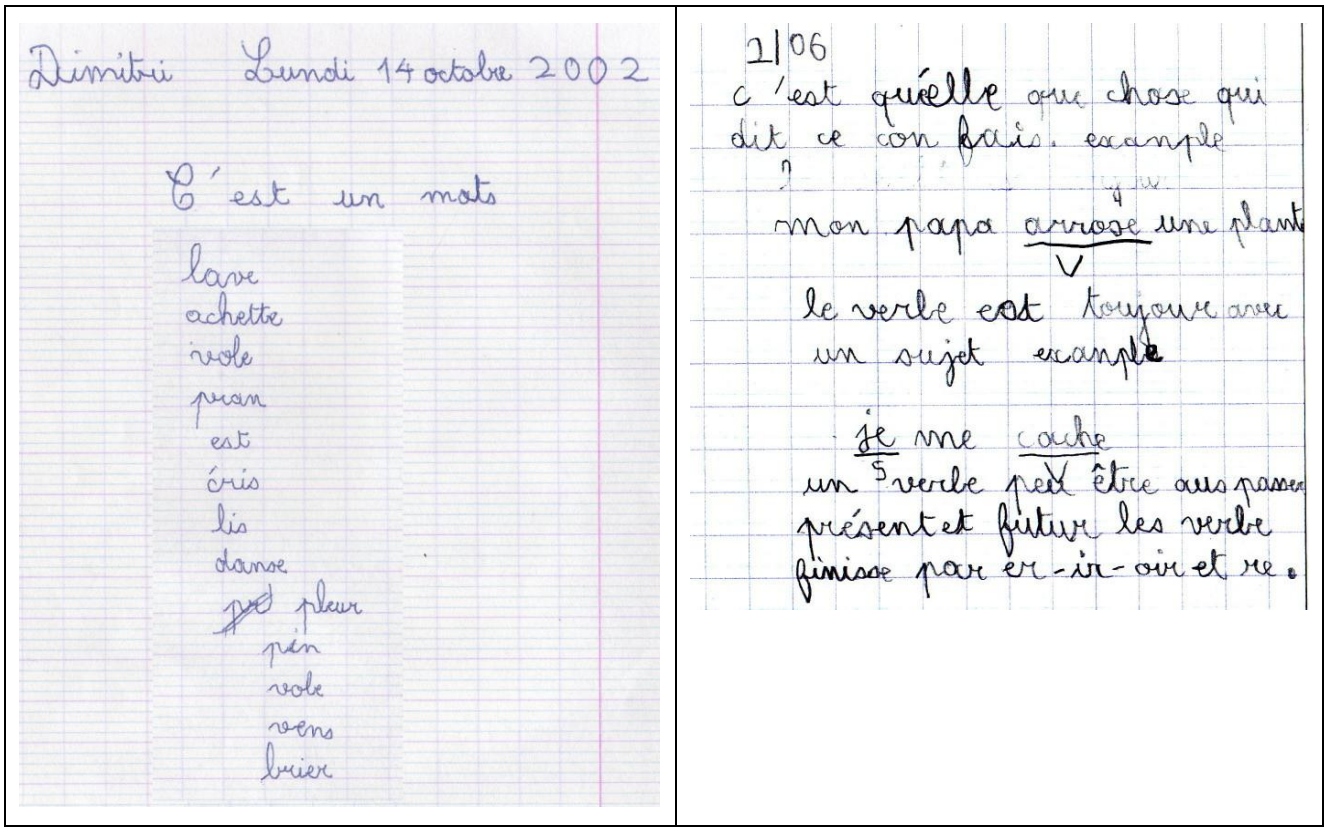
L'expérimentation qui a eu lieu en 2002-2003 montre que la réflexion grammaticale conduite en classe, tout au long de l'année, participe au développement intellectuel de l'élève et qu'elle est, grâce à la prise de conscience du fonctionnement de la langue, un moment crucial pour l'accès à l'écrit.

Cette expérience, conduite sur le terrain, rend compte de l'acquisition du concept[81] de verbe. Les activités réflexives sur la langue pratiquées en classe, les diverses rencontres des verbes en contexte (dans des textes littéraires) font que la représentation du verbe chez les élèves évolue : leur savoir se complexifie au fil des mois. Nous n'en donnons qu'un exemple : celui de Dimitri qui, à huit mois d'intervalle, répond par écrit à la question « Qu'est-ce qu'un verbe ? ». La comparaison des deux réponses montre le parcours cognitif de Dimitri. Alors qu'en octobre, le verbe est pour l'élève « un mot » qu'il illustre par de nombreux exemples

---

[80] Son analyse s'appuie sur celle de Lev Vygotski (1934).
[81] Le mot « concept » renvoie à l'idée de « fait de conscience » employé par Ferdinand de Saussure (1916 / 1982, p. 28) lorsqu'il définit le terme.

(*lave, achète…*), en juin, le concept se construit et le repérage se fait en croisant plusieurs critères : sémantique, syntaxique (la présence du sujet), morphologique (la notion de temps et d'infinitif) :



25. Réponses de Dimitri à la question « Qu'est-ce qu'un verbe ? »

L'explicitation des indices permet de *rendre visible l'invisible* (Lahire, 1993) ; c'est dans cet espace offert à la verbalisation que se produisent des avancées (Brissaud & Cogis, 2002, p. 40). Le concept de verbe se trouve au carrefour de ce faisceau d'indices que chaque élève construit, à son rythme, avec des allers et retours. Patrice Gourdet[82] a établi une « carte conceptuelle » du verbe où sont délimités et organisés en réseaux les différentes attributs du verbe (sémantiques, morphologiques, syntaxiques, phonologiques, énonciatifs). Cette carte conceptuelle s'élabore à partir des représentations des élèves afin :

> […] de rompre avec les progressions linéaires dans lesquelles chaque nouvelle notion s'empile sur la précédente. (Lepoire-Duc & Ulma, 2013, p. 236)

[82] Document interne au groupe Episteverb. Mais certains attributs sont explicités dans l'article : Gourdet, 2010 (cf. bibliographie).

Cet empilement est celui des manuels scolaires de grammaire qui ne permettent pas aux élèves de construire des liens entre les différents savoirs (Grossmann, 1996 ; Brissaud & Grossmann, 2009) et qui ont une représentation quadripartite[83] de la langue : grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe (Petit, 2004).

L'expérimentation a ouvert de nouvelles portes sur la façon dont les élèves identifient un verbe : ils peuvent, comme cela avait été le cas pour trouver l'infinitif d'un verbe [6] ou le passé simple [4], recourir au procédé synonymique et ainsi, identifier *colère* (*la colère de la sorcière fut terrible*) comme un verbe parce que « ce mot veut dire *fâcher* ».

Elle a également fait ressortir des obstacles à l'identification du verbe par des élèves de 7 ans, obstacles que nous avons vérifiés auprès d'élèves plus âgés de 10-11 ans ou appartenant à des milieux plus défavorisés (cf. aussi Brissaud & Cogis, 2002 ; Tisset, 2004 ; Quet & Dourojeanni, 2004). Ces obstacles concernent d'abord la longueur du mot qui fait que *a* et *ai* ne sont pas repérés par des élèves de 7 ans car ces mots sont « trop petits » pour être des mots (Ferreiro, 1998, p. 157) et encore moins des verbes. Ils touchent aussi les lettres ou les sons contenus dans le mot qui font que la séquence *–ent* se lit ou ne se lit pas (*moment* vs *dorment*), provoquant des erreurs de déchiffrage et d'identification des catégories. Ils montrent que l'éloignement entre le verbe et son sujet est un facteur qui trouble l'identification du verbe[84]. Un autre obstacle concerne le sémantisme des mots car comment identifier le verbe « fulminer » (*C'est alors que survint la sorcière qui fulminait*) si le sens du mot est inconnu des élèves ? Comment différencier un nom et un verbe quand le mot entre dans plusieurs classes grammaticales (*force, vide*) ? L'école propose à l'élève un argument d'autorité pour repérer si *galop* et *course* sont des noms ou des verbes : « ce n'est pas un verbe parce que c'est un nom » ou encore : « c'est un verbe parce que tu ne peux pas mettre *le/la* devant » (Van Raemdonck & Meinertzhagen, 2014, p. 162). Avec de tels arguments, on comprend que l'élève n'arrive pas à choisir entre verbe ou nom.

Nous avons aussi mis en évidence qu'un obstacle important pour identifier un verbe tient au statut unique que lui accorde la grammaire scolaire (il existe la catégorie « verbe » et c'est tout) alors que la linguistique lui reconnaît la possibilité d'être un verbe plein, un verbe auxiliaire, un verbe modal, un verbe support, un verbe faible (cf. I.2.2.4). En effet, les élèves ont l'intuition des verbes supports quand ils identifient comme verbe : *envie* (*elle en a grande*

---

[83] C'est toujours la représentation qu'en ont les enseignants (cf. I.1.2).
[84] Cet éloignement fait partie des problèmes de lisibilité (cf. Élola, 2013).

envie) tout en se justifiant ainsi : « c'est avoir envie ». Le mot qui porte la charge lexicale devient verbe. Ce poids du sémantisme diffuse sur d'autres noms (*joie, colère*) et même sur des adjectifs (*pauvre, extraordinaire*). Ces mots deviennent des verbes car les élèves (même à 10 ans pour certains) reconstruisent une séquence syntagmatique avec *être* ou *avoir* comme verbe support (*avoir de la joie, être en colère, être pauvre, être extraordinaire*). Or l'école porte peu d'intérêt sur l'hypothèse que l'enfant fait sur le sens de l'énoncé (cf. nos résultats sur l'infinitif ([6]). Quant au passé composé (*ai fait*), la grammaire scolaire n'identifie qu'un verbe : *faire*. Pour les élèves de 7 ans, le participe passé est le verbe parce qu'il porte le sens[85]. Ils font de même avec la suite *oses venir*, identifiant *venir* comme verbe (même au CM2) : si la grammaire scolaire a résolu le problème des formes composées (*ai fait*) en les faisant identifier comme un seul verbe, elle n'a pas étendu son analyse à des syntagmes verbaux comme *oses parler* ou *vais parler*, n'accordant le statut de verbe de la phrase qu'au seul mot conjugué.

L'identification de la catégorie « verbe » par l'élève conduit à l'accès à l'écrit. Mais identifier le verbe et faire l'accord avec le sujet, quand « la construction d'une notion aussi banale et utilisée que celle du sujet n'est pas encore achevée au CM2 » (Brissaud & Cogis, 2002, p. 39) demandent un long temps d'apprentissage. Comme l'écrit Danièle Cogis (2005) :

> Le temps de l'apprentissage ne doit donc pas être sous-estimé - c'est un temps d'assimilation et de mise en ordre. (Cogis, 2005, p. 90)

Et ce temps ne doit pas se résumer à l'apprentissage du paradigme verbal qui se révèle inutile pour des élèves, en classe de FLS[86]. Nous en avons rendu compte dans l'article suivant :

[27] Roubaud, Marie-Noëlle & Accardi, Jocelyne. 2009. Réflexions sur le verbe à partir des pratiques didactiques en FLM et en FLS. In Francia Leutenegger et al. (éds.). Actes du 1er Colloque International de l'ARCD (15-16 janvier 2009), *Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Genève : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD, CD-Rom.

