

Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels

Claudine Garcia-Debanc

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne Université Toulouse 2-Le Mirail



Synergies Pays Scandinaves n° 5 - 2010 pp. 81-96

Résumé : *L'article se propose d'analyser la nature des marques utilisées dans les textes du corpus « grenouille » (textes de deux genres : narratif fictionnel vs expositif-documentaire et de trois niveaux scolaires différents : CE2, 6°, 3°) pour marquer la segmentation, la connexion et l'indexation de la suite du texte dans des cadres spatio-temporels et d'apprécier leur présence selon le niveau scolaire des rédacteurs et le genre textuel. Après avoir montré l'intérêt d'une telle étude dans le prolongement des travaux conduits antérieurement en linguistique et psycholinguistique, la contribution procède par études qualitatives de quelques textes significatifs pour mettre en évidence le système de marques dont dispose un rédacteur et la manière dont il les mobilise dans les deux tâches d'écriture. Elle procède à un comptage manuel de quelques marques significatives. Enfin, elle s'interroge sur la manière dont ces marques sont affectées par la révision.*

Mots-clés : *cohésion textuelle, ponctuation, connecteurs, segmentation, connexion, adverbiaux cadratifs, acquisition, genres, grammaire textuelle*

Summary : *The contribution analyses some formal features used in written discourse (2 genres : narrative vs expositive, 3 different school years : 9 year-old children (primary: 3rd), 12 year-old children (1st secondary school), 14 year-old children (3rd secondary school) collected in corpus « frogs ») for signalling segmentation, connection and indexation inside spatio-temporal frames. We analyse invariants and variations according to textual genres and scholar levels. We show the interest of this study as a psycholinguistic study taking into account knowledge on psychogenesis of the use of connectives and punctuation in children's written discourse. Then we analyse the system of formal features in a sample of texts and we show how each writer uses these marks according to the genre of text and how these features are modified when the writer reviews his text.*

Keywords : *textual cohesion, punctuation, connectives, segmentation, connection, spatio-temporal frames, indexation, acquisition, genres, textual grammar*

La perspective choisie est celle d'une analyse linguistique orientée par des préoccupations relatives à l'enseignement, dans le cadre d'une didactique du français langue première ancrée sur les recherches en linguistique et en

psycholinguistique, dans le prolongement des études interrogeant les erreurs et les stratégies scripturales (Masseron, 2001, 2005). Les marques linguistiques étudiées sont mises en perspective avec les processus rédactionnels et leur acquisition progressive par l'élève. Cette description linguistique peut constituer un point d'appui pour définir des « indicateurs de complexité » (Jisa, 2008), utiles pour l'évaluation des productions écrites des élèves et identifier des points d'entrée pour l'intervention didactique.

L'écrit et l'oral présentent des contraintes différentes et offrent des ressources spécifiques pour la segmentation et la connexion du discours. Tandis que la linéarité de l'oral s'appuie sur des variations intonatives et prosodiques (Morel & Danon-Boileau, 1998 ; Blanche-Benveniste, 1997) et implique la nécessité d'un marquage linguistique par des connecteurs, l'écrit, en tant qu'espace à deux dimensions, offre des ressources plus nombreuses pour délimiter des blocs syntaxiques et/ou sémantiques, comme les phrases ou les paragraphes. Les différents éléments du discours peuvent en effet, à l'écrit, être reliés soit linguistiquement par des connecteurs soit par des marques ponctuationnelles soit encore par des marques typodispositionnelles, retours à la ligne ou alinéas. Ces délimitations de blocs de textes participent d'un système de marques qui assurent la cohésion du texte : connecteurs, anaphores, adverbiaux cadratifs spatio-temporels mais aussi ponctuation, marques typo-dispositionnelles (retours à la ligne, tirets, polices de caractères...).