[85] Au CM2 (10-11 ans), certains élèves parviennent à identifier le passé composé en le soulignant d'un seul trait (auxiliaire + participe passé). Mais une part non négligeable des élèves de cet âge souligne les deux éléments séparément, comme s'il y avait deux verbes.
[86] Nous avons filmé ces séances dans le cadre du projet CECA [30].

Nous avons constaté l'échec du recours au paradigme verbal, privilégié par l'enseignant en classe pour faire apprendre la conjugaison des verbes, fait que déplorent Élisabeth Bautier & Sonia Branca-Rosoff (2002), et le besoin pour l'élève de replacer la forme en contexte. Nous avons pu vérifier à quel point le besoin de recourir au contexte est important chez les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle (FLM) mais la langue de scolarisation (FLS). En voici un exemple dans ce dialogue entre le professeur qui tient à la récitation mécanique du paradigme du verbe « aller » et Myriem, élève de 8 ans, qui introduit un contexte (*aller à*) afin de construire du sens. Alors que l'enseignant se focalise sur l'axe paradigmatique, l'élève exploite l'axe syntagmatique :

(131) Professeur : qui veut nous conjuguer ce verbe là + oui Myriem

Myriem : je va

Professeur : je va ou je vais + tu vas +il ou elle

Myriem : je vais + tu vas il ou elle va + nous allons + vous allons

Professeur : allez

Myriem : allez à

Professeur : non pourquoi vous allez à + vous allez tout court
(Corpus CECA, CLIN, conjugaison)

La limitation de l'enseignant au savoir-objet (le verbe est appris pour lui-même) se fait au détriment du savoir-outil, qui servirait à l'élève pour communiquer. Comme l'écrit Catherine Brissaud (2002) :

> On n'apprend pas plus les verbes en lisant les ouvrages de conjugaison que le vocabulaire en lisant le dictionnaire. (Brissaud, 2002, p. 65)

Si la récitation du paradigme verbal a échoué en classe de FLS, c'est également parce que l'enseignant de cette classe ne justifie jamais ses choix didactiques : il n'explique pas aux élèves la raison de l'enseignement-apprentissage du paradigme verbal. Est-ce dans un souci de mémorisation ? Pour acquérir l'orthographe ? Pour réintégrer une classe ordinaire ? Pour être compris de l'autre ? Pour se faire une place dans la société française ? Autant de réponses qui donneraient du sens à l'apprentissage.

➢ Une démarche pour l'enseignement du verbe

Nous avons proposé une démarche pour l'enseignement du verbe, partageant le constat fait par Claudine Garcia-Debanc (2009) sur les pratiques d'enseignement grammatical

d'enseignants débutants, constat tout aussi applicable à bon nombre d'enseignants plus expérimentés :

> Il n'en reste pas moins que la mise en œuvre des activités grammaticales dans les classes suppose chez l'enseignant des connaissances linguistiques solides pour pouvoir traiter à chaud les réponses des élèves et une attitude par rapport au fonctionnement de la langue qui les conduise à se représenter la langue comme un système, et non comme une suite de traquenards. (Garcia-Debanc, 2009, p. 121)

Notre objectif a été de présenter une modélisation pour construire le concept de verbe qui articule deux types de progression : spiralaire et linéaire. La progression spiralaire envisage l'apprentissage des notions grammaticales dans le temps à partir d'activités ritualisées en trois phases (manipulation, structuration et observation/délibération) ; elle laisse la place aux formulations provisoires, aux approximations prenant en compte les paliers cognitifs des élèves. La progression linéaire porte sur un agencement logique et cohérent des contenus qui dépasse la simple liste des programmes et des manuels scolaires ; elle facilite l'acquisition des savoirs :

[28] Roubaud, Marie-Noëlle & Moussu, Marie-José. 2010. Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe. *Repères*, 41 : 71-90.

Nous avons été fidèles à nos principes, exposés dans cette seconde partie du mémoire. Nous sommes parties des représentations des élèves qui font émerger les obstacles posés par la langue et nous avons favorisé une approche réflexive sur la langue. Nous avons laissé du temps à l'apprentissage car comment parler du « sujet » si l'élève ne sait pas ce qu'est un verbe ? Construire le concept de verbe prend du temps, d'autant plus que le passage d'une grammaire implicite à une grammaire explicite passe par l'abstraction qui pose problème aux jeunes élèves. Nous avons pensé cette progression dans le cadre d'une démarche appropriative. Il ne s'agit pas en effet de transmettre des savoirs aux élèves mais d'une part, de placer ceux-ci en situation de construire progressivement ces savoirs (dans le cadre de situations-problèmes les obligeant à formuler des hypothèses, à les confronter avec celles des pairs, à les valider) et d'autre part, de les mener progressivement à conceptualiser les notions, à reformuler leurs connaissances dans un va-et-vient entre oral (travail collectif ou de groupe) et écrit (travail individuel).

Ces outils ont aussi des limites : ils fournissent des supports permettant d'activer la réflexion des élèves, mais laissent l'enseignant assez seul pour identifier le niveau de conceptualisation auquel ces derniers se situent, pour les faire progresser en prenant appui sur leurs représentations et leurs savoirs intermédiaires. Or, c'est bien sur ce point que la didactique de la grammaire semble devoir apporter des réponses aujourd'hui (Garcia-Debanc, 2009).

➢ Des formes verbales et des emplois syntaxiques privilégiés

L'école veut faire apprendre aux élèves les tableaux de conjugaison sans que soit engagée une réflexion sur ce que ce mode de représentation induit. L'apparente rigueur logique que ces tableaux proposent tend à introduire une régularité forte et une quasi-identité entre tous les verbes appris. Implicitement s'impose l'idée que tous les verbes possèdent les mêmes « cases » (que représentent les temps dans les tableaux) qu'il convient de remplir, ce que l'apprentissage scolaire de la conjugaison se charge d'accomplir. Cette vision résiste mal à une observation attentive de l'usage, comme l'ont aussi montré différents auteurs (Meleuc & Fauchart, 1999 ; Meleuc, 2002, Wilmet, 2002b ; Blanche-Benveniste, 2005c) qui considèrent que les tableaux[87] de conjugaison sont des leurres.

S'appuyant sur des corpus de français parlé, Claire Blanche-Benveniste observe que le nombre de formes effectivement utilisées varie très fortement selon les verbes : plus les verbes sont fréquents plus ils utilisent un grand nombre de « postes[88] » de conjugaison avec un maximum de 45[89]. Les verbes les plus amplement conjugués à l'oral sont : *être, avoir, aller, dire, faire, pouvoir, voir, devoir, venir*[90]. Ce sont ceux qui figurent dans la liste que les élèves doivent savoir conjuguer à la fin de l'école primaire (*B.O.*, 2008, p. 36), excepté *devoir ;* liste qui comprend également les verbes *partir*, *prendre* et *vouloir*. Si dix de ces verbes sont en tête des listes de fréquence (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 71[91]), ce n'est pas le cas de *partir* qui n'apparaît pas dans la table des vingt premiers verbes les plus fréquents : rang 23 à l'oral[92], rang 51 à l'écrit. Or les textes d'élèves comportent de nombreuses

---

[87] Claire Blanche-Benveniste (2005c, p. 77) précise que cette représentation des verbes en tables est ancienne puisqu'on la trouve déjà chez les Sumériens, dix-huit siècles avant notre ère.
[88] Terme utilisé en 1999 dans son article. Cf. David Gaatone (2012) pour une discussion sur le nombre de postes.
[89] À titre d'exemple, André Angoujard (1996, p. 187) a comptabilisé 72 formes écrites différentes pour le verbe *aimer* et 47 formes orales.
[90] Ces verbes sont en tête des listes de fréquence à l'oral (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 70).
[91] Ces auteurs s'appuient sur le *Trésor de la langue française* pour l'écrit et sur *l'élaboration du français fondamental* pour l'oral (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 62).
[92] Le verbe *partir* ne possède que trois bases orales (Le Goffic, 1997, p. 94).

occurrences de *partir* si bien qu'il serait utile de dresser des listes de fréquence en s'appuyant sur des corpus d'élèves et non sur la littérature, fût-elle contemporaine.

Tous les verbes n'exploitent pas de la même façon l'ensemble des formes conjuguées disponibles : un grand nombre de verbes moins ou peu fréquents n'en utilisent que deux, trois ou quatre, le plus souvent l'infinitif, le participe passé et le présent de l'indicatif (3ème personne du singulier)[93]. La différenciation morphologique est liée à la fréquence des verbes à l'oral. Cette réduction de la morphologie tient aux structures syntaxiques privilégiées qui sont exploitées à l'oral. Il s'agit des structures à verbes causatifs (*il le fait partir*). Celles-ci permettent aussi d'utiliser les verbes défectifs que l'on aurait souvent du mal à conjuguer (*je fais bouillir, je fais frire*) ; des structures impersonnelles (*il est important de le dire*) ou en *c'est* (*c'est bon à savoir*) qui contiennent souvent une préposition alors suivie du verbe à l'infinitif ; des structures à deux verbes pour exprimer une modalité comme l'expression d'un futur proche avec *aller* (*je vais partir*), la possibilité avec *pouvoir* (*il peut partir*) ou encore l'obligation avec *devoir* (*il doit partir*). Comme l'écrit Claire Blanche-Benveniste (1999) :

> Le rôle assuré par les auxiliaires et les verbes modaux [en français parlé] semble donc avoir supplanté, pour une partie des emplois, le recours à une morphologie verbale différenciée. (Blanche-Benveniste, 1999, p. 105)

Cette notion de conjugaison « virtuelle », représentée par les tableaux de conjugaison, par rapport à celle de conjugaison « attestée » apporte un éclairage nouveau à mes expérimentations sur le passé simple [4] (et les stratégies identifiées) et sur l'infinitif [6] (cf. II.2.1.1). En effet comment retrouver des formes verbales en puisant dans le réservoir de la conjugaison virtuelle ?

Nous avons voulu nous rendre compte de l'exploitation des verbes dans les textes narratifs. À cette fin, nous avons conduit une expérimentation en maternelle (enfants de 3 à 6 ans) dont l'objectif était double. Le premier était d'observer les verbes que les élèves (36 au total) allaient restituer suite à la lecture du conte du *Petit chaperon rouge*[94] en début et en fin d'année scolaire (d'où 72 récits). Le second était d'évaluer le dispositif[95] d'entraînement à la compréhension et à la production de récits à partir d'albums mis en place dans certaines

---

[93] Les verbes défectifs sont souvent réduits à ces trois formes : *frire, il frit, frit* (Blanche-Benveniste, 1999, p. 110).
[94] Cinq images étaient placées devant eux pour les aider à se remémorer les étapes chronologiques du conte.
[95] Le dispositif mis en place avait le même objectif que lors de l'apprentissage du lexique en maternelle (cf. [34], II.1.1.4) : montrer l'intérêt des modèles pour l'apprentissage.

classes ; les résultats ont montré que les séances spécifiques d'entraînement ont aidé les élèves à modéliser leur récit :

Roubaud, Marie-Noëlle & Romain, Christina (2012). Les verbes dans les narrations d'élèves de 3 à 6 ans. *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, 67-68 : 165-187.