Le cadre théorique linguistique est constitué par les travaux conduits par Charolles, Pery-Woodley, Le Draoulec (2005) sur les adverbiaux cadratifs. Les adverbiaux cadratifs y sont définis comme « des circonstants spatio-temporels strictement scéniques qui délimitent des univers de discours » : « antéposés en zone préverbale, ils indexent une ou plusieurs propositions faisant suite à celle en tête de laquelle ils sont détachés ». Ils ont ainsi une capacité de cadrage. Ils contribuent à la segmentation des textes, dans la mesure où leur présence configure, à l'intérieur des textes, des blocs ou cadres regroupant des informations satisfaisant au critère sémantique spécifié par l'adverbial (Charolles, 1997 repris dans Charolles, Pery-Woodley 2005 : 4). Les auteurs précisent que « l'hypothèse générale (...) consiste à faire valoir que les adverbiaux les moins intégrés dans la phrase qui les accueille sont plus ou moins destinés, quand ils sont antéposés, à jouer un rôle dans la structuration du discours et donc à assumer, en plus de leur fonction idéationnelle (ou représentationnelle) d'indication spatiale ou temporelle, une fonction textuelle (Halliday, 1994). » (Charolles, Pery-Woodley 2005 : 4). Les études, portant sur des extraits d'œuvres littéraires présents dans la base FRANTEXT ont mis en évidence la complexité de ces phénomènes d'indexation dans les textes d'experts. Nous nous proposons de conduire un travail de même nature dans des textes d'élèves de fin d'école primaire.

Nous considérons que la compétence scripturale d'un rédacteur peut s'évaluer à la diversité des marques spécifiques à l'écrit qu'il utilise dans sa production écrite et à la pertinence de leur emploi. Les questions de recherche que nous nous posons sont les suivantes :

- Dans quelle mesure des élèves d'âges, de niveaux scolaires et de niveaux de performances scolaires différents, utilisent-ils en production écrite l'ensemble des ressources qu'offre l'écrit par rapport à l'oral pour segmenter et connecter le discours à l'écrit et donner ainsi des instructions de lecture à leur lecteur potentiel ? Quelles évolutions peut-on observer entre les productions des élèves les plus jeunes, de 9 ans (CE2) et celles des plus âgés (13 ans) ?
- Quelle incidence a le genre textuel (récit fictionnel vs texte descriptif-expositif à visée scientifique) sur l'utilisation de ces marques par un même rédacteur ?
- Les performances sont-elles liées au niveau scolaire ? au niveau supposé d'expertise telle que repérée par l'enseignant ?
- Comment les adverbiaux cadratifs spatiaux ou temporels s'articulent-ils avec les autres marques de segmentation/connexion : ponctuation, marques typo-dispositionnelles, connecteurs ? Observe-t-on convergence ou tensions entre ces diverses marques ?
- Dans quelle mesure les élèves effectuent-ils des révisions sur les marques de connexion, segmentation, indexation entre les deux versions de leurs textes ?
- La présence d'adverbiaux cadratifs dans des textes d'élèves peut-elle constituer un indicateur de complexité pertinent pour l'évaluation de ces textes ?

1. Cadre théorique et analyse a priori des tâches d'écriture proposées

1.1 La prise en compte des spécificités des marques de segmentation et de connexion à l'écrit comme indice de compétence scripturale

Quel que soit le genre d'écrit à produire, dès qu'on produit du texte se pose la question de la délimitation du continuum en blocs de sens (paragraphe) ou ensembles syntaxique (la phrase, le syntagme). Ainsi, Schneuwly (1988 : 39-40) identifie les opérations de textualisation qui « agissent au niveau local de la construction de la chaîne textuelle » en produisant des processus de linéarisation indispensables dans toute production verbale. Il distingue trois types d'opérations de textualisation : les opérations de cohésion, les opérations de connexion/segmentation et les opérations de modalisation. La caractéristique commune des opérations de connexion/segmentation « est d'une part de « ponctuer » le discours, de le segmenter, de le découper en parties et en même temps de fonctionner comme « ciment » qui relie les unités atomisées résultant de la référentialisation et d'autre part d'articuler ces unités en contexte. »