Notre étude a porté en particulier sur six verbes qui étaient, pour nous, des verbes clés de la narration : *rencontrer* (un loup) *passer* (le chemin), *cueillir* (des fleurs), *arriver* (chez la grand-mère), *se jeter* (sur la grand-mère), *dévorer* (le petit chaperon rouge)[96]. Les résultats montrent que trois verbes ont une représentativité plus forte que les autres avec dans l'ordre d'importance : *cueillir*, *rencontrer* puis *dévorer*. L'exploitation des formes conjuguées dépend aussi de l'importance que les élèves accordent aux verbes.

C'est avec ces trois verbes qu'on trouve le plus de formes sémantiquement proches produites (cf. les stratégies synonymiques des élèves pour le passé simple [4] ou l'infinitif [6], II.2.1.1) :

- pour *cueillir* [le Petit Chaperon Rouge s'amusait à *cueillir* des fleurs au pied des arbres[97]]

(132) elle **fait** un bouquet de fleurs (Raphaël, PS, Mrs-A, EI)

(133) après elle elle **prend** des fleurs (Antonin, GS, Aix-A, EI)

(134) après il **ramassait** des petites fleurs (Diane, GS, Mrs-A, EI)

- pour *rencontrer* [Soudain en passant dans le bois, elle *rencontra* un loup énorme]

(135) le petit chaperon rouge + dans le bois elle **voit** un loup (Evan, MS, Mrs-B, EF)

(136) et ensuite il **croise** le loup (Charles, GS, Aix-A, EI)

- pour *dévorer* [En disant ces mots, ce très méchant loup se jeta sur le Petit Chaperon Rouge et le *dévora*]

(137) après il **va manger** le petit chaperon rouge (Antonin, GS, Aix-A, EI)

(138) et et et d'un coup il l'**a avalée** (Axel, PS, Mrs-B, EF)

(139) et le loup il il le **croque** (Raphaël, PS, Mrs-A, EF)

[96] Ils sont donnés selon leur ordre d'apparition dans le conte.
[97] Le contexte d'apparition du verbe dans le conte lu est donné entre crochets.

Au-delà des formes lexicales, ce sont les emplois syntaxiques qui nous intéressent. Nous y retrouvons le rôle joué par les auxiliaires et les modaux (cf. supra, citation de Claire Blanche-Benveniste, 1999) :

(140) il **va cueillir** des fleurs (Mohamed, GS, Aix-B, EI)

(141) le loup il **va dévorer** la grand-mère (Louka, GS, Mrs-A, EF)

(142) et après il **est allé cueillir** des fleurs pour sa grand-mère (Ana, PS, Mrs-A, EF)

(143) et elle **se met à cueillir** des fleurs (Lucas, GS, Aix-B, EF)

D'autres constructions apparaissent qui génèrent également une forme infinitive du verbe :

(144) il **avait à s'amuser** avec les fleurs (Yacine, PS, Aix-B, EI)

(145) il **a envie de de dévorer** sa mère vu qu'elle peut p- sa + sa mamie (Lucas, GS, Aix-B, EI)

(146) donc après **elle part ramasser** des fleurs (Laure, GS, Mrs-B, EI)

(147) elle elle va chez sa grand-mère pour + **pour cueillir** des fleurs (Luna, PS, Mrs-A, EF)

Claudie Péret et Jean-Pierre Sautot (2012) ont monté une expérimentation, auprès de 232 élèves de 6 à 16 ans (milieux diversifiés), dont la tâche était d'écrire un texte en utilisant les trois « mots » suivants : *faire*, *venir*, *prendre*. Les résultats sur l'ensemble des verbes constructeurs, en plus des trois verbes imposés, montrent que les 163 élèves d'école primaire (6 à 11 ans) privilégient les formes infinitives à l'écrit, les verbes constructeurs étant employés avec un modal (*aller*, *pouvoir*, *vouloir*) ou avec *faire* (p. 265) : à l'oral, les structures syntaxiques privilégiées étaient les mêmes (cf. supra). Cette recherche est à continuer sur un plus grand corpus écrit, en confrontant le paradigme d'un verbe à la réalité de ses réalisations dans les textes, tout en prenant en compte les structures syntaxiques dans lesquelles elles entrent[98]. Il est possible que cette réduction de la morphologie, à certaines formes et dans certains emplois, soit une des explications aux nombreuses erreurs lors de l'écriture des formes verbales par les élèves.

Au fur et à mesure de mes recherches, que ce soit en FLM ou en FLS, j'ai pris conscience que si l'étude de corpus débouche sur des résultats (pouvant comparer les langues ou les milieux), les types de justifications que peuvent fournir les élèves laissent entrevoir des étapes dans

[98] C'est la même démarche que celle suivie par Dominique Willems (2002) qui confronte les définitions du verbe *charger* dans les dictionnaires et les usages dans différents corpus.

l'acquisition. À partir de 2010, mon attention s'est portée sur les résultats obtenus en psycholinguistique sur l'acquisition du langage (Bassano, 1999, 2005, 2010 ; Boysson-Bardies, 1996 ; Garitte, 2004 ; Tomasello, 2000) et dans le cas du verbe, plus spécifiquement sur l'acquisition des classes de mots.

3.2.2. Une perspective développementale

Après l'expérimentation sur la construction du verbe par des élèves de 7 ans [18], je m'interrogeais sur la façon dont des enfants plus jeunes appréhendaient cette notion. Les données en psycholinguiste m'apportaient des informations sur la prédominance du nom sur le verbe au moment de l'acquisition du langage (Bassano, 1999, p. 34), sur l'existence d'une interface entre lexique et grammaire avec la notion de « masse lexicale critique » que j'avais déjà pu mettre en évidence lors de l'expérimentation sur le lexique en maternelle ([34], cf. II.1.4). J'avais alors constaté qu'au moment des opérations de catégorisation, la question : « Que fait… ? » (*Que fait la mer ? Que fait le kangourou ?*) entraîne un regroupement des réponses dans une catégorie que les élèves commencent à construire mais que très peu d'enseignants nomment « verbes ». Je me demandais alors quand et comment les mots identifiés comme « verbes » au vu de leurs propriétés lexico-sémantiques allaient acquérir pour l'enfant les propriétés grammaticales de la classe des verbes[99]. C'est ainsi qu'ont commencé mes expérimentations au cours préparatoire (CP) avec Corinne Gomila[100] : les élèves de 6 ans sont placés en situation d'apprendre à lire[101] et depuis 2008, dans celle de devoir « repérer le verbe d'une phrase et son sujet » (*B.O.*, 2008, p. 17). Ce niveau de classe est une période charnière, un entre-deux, une interface entre l'acquisition du langage et l'entrée dans l'écrit, qui demande aux enfants de passer d'un rapport vécu au langage à un rapport distancié à la langue.

Nous avons mis en place une première expérimentation qui portait sur un nombre restreint d'élèves de deux classes (deux villes, deux classes, des milieux socioprofessionnels différents). Notre objectif était d'analyser le discours des élèves sur le verbe lors d'échanges scolaires en situation (séances de classe) ou au cours d'entretiens individuels. Les élèves,

---

[99] J'adoptais la démarche de Dominique Bassano (2005) décrivant le processus de « grammaticalisation des noms ».
[100] Corinne Gomila, Maître de conférences en Sciences du langage à Montpellier, a été enseignante en classe de cours préparatoire (CP).
[101] En France, le cours préparatoire est la classe où l'enfant, alors âgé de 6 ans, apprend à lire.

interrogés en fin d'année scolaire (mai-juin), par le chercheur sur 5 phrases écrites, devaient repérer le verbe et justifier leur choix :

[36] Gomila, Corinne & Roubaud, Marie-Noëlle. 2013. Le verbe au cours préparatoire : premières constructions du concept. In C. Avezard-Roger & B. Lavieu-Gwozdz (éds). *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*. Arras : Artois Presses Université, 31-45.

La seconde expérimentation prolongeait la première, en élargissant le corpus à trois villes, cinq classes (toujours avec des milieux contrastés) et en augmentant le nombre de phrases : de 5 à 10. Les entretiens individuels entre l'enfant et le chercheur ont été, dans les deux cas, enregistrés puis transcrits :

[37] Roubaud, Marie-Noëlle & Gomila, Corinne. 2014. Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire : un prototype en construction. In Marie-Noëlle Roubaud & Jean-Pierre Sautot (éds). *Le verbe en friche : Approches linguistiques et didactiques*. Bruxelles : Peter Lang, 177-192.

Les justifications des élèves sont de précieux indices sur leur façon de raisonner. Les résultats de l'analyse des entretiens confirment les procédures découvertes lors d'autres recherches ([4], [6], [18], [34]). Le repérage des verbes d'action est massif : *jouent* et *lève* sont les verbes les mieux identifiés. Pour Carole Tisset (2004), cette représentation constitue un palier cognitif :

> La représentation première du verbe est celle du verbe d'action ce qui ne signifie pas qu'oralement les élèves ne construisent pas des énoncés avec d'autres types de verbe mais les verbes d'action semblent plus facilement repérables. Cette représentation est un palier cognitif. (Tisset, 2004, p. 35)

La non prise en compte des mots trop petits est de nouveau vérifiée : les formes *est* (La petite fille est malade.)[102] et *a* (Marie a une jolie robe.) passent inaperçues au profit des adjectifs *malade* et *jolie*. La charge lexicale du mot pèse sur l'élève qui repère l'infinitif *marcher* (Nous allons marcher dans la colline.) au détriment de la forme conjuguée *allons*. Le procédé synonymique est de nouveau activé : *regarde* est un verbe (Regarde ce livre.) parce qu'il veut signifie « voir ».

[102] Les phrases des expérimentations sont placées entre parenthèses.

Les justifications des élèves nous apprennent qu'ils mettent en jeu différentes procédures pour identifier un verbe : rapatrier des pratiques prélevées le plus souvent en lecture, réinvestir des savoirs déclaratifs ou procéder à des manipulations linguistiques.