Or, la segmentation et la connexion se réalisent de manières différentes à l'oral et à l'écrit. L'oral dispose de marques linguistiques, principalement les connecteurs (*et, et puis, mais, de toutes façons, bon, enfin, alors...*), de variations intonatives et prosodiques ainsi que de pauses, qui ne correspondent pas forcément aux blocs que l'on souhaite délimiter pour l'interlocuteur mais qui peuvent être liés aux conditions de production de la parole (Morinet, 1998). L'écrit dispose d'éléments linguistiques comme à l'oral mais aussi d'un système propre de démarcation, sous la forme de la ponctuation ainsi que de marques typodispositionnelles : retours à la ligne, alinéas, blancs graphiques, variations de polices (majuscules, gras...). Ces marques peuvent être utilisées de manière redondante : titre en capitales et en caractères gras, suivi d'un retour à la ligne, tirets ou numérotation pour présenter une liste.

1.2 Un système de marques pour indiquer segmentation, connexion et indexation à l'écrit

Dans son entreprise pour rendre compte de la cohésion du discours, Charolles (1988a) définit quatre systèmes d'unités fonctionnelles d'organisation du texte (ou « plans d'organisation textuelle »), signalés par des marques qui confèrent une certaine continuité au discours :

- les chaînes de référence.
- les connecteurs, qui « indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou actes illocutionnaires qui leur sont associés » pour constituer des « périodes ».
- les « expressions introductrices de cadres de discours », qui « délimitent des domaines circonstanciels (temporels, spatiaux, modaux...) », selon les phénomènes de « portée »
- les « marques configurationnelles (alinéas, organisateurs métadiscursifs) qui délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant une ou plusieurs unités en regard d'un certain critère dispositionnel ».

Ces ensembles de marques sont présentées en systèmes complémentaires.

La description du système de marques est affinée dans Charolles, Pery-Woodley (2005) lorsqu'ils envisagent ces marques d'un point de vue dynamique. Ils indiquent que « alors que les anaphores, les ellipses et les connecteurs établissent des liens en amont (avec des énoncés, des constituants d'énoncés ou des ensembles plus vastes), les adverbiaux cadratifs, tout en entretenant très souvent des liens avec des fragments précédents, sont fondamentalement orientés vers l'aval du discours ». Ils proposent alors de parler d'« indexation ».

La fonction d'indexation peut concerner des indications sémantiques diverses : cadratifs temporels, cadratifs spatiaux, cadratifs relatifs à des domaines de connaissances dans des phrases commençant par *en Français*, *en Mathématiques*, indications d'ordre énonciatif sous la forme de Syntagmes Prépositionnels médiatifs (*selon Pierre ; d'après Paul*), expression topicalisatrices (*au sujet de X, concernant Y*). Ces marques s'ajoutent aux marqueurs d'intégration linéaire (*d'une part/d'autre part, d'un côté/de l'autre*) (Charolles et alii, 1988b) qui permettent de baliser le discours. Nous nous intéresserons plus particulièrement ici aux cadratifs spatiaux et temporels.

1.3 Hypothèse psycholinguistique développementale quant à l'utilisation des marques de segmentation, connexion et indexation par des élèves de 8 à 13 ans

L'emploi de certaines de ces marques par les enfants a fait l'objet d'études en linguistique et en psycholinguistique depuis une vingtaine d'années. Les travaux ont notamment porté sur les marques de ponctuation (Fayol, 1986, 1989 ; Fayol, Jaffré, 1989 ; Chanquoy, Fayol, 1991 ; Jaffré, 1998). Fayol et Jaffré (1989) ont mis en évidence la mise en place progressive du système de ponctuation chez l'enfant et sa mise en système avec les connecteurs. En effet, les jeunes enfants de 7-8 ans utilisent préférentiellement des connecteurs, comme à l'oral, *et, et puis, et après* et réservent l'utilisation des ponctuations fortes comme les points pour délimiter des éléments de signification, tels que par exemple les composantes du schéma narratif ou des unités de signification (voir aussi Jaffré

1998). Ces travaux montrent que les signes de ponctuation intermédiaires comme la virgule se mettent en place tardivement (Chanquoy, Fayol, 1991 ; Schneuwly, 1988). En analysant des productions écrites d'élèves de fin d'école primaire et de début de collège, Paolacci (2005) et Paolacci, Favart (2010) ont montré que marques de ponctuation et connecteurs forment un système.

Si l'on reprend la distinction posée au paragraphe précédent entre les marques rétroactives, comme les connecteurs, qui assurent un raccord à ce qui précède et les marques proactives, telles que les adverbiaux cadratifs spatio-temporels, qui assurent une indexation de ce qui suit, on peut penser que l'utilisation de marques d'indexation est un signe de maîtrise de la bi-dimensionnalité de l'écrit et de sa spécificité par rapport à l'oral. On peut également se demander s'il existe des révisions portant sur la place de ces adverbiaux spatio-temporels, qui n'ont pas la même valeur d'indexation lorsqu'ils sont placés en fin de phrase. De telles révisions seraient un indice supplémentaire que les élèves anticipent les effets à produire sur leurs lecteurs.

Une analyse *a priori* des deux tâches d'écriture proposées permet d'anticiper la présence potentielle de marques dans les deux cas.

1.4 Connexion, segmentation et indexation dans la tâche d'écriture narrative proposée : analyse *a priori* de la tâche

L'article liminaire de ce dossier a présenté la consigne d'écriture narrative. Rappelons que la demande est faite aux élèves de rédiger un récit à partir d'un ensemble de six images extraites d'un album pour la jeunesse. Ces six vignettes correspondent à trois cadres spatiaux différents : la première image représente les préparatifs du petit garçon, probablement dans sa chambre, les vignettes 2 à 5 constituent le cœur du récit en représentant une scène au restaurant, la dernière vignette propose un gros plan sur la voiture familiale, après le départ du restaurant. On peut se demander dans quelle mesure la segmentation en vignette a un effet sur le texte rédigé : combien de lignes correspondent à chacune des images ? Chaque image suscite-t-elle un ensemble de phrases ? On peut noter que certains des moments-clés nécessaires à la compréhension du récit ne sont pas représentés : il en est ainsi du moment où la grenouille se cache dans la poche du petit garçon au départ de la maison familiale ou de l'arrivée au restaurant ou encore du départ du restaurant. La fin reste ouverte. Les éléments faisant l'objet d'une ellipse doivent être inférés à la lecture de la bande dessinée et explicités ou pas, selon le choix du rédacteur. De plus, les vignettes correspondant à la scène du restaurant présentent simultanément deux espaces : l'avant-plan et l'arrière plan, qui ne pourront être décrits que successivement dans un texte écrit.

On peut donc s'attendre à trouver des adverbiaux cadratifs spatiaux ou temporels (*une fois arrivés au restaurant*) pour chacun des trois espaces-temps représentés dans le récit. Ces attentes sont confirmées par le texte de référence rédigé par les auteurs du matériau pédagogique dont sont extraites les images utilisées pour la tâche de narration, qui utilise à plusieurs reprises des adverbiaux cadratifs spatiaux (*dans ce restaurant de luxe et de haute gastronomie,*) ou temporels (*tandis que l'orchestre entame un air de jazz célèbre*) ou encore à la fois spatiaux et temporels (*une fois la porte refermée, sur le chemin du retour*).

1.5 Connexion, segmentation et indexation dans la tâche de compte rendu scientifique proposée : analyse a priori de la tâche

Les six dessins schématiques décrivant le processus de transformation d'un œuf de grenouille à la grenouille, qui constituent le support de la tâche d'écriture scientifique (cf présentation dans l'article introductif) sont simples et n'offrent pas de difficulté particulière de lecture. La transformation à décrire, de l'œuf en têtard puis en grenouille, est ici progressive et linéaire. On peut donc s'attendre à trouver principalement des connecteurs temporels marquant la successivité. Le principal problème linguistique à résoudre est celui du référent évolutif : quand l'œuf devient-il *têtard*, nom masculin repris par un pronom anaphorique *il*, et quand le têtard devient-il *grenouille*, nom féminin ? L'appartenance du texte à rédiger au genre des écrits documentaires expositifs entraîne l'utilisation d'une mise en page faisant appel à des retours à la ligne, des indications numériques (1., 2., 3. 4) ou des intertitres, fréquemment utilisés dans les « livres ou magazine sur la science » mentionnés dans la consigne.