La première procédure touche surtout les élèves les plus démunis grammaticalement : ceux-ci transfèrent des savoirs graphophonologiques pour répondre tant bien que mal à la question du verbe. À défaut de savoirs explicites sur le verbe, les élèves questionnés importent des connaissances et des stratégies explicatives propres au travail de lecture d'une classe de CP. Par exemple, ils s'appuient sur la liaison pour repérer le verbe :

> (148) Chercheur : pourquoi dis-tu que c'est un verbe [l'enfant a entouré le -s de *nous* avec le verbe *allons*][103] + à quoi le reconnais-tu
>
> Abderrahmane : parce que c'est la liaison [il explique la liaison avec O, U, E, I] + en fait *nous* doit être dans une espace + en fait *nous* il donne le *allons* pour faire *nous z allons* + c'est le verbe *nous z allons*
>
> Chercheur : donne-moi un autre verbe
>
> Abderrahmane : *ils z allont* + *nous z allons* + *on n allons* + *on n allait* ([36], p. 36)

Les élèves peuvent aussi s'appuyer sur une marque graphique présente en fin de mot. Les résultats montrent en effet l'attraction exercée par le « clignotant verbal », que ce soit *-e*, *-er*, *-s* ou *–ent* :

> (149) Mathilde : [elle entoure tous les mots sauf *la* dans : Nous dormons sous la tente] il y a un S à *nous* + *dormons* et *sous* + il y a un E à *tente* + un verbe c'est par exemple là où il y a un S ou un E ([37], p. 182)

Même si parfois les mots repérés appartiennent à d'autres catégories, le plus souvent les élèves identifient une zone graphique de variation liée au verbe ou adoptent le fonctionnement de la marque nominale du nombre en mettant un pluriel sur le verbe :

> (150) Coline : *jouent* c'est le verbe ENT […] un verbe c'est quand je les vois + je regarde s'il y a ENT […] dans *la petite fille est malade* + il y a pas de verbe + non il y a pas plusieurs petites filles ([37], p. 182)

[103] Les crochets indiquent le commentaire du chercheur sur ce que fait l'élève.

La seconde procédure qualifiée de « sémantico-référentielle » est largement présente dans le corpus : les élèves reconnaissent le verbe dans la phrase parce qu'il exprime une action. Ils le définissent ainsi, donnent des exemples. Mais ils le mettent également en discours : « Qu'est-ce qu'on fait ? On marche ». Cette procédure témoigne de la prégnance du savoir déclaratif de l'enseignant qui modèle la construction du concept de verbe par l'élève du point de vue de l'action réalisée. La seconde expérimentation apporte des précisions sur cette mise en discours et montre que les élèves étendent le sémantisme des verbes d'action à toute la catégorie verbale : quel que soit le type de verbe, ils le font « bouger » au moyen de périphrases (« on est en train de + infinitif », « on va + infinitif ») pour coller au critère définitoire. Ainsi *penser* et *dormir* sont repérés comme verbes :

(151) Chercheur : pourquoi dis-tu que *pense* est un verbe

Julien : *pense* parce qu'il est en train de penser à sa mère + et sa mère elle est autre part ([37], p. 181)

(152) Chercheur : pourquoi dis-tu que *dormir* c'est un verbe

Mathéo : ben on va dormir dans son lit l'après midi des fois + non non je le fais jamais l'après-midi moi ([37], p. 181)

La troisième procédure concerne très peu d'élèves de CP. Ceux-ci, dans la phase de repérage du verbe, prennent du recul par rapport à l'écrit et sont capables d'extraire une unité de la phrase pour vérifier par des manipulations syntaxique et paradigmatique son appartenance à la catégorie verbe. La seconde expérimentation précise ces manipulations. Certaines justifications portent sur une zone préverbale englobant le verbe avec l'élément qui le précède (le sujet), faisant ainsi fonctionner le paradigme verbal : la liste des pronoms est récitée de façon mécanique, comme une table d'addition, faisant la preuve du verbe. L'appui sur le pronom est une procédure initiée en classe et largement représentée :

(153) Sofia : je dors + tu dors + ah j'avais oublié le vous + vous dormez + elle dort + il dort + il dort avec un S + elle dort avec un S […] je suis jolie + tu es jolie + il est joli + elle est jolie + il est joli avec un S + elle est jolie avec un S ([37], p. 185)

D'autres justifications portent sur une zone postverbale dans laquelle le verbe est relié à l'élément qui le suit (le complément). A l'inverse du savoir scolaire sur le pronom, la manipulation de la zone postverbale n'est pas enseignée à l'école et caractérise des élèves avancés, capables dans leurs justifications de croiser les deux axes du langage. Elle

correspond, chez l'élève, à un besoin d'expliciter son choix par une mise en scène du mot repéré (un scénario) appuyée sur des exemples substituables :

(154) Adrien : (Les enfants jouent dans la cour) jouent + parce que par exemple + ils peuvent jouer au ballon + euh jouer à la balle au prisonnier + euh je sais pas moi + courir ([37], p. 186)

(155) Paul : jouer c'est jouer dans la cour + jouer avec sa petite sœur + son petit frère ([37], p. 187)

(156) Sharleen : (Le ballon reste dans la cour) *reste* + ben parce que + on peut rester dans un couloir + on peut rester dans dans la rue + on peut rester à la maison + on peut rester partout ([37], p. 187)

(157) Mathéo : (Il pense à sa mère) *pense* + alors on va penser à la mamie + à la fête des mères ([37], p. 187)

On retrouve là les résultats qui ont parcouru nos différentes recherches[104] et qui concernent la place accordée par les élèves à l'axe syntagmatique.

Ces procédures montrent que la catégorie verbe est en cours de construction, que tous les élèves n'en sont pas au même point. Le chemin qui les conduit du repérage graphique de la marque finale au concept verbal est long, d'autant plus que dans cette tâche d'identification du verbe, le savoir qu'ils utilisent est un savoir d'action qui se fait et se défait.

Il nous semble qu'au travers de ces justifications apparaît une dynamique d'actions pour l'enseignant. Nous pouvons en donner quelques-unes.

Afin d'éviter une cristallisation sur le critère sémantique, l'enseignant pourrait proposer des verbes moins porteurs d'actions : des verbes à procès statifs comme *aimer* ou *savoir*.

Pour retrouver l'infinitif d'un verbe à partir d'une forme conjuguée, il pourrait exploiter le recours spontané des élèves aux verbes modaux (*va, est en train de, peut*), comme je l'avais déjà proposé [6].

Il pourrait également valoriser les dimensions syntagmatique et paradigmatique, c'est-à-dire s'attacher au lien pronom-verbe et verbe-complément. Une attention fine portée aux compléments possibles, que certains élèves manipulent tout naturellement, favoriserait la prise en compte du verbe en tant qu'élément constructeur d'un énoncé.

[104] Cf. les articles [4], [6], [14], [18], [34] et [38].

3.2.3. Bilan

Les psycholinguistes fournissent des données aux linguistes sur l'acquisition du langage[105]. Catherine Garitte (2004) met en avant l'importance des activités métalinguistiques pour acquérir le concept de verbe :

> L'acquisition du concept de *verbe* a été étudiée dans la mesure où c'est un outil de pensée et notamment un outil pour penser la langue, c'est-à-dire un concept nécessaire à l'activité métalinguistique qui rend compte des relations entre les différentes unités linguistiques. Cette acquisition résulte d'un long développement qui renvoie à celui de l'activité métalinguistique qui nécessite un apprentissage structuré effectué dans le cadre des apprentissages scolaires. (Garitte, 2004, p. 25).

« Le savoir-faire est en avance sur le savoir explicite » (Blanche-Benveniste, 1999, manuscrit Póvoa de Varzim, [35], p. 192) : en effet, les jeunes enfants manient la langue et utilisent le verbe sans savoir le nommer ni en connaître les propriétés. Si on les y invite, comme on l'a montré en grande section (à 5-6 ans, [34]), c'est le sens et non la syntaxe qui les aide à catégoriser les mots de la langue, le développement grammatical étant dépendant du développement lexical.

À 7 ans, la mise en place d'activités métalinguistiques sert l'acquisition du concept de verbe (cf. [18]) et par conséquent l'analyse grammaticale, même si celle-ci est limitée par les capacités cognitives de l'enfant et par le statut accordé au verbe par la grammaire scolaire. Il n'en demeure pas moins que le concept de verbe n'attend pas les séances de grammaire à l'école pour pouvoir commencer à se construire, comme l'ont montré nos dernières recherches dans ce domaine ([36] et [37]). Les entretiens avec les élèves laissent entrevoir des processus cognitifs qui, une fois identifiés, peuvent servir de pistes pour l'enseignement (cf. supra).

Les résultats indiquent que le savoir des élèves se construit et se déconstruit : il existe donc une dynamique dans l'apprentissage que l'école ne prend pas réellement en compte et qui présuppose de laisser du temps à l'apprentissage.

[105] C'est aussi la recommandation de Bernard Combettes (2009, p. 54 ; 2013, p. 31).

Conclusion

Un beau livre, c'est celui qui sème à foison des points d'interrogation.

Jean Cocteau[106]

[106] *Le rappel à l'ordre*, 1926.

Conclusion

L'Approche pronominale a été le fil rouge qui m'a guidée tout au long de ce parcours de recherche, me rappelant sans cesse que la question des données est essentielle et que la description de la langue doit rendre compte des usages oraux ou écrits de tout locuteur (ordinaire ou aphasique) ou scripteur (adulte ou enfant). Ce cadre théorique m'a apporté une vue d'ensemble de la langue (de son système), ce qui m'a amenée plus tard à aller regarder au-delà de la syntaxe, c'est-à-dire à aller examiner la façon dont les unités grammaticales sont reliées pour former des unités de texte.

Cette HDR a été l'occasion de m'apercevoir que la description du système (que ce soit des pseudo-clivées ou des régularités dans les textes d'élèves) m'avait conduite à la description des opérations que l'usager de la langue effectue en production orale ou écrite. Et je m'aperçois, une fois ce mémoire écrit, que les « phénomènes langagiers » que je décrivais à mes débuts (approximation et dénomination) étaient les signes précurseurs de ma recherche sur les échanges linguistiques. De l'analyse syntaxique de la construction pseudo-clivée je suis arrivée, bien des années plus tard, à la caractérisation de « programmes discursifs » ; de l'analyse linguistique des productions d'élèves, je suis passée très récemment à l'analyse des « mises en énoncés ». Au-delà de la description syntaxique, c'est l'interface entre langue et discours que je commence à explorer et qui m'amène à développer et à envisager des collaborations futures.

L'Approche pronominale a été le cadre d'une toile sur laquelle j'ai tissé des liens entre linguistique et didactique, entre le laboratoire et le terrain, lors d'incessants allers et retours. Il est difficile de rendre compte de ce maillage, étant donné que des arrêts sur images sont nécessaires et pourtant les liens y sont. La mise en grille est un outil précieux pour visualiser l'organisation du discours des élèves. Le concept de compétence linguistique à deux volets, qui sert à expertiser la langue des élèves, a des implications didactiques comme la mise en place de modèles dans les classes. La prise en compte des représentations des élèves sur le système au regard des données sur l'acquisition a un impact sur l'enseignement : on y voit le raisonnement des élèves pour appréhender le système et on découvre que c'est tout un

parcours cognitif qu'il faut prendre en compte au moment de l'apprentissage, parcours où se jouent des phénomènes de reconstruction et où la mémoire tient un rôle important.

Cette HDR se présente comme un instrument de travail dans l'espoir de permettre aux enseignants et aux formateurs de français « de les libérer de bien des préjugés, les réconcilier avec la grammaire et inspirer leur pratique pédagogique. », c'est en ces termes que s'exprime Marie-José Béguelin dans l'avant-propos de mon livre [35]. De nombreux enseignants sont démunis face aux réponses des élèves, leurs savoirs linguistiques ne leur permettant pas de repérer les procédures linguistiques engagées. Il est indispensable d'envisager une collaboration entre chercheurs et enseignants, ce qu'a toujours souhaité Claire Blanche-Benveniste ([35], p. 358). Cette collaboration ouvre la voie à de nouvelles recherches pour de futurs chercheurs.

Pour finir, j'emprunterai ces derniers mots à André Chervel :

> Peut-être n'est-il pas inutile, en terminant ce travail, de rappeler que la réflexion sur la langue est une des activités intellectuelles les plus riches et les plus stimulantes qui soient. (Chervel, 1977, p. 282)

Bibliographie

Bibliographie

Angoujard, André. 1996. Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14 : 183-200.

Apothéloz, Denis. 2008. A l'interface du système linguistique et du discours : l'exemple des constructions identificatives (e.g. pseudo-clivées). In Olivier Bertrand, Sophie Prévost, Michel Charolles, Jacques François & Catherine Schnedecker (éds). *Discours, diachronie, stylistique du français. Études en hommage à Bernard Combettes*. Berne : Peter Lang, 75-92.

Apothéloz, Denis. 2012. Pseudo-clivées et constructions apparentées. In Groupe de Fribourg. *Grammaire de la période*. Bern : Peter Lang, 207-232.

Auriac-Slusarczyk, Emmanuelle & Blasco-Dulbecco, Mylène. 2010. Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, 5 : 31-48.

Bassano, Dominique. 1999. L'interaction lexique/grammaire et l'acquisition des verbes. *Revue Parole*, 9/10 : 29-48.

Bassano, Dominique. 2005. Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms. *Lidil*, 31 : 61-84.

Bassano, Dominique. 2010. L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexique / grammaire. *Synergies France*, 6 : 27-39.

Baude, Olivier (éd). 2006. *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. Paris : CNRS Éditions.

Baude, Olivier & Dugua, Céline. 2011. (Re)faire le corpus d'Orléans quarante ans après : quoi de neuf, linguiste ? *Varia*, 10 : 99-118.

Bautier, Élisabeth et Branca-Rosoff, Sonia. 2002. Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130 : 196-213.

[Reichler-]Béguelin, Marie-José. 1989. Comment se servir des « erreurs » dans l'enseignement du texte écrit ? *CARESP* (Journal du Cartel Romand des Associations du corps enseignant secondaire et professionnel), 19 : 4.

[Reichler-]Béguelin, Marie-José. 1994. L'encodage du texte écrit. Normes et déviances dans les processus référentiels et dans le marquage de la cohésion. In Ludo Verhoeven. & Ana Teberosky (eds). *Understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach*. Strasbourg: European Science Foundation, 175-204.

Béguelin, Marie-José. 1999. « De la phrase aux énoncés »: bilan et perspectives. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31 : 143-153.

Béguelin, Marie-José (éd). 2000. *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Béguelin, Marie-José. 2002a. Routines syntagmatiques et grammaticalisation : le cas des clauses en *n'importe*. In Hanne Leth Andersen & Henning Nølke (éds). *Macro-syntaxe et macro-sémantique. Actes du Colloque international d'Aarhus, 17-19 mai 2001*. Bern : Peter Lang, 43-69.

Béguelin, Marie-José. 2002b. Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse, *Verbum*, XXIV 1-2 : 85-107.

Benzitoun, Christophe & Sabio, Frédéric. 2010. Où finit la phrase ? Où commence le texte ? L'exemple des regroupements de constructions verbales, *Discours*, 7 [en ligne].

Berrendonner, Alain. 1999. Histoire d'une transposition didactique : les « Types de phrase ». In Marie-José Béguelin, Jean-François de Pietro & Anton Nãf (eds). *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31 : 37-54.

Berrendonner, Alain. 2012. Structures *préparation + action*. In Groupe de Fribourg. *Grammaire de la période*. Bern : Peter Lang, 187-205.

Berrendonner, Alain & Béguelin, Marie-José. 1989. Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, 81 : 99-124.

Bert, Carine. 2013. *La mise en scène parodique : Un outil au service des apprentissages scolaires*. Mémoire de Recherche de Master 2, codirigé par Marie-Noëlle Roubaud, Université d'Aix-Marseille.

Bessonnat, Daniel. 1991. Enseigner la … "ponctuation" ? (!). *Pratiques*, 70 : 9-45.

Biber, Douglas ; Johansson, Stig ; Leech, Geoffrey ; Conrad, Susan & Finegan, Edward. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. New-York: Longman.

Bilger, Mireille (éd). 2000. Corpus : Méthodologie et applications linguistiques. Paris : Champion.

Blanche-Benveniste, Claire. 1981a. La langue écrite est un objet particulier. In David Feldman, Ana Teberosky, Marta Mata, Aurora Leal & Claire Blanche- Benveniste (eds). *Aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelone : Institut de Ciencies de l'Educacio de la Universitat Autonoma de Barcelona, mai 1981, 67-78.

Blanche-Benveniste, Claire. 1981b. La complémentation verbale : valence, rection, associé, *Recherches sur le français parlé*, 3 : 57-98.

Blanche-Benveniste, Claire. 1983. L'importance du « français parlé » pour la description du « français tout court ». *Recherches sur le français parlé*, 5 : 23-45.

Blanche-Benveniste, Claire. 1984. La dénomination dans le français parlé : Une interprétation pour les « répétitions » et les « hésitations ». *Recherches sur le français parlé*, 6 : 109-130.

Blanche-Benveniste, Claire. 1986. Une chose dans la syntaxe verbale. *Recherches sur le français parlé*, 7 : 141-168.

Blanche-Benveniste, Claire. 1990. Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de « en ». *Recherches sur le français parlé*, 10 : 51-73.

Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, Claire. 1998. Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, 17 : 9-19.

Blanche-Benveniste, Claire. 1999. La conjugaison des verbes : virtuelle, attestée, défective, *Recherches sur le français parlé*, 15 : 87-112.

Blanche-Benveniste, Claire. 2002a. Phrase et construction verbale. *Verbum* XXIV, 1-2 : 7-22.

Blanche-Benveniste, Claire. 2002b. Macro-syntaxe et micro-syntaxe : les dispositifs de la rection verbale. In Hanne Leth Andersen et Henning NØlke (éds.). *Macro-syntaxe et macro-sémantique. Actes du colloque international d'Århus, 17-19 mai 2001*. Bern : Peter Lang, 95-118.

Blanche-Benveniste, Claire. 2002c. Compter les noms, compter les verbes. In Inge Bartning, Johan Falk, Lars Fant, Mats Forsgren, Ritva Maria Jacobsson & Jane Nystedt (éds). *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall*, Acta Universitatis Stockholmiensis, Suède : Almqvist et Wiksell international, 65-81.

Blanche-Benveniste, Claire. 2003. Présentation du groupe aixois de recherches en syntaxe, GARS. In Antonietta Scarano (éd.). *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. Fireze : Università degli studi di Firenze : ed. Bulzoni, 303-320.

Blanche-Benveniste, Claire. 2005a. Accepter l'approximation dans l'apprentissage. *Le français dans le monde*, 340 : 25-26.

Blanche-Benveniste, Claire. 2005b. De la spécificité de l'oral. In R.Van Deyck, R. Sornicola & J. Kabatek (éd.). *La variabilité en langue (II). Les quatre variations*. Gand, Communication & Cognition, Studies in Language, 9 : 45-64.

Blanche-Benveniste, Claire. 2005c. Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 148 : 77-87.

Blanche-Benveniste, Claire. 2006. Les grands corpus de langue parlée. *Langues et cité*, 6 : 2-3.

Blanche-Benveniste, Claire. 2007. Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langage et société*, 121-122 : 129-141.

Blanche-Benveniste, Claire. 2008a. De quelques rapports entre données, textes et grammaire. In Dan Van Raemdonck (dir.). *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI° siècle*. Bruxelles : Peter Lang, 297-329.

Blanche-Benveniste, Claire. 2008b. Le rôle des manipulations dans l'établissement des variantes en syntaxe. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Observations et manipulations en linguistique : entre concurrence et complémentarité*, tome XVI : 55-79.

Blanche-Benveniste, Claire. 2008c. Place de la langue dans l'accès aux connaissances. *Écoles, La revue de la fédération des écoles juives de Marseille*, 2 : 18-21.

Blanche-Benveniste, Claire. 2010a. *Le français. Usages de la langue parlée* (avec la collaboration de Philippe Martin pour l'étude de la prosodie). Leuven-Paris : Peeters.

Blanche-Benveniste, Claire. 2010b. Les pseudos-clivées et l'effet deux points. In Marie-José Béguelin, Mathieu Avanzi & Gilles Corminboeuf. *La Parataxe, tome 2. Structures, marquages, exploitations discursives*. Bruxelles : Peter Lang, 185-217.

Blanche-Benveniste, Claire. 2012. Postface. In Groupe de Fribourg. *Grammaire de la période*. Bern : Peter Lang, 337-351.

Blanche-Benveniste, Claire ; Borel, Bernard ; Deulofeu, José ; Durand, Jacques ; Giacomi, Alain ; Loufrani, Claude ; Meziane, Boudjema & Pazery, Nelly. 1979. Des grilles pour le français parlé, *Recherches sur le français parlé*, 2 : 163-206.

Blanche-Benveniste, Claire ; Deulofeu, José ; Stéfanini, Jean & van den Eynde, Karel. 1984. *Pronom et syntaxe. L'Approche pronominale et son application au français*. Paris : SELAF.

Blanche-Benveniste, Claire & Jeanjean, Colette. 1987. *Le français parlé. Édition et transcription*. Paris : Didier-Érudition, Institut national de la langue française.

Blanche-Benveniste, Claire ; Dufau, Monique & Lagaë, Véronique. 1988. Une enquête sur la conjugaison du passé simple. *Reflets*, 23 : 12-13.

Blanche-Benveniste, Claire & Ferreiro, Emilia. 1988. Peut-on dire des mots à l'envers ? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie*, 56 : 155-181.

Blanche-Benveniste, Claire ; Bilger, Mireille ; Rouget, Christine & van den Eynde, Karel. 1990. *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : CNRS Éditions.

Blanche-Benveniste, Claire ; Pallaud, Berthille & Hennequin, Marie-Laure. 1992. *Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de grande section maternelle*. Aix-en-Provence : Université de Provence, Département de Linguistique française, 168 pages [non publié].

Blanche-Benveniste, Claire & Pallaud, Berthille. 2001. Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription. *Recherches Sur le Français Parlé*, 16, 11-37.

Blanche-Benveniste, Claire ; Rouget, Christine & Sabio, Frédéric. 2002. *Choix de textes de français parlé, 36 extraits*. Paris : Champion.

Blanche-Benveniste, Claire & Willems, Dominique. 2007. Un nouveau regard sur les verbes faibles, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, tome CII (2007), fascicule 1 : 217-254.

Blasco, Mylène. 1999. *Les dislocations en français contemporain. Étude syntaxique*. Paris : Champion.