L'analyse *a priori* des deux tâches d'écriture proposées, telle que nous venons de la conduire, peut laisser penser que les cadratifs spatio-temporels seront plus nombreux et plus divers pour la narration, qui met en place trois scènes différentes que dans le compte rendu scientifique qui amène à décrire une transformation linéaire.

2. Eléments pour une approche longitudinale : une diversité de solutions selon l'âge et les compétences scolaires des rédacteurs

Nous procéderons tout d'abord qualitativement par comparaison de textes extrêmes, à savoir les productions écrites d'un élève de CE 2 faible et celles d'un élève de quatrième présenté comme bon élève puis nous confronterons ces écrits à ceux d'autres élèves du même niveau scolaire.

2.1 L'emploi des marques de connexion, de segmentation et d'indexation dans les textes d'un élève de CE 2 faible

Nous nous attachons tout d'abord à comparer l'utilisation des marques de segmentation et de connexion et des adverbiaux cadratifs dans les deux tâches d'écriture par un même rédacteur jeune (CE2, 3^e année de primaire) et jugé peu compétent par l'enseignant. Ces deux productions ont été présentées sous leur forme originale dans l'article de présentation de ce numéro. Nous avons transcrit ces copies, en conservant l'orthographe et la mise en page originales, nous avons matérialisé par le signe / les retours à la ligne et nous avons signalé en caractères gras les marques étudiées.

2.1.1 Etude du récit

Voici la version définitive du texte narratif d'un élève de CE2 jugé faible :

Récit Dimitri CE2 faible

*Il étai t'une fois une grand garçon appeler / Mathieu il devai allez au restaurent
mais il etai pas / prés il se coife sébons je sui prés nous pronons / la voiture nous*

*sommes au restaurent le cuisinié / nous dit que désiré vous je prandré commes / Mathieu pour lantré je prandré de la salad / pour le plat chaud je prendré du pouler / avec des pates et pour le décer deux glasse / a la vanille près dans deux minutes / mais il ne savai pas que sa grenouille et sortie / de sa poche et la grenouille sates sur la tronpetes / **pendant que** deux musin se disputes lautre / riquan le couple et pas contan et le serviteur aussi la / grenouille sautes dans le ver **pendant que** le couple parles / les gent son étoné le cerviteur prant la grenouille / de Mathieu cri non la famille son étoné maim / les gent derier eu la maman et la sœur son faché **pendant que** le pere condui et le gaçon retrouve la grenouille.*

Le texte se caractérise par une absence de marques de segmentation : les seules marques de ponctuation sont la majuscule initiale et le point final. Le discours rapporté ne fait pas l'objet d'un traitement particulier : on peut noter l'absence de guillemets et de retours à la ligne. L'intonation forte dans une prise de parole, NON, est signalée par la présence de lettres capitales dans la version initiale mais cette variation graphique n'est pas reprise dans la version définitive. La ponctuation phrastique n'est pas en place, comme souvent chez les jeunes enfants (Jaffré, 1999). En revanche, apparaissent de très nombreux connecteurs, notamment *et* (5 occurrences) et *mais* (2 occurrences). Les utilisations de ces deux connecteurs sont différenciées. *Et* semble indiquer l'adjonction (*la maman et la sœur*) mais aussi parfois la successivité temporelle (*et le garçon retrouve sa grenouille*). Dans un certain nombre de cas, le connecteur *et* serait remplacé par un point dans un texte d'expert, comme on le voit dans la première version de ce texte, qui figure dans l'article préambule : **et les deux musiciens se disputent, et le serviteur, et ils partent**. Les emplois de *mais* semblent correspondre parfois à la mise en regard de l'avant-plan et de l'arrière-plan : *mais la grenouille saute, mais le monsieur parlait, mais la sœur et la mère*..A trois reprises des subordonnées circonstancielles introduites par *pendant que* permettent de rendre compte d'actions simultanées.