Boisseau, Philippe. 2005. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Bonnard, Henri. 1974. *De la linguistique à la grammaire. Initiation à la linguistique générale des étudiants et des enseignants*. Paris : Sudel.

Bonnet, Clairelise. 2000. Lire des textes d'élèves : une étude longitudinale centrée sur les qualités des textes. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33 : 171-181.

Boré, Catherine. 2004. Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire. *Pratiques*, 123/124 : 143-169.

Boré, Catherine & Bosredon, Catherine. 2013. La phrase selon les brouillons : un trajet entre l'oral et l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 2013/2, 181 : 13-24.

Boutan, Pierre. 1996. « La langue des Messieurs ». Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire. Paris : Colin.

Boutet, Josiane. 1999. Pour une activité réflexive sur la langue. *Le Français aujourd'hui*, 128 : 28-39.

Boysson-Bardies (de), Bénédicte. 1996. *Quand la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

Bramati, Alberto. 2008. *Objets, ajouts, rection. Les compléments des verbes français et italiens*. Egon : Rovertero.

Branca, Sonia & Piolat, Michel. 1979. L'acquisition de l'orthographe, état d'une recherche. *Études et documents*, hors série, *Recherches sur l'acquisition de l'orthographe,* Montréal : 5-30.

Brissaud, Catherine. 1999. La réalisation de l'accord du participe passé employé avec avoir. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales ». *Langage et société*, 88 : 5-24.

Brissaud, Catherine. 2002. Travailler la morphologie écrite du verbe au collège. *Le français aujourd'hui*, 139 : 59-66.

Brissaud, Catherine ; Chevrot, Jean-Pierre & Lefrançois, Pascale. 2006. Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151 : 74-93.

Brissaud, Catherine & Cogis, Danièle. 2002. La morphologie verbale écrite ou ce qu'ils en savent au CM2, *Lidil*, 25 : 31-42.

Brissaud, Catherine & Cogis, Danièle. 2008. L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. In Jacques Durand, Benoît Habert et Bernard Laks (eds). Actes du *Congrès mondial de linguistique française, Paris, 9-12 juillet 2008*, 413-424. [http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08105]

Brissaud, Catherine & Grossmann, Francis (éds). 2009. La construction des savoirs grammaticaux. *Repères*, 39 :5-15.

Bruner, Jérôme. 1983 (1987, traduction française de Jacques Piveteau & Jules Chambert). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Caddéo, Sandrine. 1998. L'usage de la ponctuation chez les enfants. In Jean-Marc Defays, Laurence Rosier & Françoise Tikin (éds). *Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège : À qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, 255-273.

Caddéo, Sandrine. 2013. La transcription orthographique pour l'analyse des données orales : un fragile compromis. In Ruggero Druetta (éd.). *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*. Sylvain-les-Moulins : Editions Gerflint (Coll. : Essais Francophones, n°1), 27-37.

Campana, Marc. 2002. *Une grammaire pour mieux écrire. Au collège.* Paris : CRDP de Créteil.

Canelas-Trevisi, Sandra (sous presse). Les subordonnées relatives et les textes en contexte : une rencontre impossible ? In *Actes de la journée d'étude sur les subordonnées*. Poitiers : Université de Poitiers.

Canut, Emmanuelle. 2009. La syntaxe : un outil indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de « parce que ». In Emmanuelle Canut & Martine Vertalier (éds). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris : L'Harmattan, 69-125.

Cappeau, Paul. 2000. Ce que nous apprend la morphosyntaxe. In Claudine Fabre-Cols (éd). *Apprendre à lire des textes d'élèves*. Bruxelles : De Boeck, 71-96.

Cappeau, Paul. 2007. *De la constitution à l'exploitation des données : Réflexions et illustrations.* Habilitation à Diriger des Recherches, sous le parrainage de Mme le Professeur Françoise Gadet. Paris : Université Paris X-Nanterre [non publié].

Cappeau, Paul. 2008. Perception et reconstruction. In Mireille Bilger (éd). *Données orales : les enjeux de la transcription*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 235-247.

Cappeau, Paul. 2011. La transcription et ses entours. In Jean Chuquet (dir.). *Le langage et ses niveaux d'analyse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 113-123.

Cappeau, Paul & Savelli, Marie. 1996. Quelle grammaire pour le texte ? *Repères*, 14 : 201-212.

Carton, Francis. 2011. Le protocole de recherche. In Emmanuelle Carette, Francis, Carton, Monica Vlad (eds). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 21-45.

Catach, Nina. 1978. *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France. (Coll. : Que sais-je ?, n° 685).

Charolles, Michel. 1988. La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle. *Pratiques*, 60 : 75-97.

Charolles, Michel & Combettes, Bernard. 1999. Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française*, 121 : 76-116.

Chervel, André. 1977. Histoire de la grammaire scolaire … et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Paris : Payot.

Chervel, André. 2006. Histoire de l'enseignement du français du XVII° au XX° siècle. Paris : Retz.

Chevallard, Yves. 1985. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevrie-Muller, Claude & Narbona, Juan 2007. *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.

Chomsky, Noam. 1957 (1969, traduction de Michel Braudeau). *Structures Syntaxiques*. Paris : Seuil.

Chomsky, Noam. 1965 (1971, traduction de Jean-Claude Milner). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.

Chomsky, Noam. 2006. *Language and Mind*. New York: Cambridge UP.

Cogis, Danièle. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École / Collège*. Paris : Delagrave.

Combettes, Bernard. 2009. Quelle(s) description(s) grammaticales(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39 :41-56.

Combettes, Bernard. 2013. Grammaire de texte et didactique du français : les avatars d'une notion. In Olivier Bertrand & Isabelle Schaffner (éds). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 21-33.

Combettes, Bernard ; Demarolle, Pierre ; Copeaux, J. & Fresson, Jacques. 1972. *L'analyse de la phrase. Contribution à une application pédagogique de théories linguistiques modernes*. Nancy : Berger-Levrault.

Combettes, Bernard ; Demarolle Pierre & Fresson, Jacques. 1972. *Le verbe : Étude réalisée par l'UER de lettres, Université de Nancy II et le CRDP de Nancy*. Nancy : Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques (Coll. « Études et recherches »).

Coste, Daniel. 1986a. S'interrompre et se reprendre : hésitations, reprises, réparations dans le discours des témoins, *Cahiers de français des années 80*, CREDIF, 2 :105-122.

Coste, Daniel. 1986b. Auto-interruptions et reprises. *DRAVL*, 36-35 : 127-139.

Cresti, Emanuela. & Moneglia, Massimo. (eds). 2005. *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

David, Jacques. 1991. La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Études de Linguistique appliquée*, 81 : 7-19.

David, Jacques. 2000a. Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131 : 31-41.

David, Jacques. 2000b. Étudier les textes d'enfants : revue de travaux. In Claudine Fabre-Cols (éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot, 274-288.

De Gaulmyn, Marie-Madeleine ; Gonnand, Sophie et Luis, Marie-Hélène. 1996. S'il te plaît, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge… Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CM2. *Repères*, 14 : 121-140.

Deulofeu, José. 1991. La notion de dépendance syntaxique dans l'approche pronominale. *L'information grammaticale*. 50 : 19-23.

Deulofeu, José. 2003. L'approche macrosyntaxique en syntaxe : un nouveau modèle de rasoir d'Occam contre les notions inutiles ? *Scolia*, XVI : 77-95.

Deulofeu, José. 2011. De l'inutilité de la notion de 'fragment' pour la description des énoncés 'fragmentés'. http://lingo.stanford.edu/sag/papers/procpap-final

Dixon, Robert Malcolm Ward. 2009. *Basic Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Doquet, Claire. 2013. Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, 181 : 119-130.

Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard. 2009. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : Edition Sociale Française.

Dortier, Jean-Jacques. 2008 (éd). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Sciences Humaines Éditions.

Doyon, Denise & Fisher, Carole. 2010. *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Élalouf, Marie-Laure & Boré, Catherine. 2007. Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XII-1 : 53-70.

Élalouf, Aurélia. 2012. La notion de « grammaire seconde ». Tentative de reconstruction épistémologique. *Actes du CMLF 2012, 3e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 737-755. [publié par EDP sciences, disponible en ligne].

Élola, Maude. 2013. *La lisibilité dans les manuels scolaires. Étude de 12 manuels d'histoire au CM1*. Mémoire de Recherche de Master 2, dirigé par Marie-Noëlle Roubaud, Université d'Aix-Marseille.

Fabre, Claudine. 1989. Les débuts de la ponctuation au CP. *Études de Linguistique Appliquée*, 73 : 59-70.

Fabre, Claudine. 1990. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel & L'atelier du texte.

Fabre-Cols, Claudine (éd). 2000. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Fagard, Benjamin & Degand, Liesbeth. 2008. La fortune des mots : grandeur et décadence de « car ». In Jacques Durand, Benoît Habert et Bernard Laks (eds*). Actes du Congrès mondial de linguistique française, Paris, 9-12 juillet 2008*, 211-223. [DOI 10.1051/cmlf08213]

Favart, Monik & Passerault, Jean-Michel. 2000. Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, t. 53, 2, 187-205.

Fayol, Michel. 1989. Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue Française*, 81 : 21-39.

Fayol, Michel. 2006. L'orthographe et son apprentissage. In Observatoire National de la Lecture. *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Paris : Observatoire National de la Lecture, 53-73.

Fenoglio, Irène. 2013. Les dernières leçons d'Émile Benveniste au collège de France : Nouveau regard sur l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 181 : 131-142.

Ferreiro, Emilia. 1998. Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive. In Mireille Bilger, Karel van den Eynde & Françoise Gadet. *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Louvain & Paris : Peeters, 155-165.

Ferreiro, Emilia. 2000. *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.

Ferreiro, Emilia & Gomez Palacio, Margarita. 1988. *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

Fisher, Carole. 2004. La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. In Claude Vargas (éd). *Langue et études la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 383-393.

Florin, Agnès. 1993. Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères*, 8 : 93-112.

Florin, Agnès. 1995. *Parler ensemble en maternelle : La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

Florin, Agnès ; Braun-Lamesch, Marie-Madeleine & Bramaud du Boucheron, Geneviève. 1985. *Le Langage à l'école maternelle.* Bruxelles : Pierre Mardaga.

Frei, Henri. 1929 (édition de 1982). *La Grammaire des fautes*. Genève : Slatkine Reprints.

Freinet, Célestin. 1968. *La méthode naturelle de grammaire par C. Freinet*. Cannes : Éditions de l'école moderne française (Coll. : Bibliothèque de l'école moderne, n° 17).

Gaatone, David. 2012. Claire Blanche-Benveniste face aux tortueux méandres de la conjugaison française. In Sandrine Caddéo, Marie-Noëlle Roubaud, Magali Rouquier & Frédéric Sabio (éds). *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 73-80.

Garcia-Debanc, Claudine. 1996. Consignes d'écriture et création. *Pratiques*, 89 : 69-88.

Garcia-Debanc, Claudine. 2009. Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire : De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In Joaquim Dolz & Claude Simard (éds). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec, Laval : Presses Universitaires de Laval, 99-124.