2.1.2 Etude du compte rendu de l'élève de CE2 faible

Le même élève, lorsqu'il rédige le compte rendu scientifique utilise de nombreux connecteurs.

Compte-rendu

Dimitri CE2 faible, CR2

*Le cycle de vie de la grenouille **au debue** s'estai un tétard puis il grandisai de plus en plus. et sa queue se rétraisai de petit a petit **mais après** il aves. que deux pates **mais après** il aves grandi et il aves c'est quatre pates **mais** il aves toujours sa queue **mais après** il avait grandi de plus en plus et c'est commça que sa vie c'est formé.*

Ce texte comporte successivement un titre, la description d'un processus de transformation rythmé par de nombreux connecteurs temporels (au début, puis, et, mais après), encadré par deux segments de textes : *au début*, et *c'est comme ça que sa vie s'est formée*, phrase qui sert de fermeté. Cet écrit se caractérise par l'absence de retours à la ligne, même entre le titre et le début du texte), et la quasi absence de marques de ponctuation, même si les points sont plus

nombreux que dans le texte narratif, bien que ce texte soit beaucoup plus court. Outre la majuscule initiale et le point final comme dans le texte narratif, on note la présence d'un point à la fin de la première phrase. Celui-ci n'est pas suivi d'une majuscule et est redoublé par la présence d'un connecteur *et* (*.et sa queue se rétrécissait*). La présence d'un point après *aves* (*il avait. que deux pattes*), en milieu de phrase est plus difficilement explicable. Est-ce la trace d'une hésitation en cours de rédaction ? Le plus souvent, c'est un connecteur *et* ou *mais après* qui signale l'ajout. Cette combinaison de *mais après*, employée à trois reprises dans le texte, semble la trace d'un raisonnement de l'enfant sur les caractéristiques attendues chez l'animal. Le texte écrit est très proche de ce que serait une transcription d'un discours oral. En tout cas, les marques de ponctuation ne sont pas utilisées pour aider le lecteur à délimiter des blocs syntaxiques ou sémantiques. Ce sont essentiellement les connecteurs *et* et, plus souvent, *mais après*, qui assurent le lien. On peut s'arrêter sur l'usage conjoint de *mais* et *après* à trois reprises dans ce texte.

2.2 L'emploi des marques de connexion, de segmentation et d'indexation dans les textes d'un élève de 4° jugé bon élève

2.2.1 Etude du récit

Jean N2

C'est l'histoire d'une grenouille apprivoisée par un petit garçon, d'environ une dizaine d'année qui avait comme un don. Il arrivait à apprivoiser n'importe quel animal, sauvage ou domestique. Cet enfant s'appelait Peter, il vivait dans les beaux quartiers de Londres avec ses parents et sa sœur. Pour leur anniversaire de mariage, ses parents décidèrent d'aller au restaurant. Peter, bien qu'il soit jeune, se fit plus beau que jamais devant son miroir avec ses animaux dans sa grande chambre du deuxième étage de la maison. Peter emmena sa grenouille, dernière de ses trouvailles. Une fois au restaurant, la grenouille échappa à la vigilance du garçon et sauta d'un bond majestueux sur les musiciens qui donnaient l'ambiance au restaurant. Elle sema la pagaille : tambour déchiré, saxophoniste complètement désorienté qui ne comprenait plus rien, mal d'yeux pour le clarinétiste. Ensuite, c'est dans le plat d'huitres du serveur qui passa par là qu'elle bondit. Elle atterit dans un verre de vin blanc, terrifiant son propriétaire. Un deuxième serveur accourut et emporta la grenouille :

« Ma grenouille ! Elle est à moi ! C'est la mienne, cria Peter

- Qui t'as autorisé à emmener cette..cette chose ici ? fulmina le père de Peter.

- Personne, répondit Peter, mal à l'aise.