Garcia-Debanc, Claudine & Plane, Sylvie. 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

Garcia-Debanc, Claudine ; Duvignau, Karine ; Dutrait, Claire & Gangneux, Michel. 2009. Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques*, 141-142 : 208-232.

Garitte, Catherine. 2004. Les conditions du verbe : aspects cognitifs et développementaux. In Céline Vaguer et Bélinda Lavieu (éds). *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses universitaires de Namur, 19-32.

Gasquet-Cyrus, Médéric. 2013. Peut-on écrire l'accent marseillais ? Analyse sociolinguistique de l'oral stylisé dans un corpus de littérature contemporaine. *Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage*, 29 [en ligne].

Geluykens, Ronald. 1988. Five types of clefting in English discourse. *Linguistics*, 36 : 823-841.

Genouvrier, Émile & Peytard, Jean. 1970. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

Gombert, Jean-Émile. 1992. Activités de lecture et activités associées. In Michel Fayol, Jean-Émile Gombert, Pierre Lecocq, Liliane Sprenger-Charolles & Danièle Zagar (éds). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France, 107-131.

Gomila, Corinne. 2009. Premières interventions grammaticales pratiquées dans le cadre de l'enseignement de la lecture au CP. In Joaquim Dolz & Claude Simard (éds). *Pratiques d'enseignement grammatical*. *Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec, Laval : Presses Universitaires de Laval, 75-98.

Gourdet, Patrice. 2010. Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe. *Repères*, 42 : 25-44.

Granier, Marie-France. 1994. *Approches quantitatives des défauts en morpho-syntaxe de patients aphasiques*. Mémoire de licence en logopédie. Liège : Université de Liège.

Grevisse, Maurice. 1986 (12ème édition refondue par André Goose). *Le bon usage*. Paris : Duculot.

Gross, Maurice. 1975. *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.

Grossmann, Francis. 1996. La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. *Repères*, 14 : 57-82.

Grossmann, Francis & Plane Sylvie (éds). 2008. *Lexique et production verbale*. *Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Grossmann, Francis ; Boch, Françoise & Cavalla, Cristelle. 2008. Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments… Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. In Francis Grossmann & Sylvie Plane (éds), L*es apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 191-218.

Groupe de Fribourg (éd). 2012. *Grammaire de la période*. Bern : Peter Lang.

Groupe EVA. 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

Groupe EVA. 1996. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.

Haas, Ghislaine & Maurel, Laurence. 2003. La controverse linguistique: une entrée dans l'analyse morpholexicale. *Repères*, 28 : 13-25.

Halliday, Mickael A.K. 1985. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Higgins, Francis Roger. 1973. *The Pseudo-cleft construction in English*. M.I.T. Dissertation.

Jaffré Jean-Pierre. 2003. Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, 22 : 67-76.

Jaffré, Jean-Pierre & Brissaud, Catherine (éds). 2006. Morphographie et homophones verbaux. *Langue française*, 151.

Jaffré, Jean-Pierre & David, Jacques. 1999. Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124 : 7-22.

Jeanjean, Colette. 1978. Les performances linguistiques des enfants de milieu dit « défavorisé » et la mesure des aptitudes scolaires : la situation de test. *Le Handicap socio-culturel en question*. Paris : Publications du C.R.E.S.A.S. / E.S.F., 65-78.

Karabétian, Étienne Stéphane. 2000. La double crise de la grammaire scolaire (1968-1972 et 1985-1995). *Études de linguistique appliquée*, 118 : 245-256.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1990. *Les interactions verbales. Tome 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Colin.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine & Traverso, Véronique. 2004. Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153 : 41-51.

Kilcher-Hagedorn, Helga ; Othenin-Girard, Christine & de Weck, Geneviève. 1987. Le savoir grammatical des élèves : Recherches et réflexions critiques. Bern : Peter Lang.

Kleiber, Georges. 2003. Faut-il dire adieu à la phrase ? *L'information grammaticale*, 98 : 17-22.

Lahire, Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaire de Lyon.

Laparra, Marceline. 1995. Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. *Pratiques*, 87 : 59-91.

Lavieu-Gwozdz, Belinda. 2013. Évaluation et production d'écrits. Le poids du linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 181 : 83-93.

Léard, Jean-Marcel. 1994. *Les gallicismes. Étude syntaxique et sémantique*. Paris/Louvain-La-Neuve: Duculot.

Lee, David. 2001. Genres, registers, text types and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC Jungle. *Language Learning and Technology*, Vol 5, 3: 37-72.

Le Goffic, Pierre. 1997. *Les formes conjuguées du verbe français : oral et écrit*. Paris : Ophrys.

Lepoire-Duc, Solveig & Ulma, Dominique. 2013. Le verbe tel qu'il s'enseigne, le verbe tel qu'il se dit à l'école primaire : regards croisés d'enseignants et d'élèves sur le concept de verbe. In Jean-Louis Dumortier, Julien Van Beveren & David Vrydaghs (éds). *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses Universitaires de Namur (Coll. : Dyptique), 231-252.

Leroy-Collombel, Marie. 2010. Éveil de la conscience grammaticale chez un enfant français entre 18 mois et 3 ans. In Frank Neveu, Valelia Muni Toke, Jacques Durand, Thomas Klinger, Lorenza Mondada & Sophie Prévost (éds), *Actes du 2° Congrès Mondial de Linguistique Française, La Nouvelle-Orléans, 12-15 juillet 2010*, CD-Rom, Institut de Linguistique Française, 1539-1555.

Loufrani, Claude. 1990. *Analyse du discours de locuteurs classés comme aphasiques : de l'art de tourner autour du mot*. Thèse de doctorat de linguistique française. Aix-Marseille : Université d'Aix-Marseille I.

Marchman, Virginia A. & Bates, Elizabeth. 1994. Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21: 339-366.

Masseron, Caroline. 1994. Entre argumentation et langue : propositions visant à la réécriture de fragments très locaux. *Pratiques*, 84 : 41-54.

Masseron, Caroline. 2005. Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue. *Pratiques*, 125/126 : 205-243.

Masseron, Caroline. 2011. L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, 149/150 : 129-162.

Maurer, Bruno. 2002. Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels. *Études de Linguistique Appliquée*, 125 : 53-67.

Meleuc, Serge. 2002. Le verbe en trois dimensions, *Le français aujourd'hui*, 139 : 49-57.

Meleuc, Serge. 2005. Écrire le verbe : propriétés linguistiques et didactisation. In Céline Vaguer et Danielle Leeman (éds). *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2).* Namur : Presses Universitaires de Namur, 49-65.

Meleuc, Serge & Fauchart, Nicole. 1999. *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées.

Ménage, Gilles. 1676. *Observations de Monsieur Ménage sur la langue françoise*. Paris : Barbin.

Millon-Fauré, Karine. 2011. *Conséquences des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves immigrés*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.

Molinier, Claude. 1996. Constructions en c'est : une classification générale. *Cahiers de Grammaire*, 21 :75-94.

Mondada, Lorenza. 2006. Video Recording as the Preservation of Fundamental Features for Analysis. In Hubert Knoblauch, Bernt Scnnettler, Jürgen Raab & Hans-Georg Soeffner (eds). *Video Analysis*. Bern : Peter Lang, 51-68.

Morel, Mary-Annick & Danon-Boileau, Laurent. 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys.

Muller, Charles. 1974. Les verbes les plus fréquents du français. *Le français dans le monde*, 103 : 14-17.

Nespoulous, Jean-Luc. 1980. De deux comportements verbaux de base : référentiel et modalisateur. De leur dissociation dans le discours aphasique. *Cahiers de psychologie*, 23 : 195-210.

Neveu, Frank. 2011 (2e édition). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

Neveu, Frank ; Blumenthal, Peter & Le Querler, Nicole (éds). 2011. *Au commencement était le verbe : Syntaxe, sémantique, cognition*. Berne : Peter Lang.

Pallaud, Bertille. 2002. Les amorces de mots comme faits autonymiques en langage oral. *Recherches sur le français parlé*, 17 : 79-101.

Paolacci, Véronique & Favart, Monik. 2010. Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 177 : 113-128.

Pascalucci, Sylvie. 2010. *Transcription et étude grammaticale d'un corpus d'enfants de 2 à 6 ans*. Mémoire de Master 1 en Sciences du Langage. Aix-en-Provence : Université d'Aix-Marseille.

Pascalucci, Sylvie. 2011. *La dénomination dans le récit oral chez les enfants de 5 ans*. Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage. Aix-en-Provence : Université d'Aix-Marseille.

Pazery, Nelly. 1988. Les enfants de l'école primaire et le passé simple. *Recherches sur le français parlé*, 8 : 137-148.

Pégaz-Paquet, Anne. 2013. Et si on parlait pour écrire ? *Le français aujourd'hui*, 181 : 25-35.

Pekarek Doehler, Simona et Müller, Gabrielle M. 2009. « Le problème c'est de les distinguer » : disloquée à gauche et pseudo-clivée dans la conversation. In Denis Apothéloz, Bernard Combettes et Frank Neveu (éds). *Les linguistiques du détachement*. Bern : Peter Lang, 413-426.

Péret, Claudie ; Brissaud, Catherine & Sautot, Jean-Pierre. 2008. Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. In Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré & Jean-Christophe Pellat (éds). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas, 203-214.

Péret, Claudie & Sautot, Jean-Pierre. 2012. Le verbe : entre curriculum institué et curriculum réel. In Jean-Louis Dumortier, Julien Van Beveren & David Vrydaghs (éds). *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses Universitaires de Namur (Coll. : Dyptique), 253-273.

Permingeat, Éléonore. 2013. *Les contrastes de modalité en français parlé*. Mémoire de Master 1 en Sciences du Langage. Aix-en-Provence : Université d'Aix-Marseille.

Peteghem, Marleen van. 1991. *Les phrases copulatives dans les langues romanes*. Wilhelmfeld : Egert.

Peters, Stanley & Bach, Emmon. 1968. *Pseudo-cleft Sentences*. Preliminary version, unpublished ms, Austin: University of Texas.

Petit, Gérard. 2004. La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. In Céline Vaguer & Bélinda Lavieu B. (éds), *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses universitaires de Namur & Cedocef, 51-78.

Piaget, Jean. 1923. *Le langage et la pensée*. Genève : Delachaux et Niestlé.

Picoche, Jacqueline. 1992. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.

Prince, Ellen F. 1978. À comparison of WH-clefts and IT-clefts in discourse. *Language*, 54 : 883-906.

Quet, François & Dourojeanni, Dominique. 2004. En cycle III, repérer le verbe. In Claude Vargas (éd). *Langue et études la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 301-310.

Réquédat, François. 1966. *Les exercices structuraux*. Paris : Hachette / Larousse (Coll. : Le français dans le monde – B.E.L.C.).

Richaudeau, François (éd). 1984. *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Paris : Retz.

Riegel, Martin ; Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René. 2009 (1994, 1ère édition). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

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.

Ruppli, Mireille. 1990. L'opposition car/parce que. *L'information grammaticale*, 46 : 22-25.

Sabio, Frédéric. 2003. L'écriture cérémonieuse chez les enfants : quelques exemples d'intégration grammaticale. In Emilia Ferreiro & Marina Pascucci (éds). *Rivista di psicolinguistica applicata*. Vol.3, 1, 79-90.

Sabio, Frédéric. 2006. Phrases et constructions verbales : quelques remarques sur les unités syntaxiques dans le français parlé. In Daniel Lebaud, Catherine Paulin & Katja Ploog (eds). *Constructions verbales et production de sens*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 127-139.

Sabio, Frédéric. 2011. *Syntaxe et organisation des énoncés : Observations sur la grammaire du français parlé*. Habilitation à diriger des recherches sous le parrainage de Mr le professeur José Deulofeu. Aix-en-Provence : Université d'Aix-Marseille [non publié].

Salvaire, Marie. 2010. *L'étude de l'accord du participe passé en classe de sixième*. Mémoire professionnel, dirigé par Marie-Noëlle Roubaud, Université d'Aix-Marseille.

Saussure, Ferdinand (de). 1916 (1982, édition critique préparée par Tullio de Mauro. *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally & Albert Sechehaye. Paris : Payot.

Sauvageot, Aurélien. 1962. *Français écrit, français parlé*. Paris : Larousse.

Sauvageot, Aurélien. 1992. *La structure du langage*. Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.

Savelli, Marie ; Brissaud, Catherine ; Chevrot, Jean-Pierre & Gounon, Valérie. 2002. L'apprentissage d'un temps peu enseigné : le passé simple. *Le français aujourd'hui*, 139 : 39-48.

Schneuwly, Bernard. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Serverin, Evelyne & Bruxelles, Sylvie. 2008. Enregistrements, procès-verbaux, transcriptions devant la Commission d'enquête : le traitement de l'oral en questions, *Droit et cultures* [En ligne], 55 | 2008-1, mis en ligne le 06 février 2009, consulté le 07 décembre 2013. URL : http://droitcultures.revues.org/318.

Teberosky, Ana. 1998. Les savoirs sur l'écrit chez les débutants. In Mireille Bilger, Karel van den Eynde & Françoise Gadet (éds). *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Leuven & Paris : Peeters, 167-177.

Tesnière, Lucien. 1965 (1e édition en 1959). *Éléments de linguistique structurale*. Paris : Klincksieck.

Thévenin, Marie-Geneviève ; Totereau Corinne ; Fayol, Michel & Jarousse, Jean-Pierre. 1999. L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, 126 : 39-52.

Thimonnier, René. 1970. *Code grammatical et orthographique*. Paris : Hatier.

Tisset, Carole. 2004. Un jour fut le verbe. In Céline Vaguer & Belinda Lavieu (éds). *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 33-50.

Tisset, Carole. 2005. *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris : Hachette.

Tomasello, Michael. 2000. Do children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74 (3): 209-253.

Van Peteghem, Marleen ; Lauwers, Peter ; Tobback, Els ; Demol, Annemie & De Wilde, Laurence (éds). 2012. *Le verbe en verve : Réflexions sur la syntaxe et la sémantique verbales*. En hommage à Dominique Willems pour son éméritat. Gent : Academia Press.

Van Raemdonck, Dan & Meinertzhagen, Lionel. 2014. In Marie-Noëlle Roubaud & Jean-Pierre Sautot. *Le verbe en friche*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 161-174.

Vaguer, Céline & Lavieu, Belinda (éds). 2004. *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Vaguer, Céline & Leeman, Danielle (éds). 2005. *De la langue au texte : Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Vigner, Gérard. 1993. Le monde, les mots et l'école : Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire. *Repères*, 8 : 191-209.

Vygotski, Lev. 1934 (1997, traduction française de Françoise Sève). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Weinrich, Harald. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier-Hatier.

Willems, Dominique. 1981. *Syntaxe, lexique et sémantique. Les constructions verbales*. Gent : Rijksuniversiteit te Gent.

Willems, Dominique. 1985. La problématique des données et la place de l'exception en syntaxe contemporaine. *Langue française*, 66 : 86-98.

Willems, Dominique. 1998. Données et théories en linguistique : réflexions sur une relation tumultueuse et changeante. In Mireille Bilger, Karel van den Eynde & Françoise Gadet. *Analyses linguistiques et approches de l'oral*. Leuven-Paris : Peters, 79-87.

Willems, Dominique. 2002. La lexicographie à l'épreuve de la syntaxe et de l'usage : le cas du verbe « charger ». In Inge Bartning, Johan Falk, Lars Fant, Mats Forsgren, Ritva Maria Jacobsson & Jane Nystedt (éds.). *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall*, Acta Universitatis Stockholmiensis, Suède : Almqvist et Wiksell international, 343-350.

Willems, Dominique & Blanche-Benveniste, Claire. 2010. Verbes « faibles » et verbes à valeur épistémique en français parlé : *il me semble, il paraît, j'ai l'impression, on dirait, je dirais*. In Maria Iliescu, Heidi M. Siller-Runggaldier & Paul Danler (eds). *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Innsbruck, 3-8 septembre 2007*, Berlin : De Gruyter, tome 4, 565-579.

Willems, Dominique & Blanche-Benveniste, Claire. sous presse. Weak verbs revisited. À constructional corpus-based approach to 'weak' verbs in French. In H. Boas & F. González-García, *Constructions in Romance languages*, Amsterdam: Benjamins.

Wilmet, Marc. 2002a. L'accord du participe passé avant la grammaire scolaire. In Rodney Sampson, Wendy Ayres-Bennett, Peter Rickard (eds). *Interpreting the history of French: a Festschrift for Peter Rickard on the occasion of his eightieth birthday*. Amsterdam : Rodopi, 181-194.

Wilmet, Marc. 2002b. *Ordo ab chao*. Coup d'œil critique sur la conjugaison française. *Le français aujourd'hui*, 139 : 29-38.

Textes officiels (ordre chronologique)

Ministère de l'éducation nationale. 1964. *Le français fondamental : 1er degré*. Paris : Institut pédagogique national.

Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. 1971. *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours.* N° 47, Janvier 1971. Paris (Coll. : « Recherches pédagogiques »).

Ministère de l'éducation nationale. 1975. *B.O.E.N. Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré*. Circulaire n° 75-250 du 22 juillet 1975. B.O.E.N. n° 47 du 25 décembre 1975, brochure du Centre National de Documentation Pédagogique n° 6082.

Ministère de l'éducation nationale. 1976. *Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire*. Circulaire n° 76-363 du 25 octobre 1976.

Ministère de l'éducation. Direction des écoles. 1980. *Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle Moyen*. Centre National de Documentation Pédagogique. (Coll. : « horaires, objectifs, programmes, instructions »).

Ministère de l'éducation nationale. 1985. *École élémentaire. Programmes et instructions*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique. (Supplément au *B.O.* n°21 du 23 mai 1985).

Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction des écoles. 1992. *La maîtrise de la langue à l'école.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique. (Coll. : « Une école pour l'enfant, des outils pour le maître »).

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. 1997 (réédition 1998). *Terminologie grammaticale*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique. (Coll. : « horaires, objectifs, programmes, instructions »).

Ministère de l'éducation nationale et Ministère de la recherche. 2002. *B.O. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* Hors série n°1 du 14 février 2002.

Ministère de l'éducation nationale. 2006. *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire.* Alain Bentolila, Dominique Desmarchelier & et Erick Orsenna, 29 novembre 2006.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2006. *B.O. Socle commun de connaissances et de compétences*. Encart n°29 du 20 juillet 2006.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2006. *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'enseignement de la grammaire.* Circulaire n°2007-013 du 11-1-2007.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2007. B.O. *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'acquisition du vocabulaire à l'école primaire*. Encart B.O. n°12 du 22 mars 2007.

Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2008. *B.O. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* Hors série n°3 du 19 juin 2008.

Inspection générale de l'éducation nationale. 2013. *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, n° 2013-066, juin 2013, 109 pages.

Table des matières

INTRODUCTION.....1

PARTIE 1. Du terrain au laboratoire…

1. Du praticien au chercheur 9

1.1. L'entrée de la linguistique à l'école 10

1.1.1. Première entrée de la linguistique à l'école 10

1.1.2. Deuxième entrée de la linguistique à l'école..... 17

1.2. Des représentations des enseignants au questionnement théorique 18

1.3. À la recherche d'un cadre théorique 24

2. La linguistique descriptive..... 27

2.1. Une linguistique de corpus 28

2.2. Une réflexion sur les données 30

2.2.1. Du recueil de données à l'édition 31

2.2.2. Du respect des données à l'analyse 34

2.3. L'exploitation des grilles syntaxiques..... 37

2.3.1. Les grilles pour un oral jugé difficile 38

2.3.2. Les grilles pour un écrit jugé difficile 41

2.4. L'étude de deux phénomènes langagiers..... 42

2.4.1. L'approximation lexicale 42

2.4.2. La dénomination..... 45

2.5. Bilan..... 50

2.6. La constitution d'un grand corpus de français parlé et écrit..... 50

3. La construction pseudo-clivée 53

3.1. La mise en œuvre du cadre théorique 54

3.1.1. La question des données 55

3.1.2. Un dispositif de la rection verbale 56

3.1.3. Une construction à spécification progressive 58

3.1.4. Une construction pour des valences verbales 59

3.2. Un enrichissement de la description grammaticale 60

3.2.1. Une nouvelle répartition des verbes 60

3.2.2. Des traits syntactico-sémantiques opératoires 63

3.2.3. Des variantes dans les constructions syntaxiques 64

3.2.4. Un dispositif pour tester les valences verbales 66

3.3. Les limites de la linguistique descriptive : le texte 67

3.3.1. Les usages discursifs 67

3.3.2. Une analyse en macrosyntaxe 69

3.3.3. La recherche de programmes discursifs 72

3.4. Bilan 74

3.5. L'élaboration d'une notice grammaticale 75

PARTIE 2. …du laboratoire au terrain.

1. Du chercheur au terrain 79

1.1. Une langue ou deux langues ? 80

1.2. La notion de compétence 83

1.3. Grammaire première *vs* grammaire seconde 88

1.4. À la recherche de modèles pour l'enseignement 90

1.5. Des outils didactiques 101

1.6. Bilan 102

2. La langue des élèves 103

2.1. Des stratégies identifiées 104

2.1.1. En morphologie 104

2.1.2. En orthographe 110

2.2. Des régularités dans les textes d'élèves 115

2.2.1. Notre positionnement théorique 115

2.2.2. Des données à l'analyse 117

2.2.3. Nos résultats 120

2.3. Bilan 125

3. De nouvelles orientations 127

3.1. De nouvelles recherches dans les textes d'élèves 128

3.1.1. Des manifestations de langue élaborée à l'écrit 128

3.1.2. Des exploitations spécifiques des axes du langage 133

3.1.3. Bilan 137

3.2. De nouvelles pistes de recherche sur le verbe 139

3.2.1. Une approche linguistique 141

3.2.2. Une perspective développementale 151

3.2.3. Bilan 156

CONCLUSION 157

BIBLIOGRAPHIE 161