- Nous rentrons dans la maison, tout le monde nous regarde, ajouta-t-il. »

Une fois dans la voiture, la colère des parents de Peter éclata :

« Tu n'avais pas le droit de gâcher cette soirée ! Tu nous as fait honte ! beugla la mère de Peter.

- Ta mère et moi allons réfléchir à une punition, et elle sera sévère, alors accroche-toi bien ! continua le père.

- Et en plus, elle est moche, ta grenouille, elle est...

- Tais-toi, Elizabeth, tu n'as pas à te mêler de ça, explique la mère de Peter à sa sœur. Nous allons nous occuper de lui, sérieusement, et aussi de sa grenouille. »

Le trajet du retour se passa dans un silence pesant, qui ne présageait rien de bon pour Peter et sa grenouille.

Jean marque le début de son texte par un alinéa, qui est le seul de son texte. Il utilise les retours à la ligne seulement dans le cadre du dialogue. Les connecteurs sont en petit nombre, la délimitation entre les phrases ou les syntagmes s'opérant le plus souvent par une marque de ponctuation. Trois adverbiaux cadratifs sont utilisés aux endroits stratégiques du texte : comme introducteur de la complication après la description initiale (*pour leur anniversaire de mariage, ses parents décidèrent de..*), délimitations à la fois spatiales et temporelles des scènes-clés du récit (*une fois au restaurant, une fois dans la voiture*). Ces circonstanciels adverbiaux jouent le rôle d'adverbiaux cadratifs, dans la mesure où leur portée s'étend au-delà de la phrase qui les accueille.

2.2.2 Etude du compte rendu

Jean 4^e Bon CR2

Les ovules de grenouilles lachés en grande quantité sont fécondés par des spermatozoïdes de la même espèce de grenouille. Ensuite, les nouveaux êtres vivants issuent d'une fécondation externe se nomment têtards. Ils vont se développer : ils vont grandir, ils développeront deux pattes postérieures, puis deux pattes antérieures. Enfin, ces têtards vont finir de grandir et perdre leur queue. Une fois adulte, ils pourront à leur tour se reproduire pour maintenir l'espèce dans les milieux.

Le texte est compact, sans titre et sans retour à la ligne ; La structuration s'opère ici à la fois par la ponctuation, notamment les points qui délimitent les phrases successives. Les marques linguistiques de structuration sont des adverbes, placés en initiales de phrases en tant que connecteurs : *ensuite, enfin*. La clôture du texte est signalée par un adverbial temporel, de structure semblable à ceux qui ont été utilisés dans le texte narratif (*une fois adulte*).

Jean opère donc la structuration de manière différente selon le genre du texte : adverbiaux en tête de phrase dans le texte narratif, connecteurs et ponctuation dans le texte expositif. Toutefois, les deux textes produits ne se différencient pas aussi nettement que ceux d'un autre élève de 4^e, jugé moyen par son enseignant.

2.3. Connexion, segmentation et indexation dans les comptes rendus scientifiques

Les moyens linguistiques pour connecter, segmenter et indexer sont particulièrement divers dans le compte rendu scientifique, qui, outre les moyens linguistiques habituels, utilise couramment des marques typodispositionnelles variées (retours à la ligne, variations typographiques...)

Emile, élève de 4^e, jugé moyen, est le seul de tout le corpus analysé à avoir utilisé massivement les retours à la ligne et à avoir structuré son propos par des numérotations (1^o, 2^o). Ces marques typodispositionnelles sont complétées par un adverbial cadratif temporel : *quelque mois plus tard*. Les étapes successives de la croissance sont indiquées par les points, les retours à la ligne et la numérotation. Les connecteurs, notamment les *et*, en très grand nombre dans ce texte (9 occurrences) marquent selon les cas la temporalité (*et la femme a pondu ses œufs, et le têtard sort de son œufs*) ou des éléments de la description (*et sa queue rapticit*).

Emile 4^e élève jugé moyen CR2

- 1° Un mâle et une femme de la même espèce de grenouille se sont reproduit et la femme a pondu ses œufs.
- 2° Quelque mois plus tard, les œufs éclots et le têtard sort de son œufs.
- 3° Le têtard se développe et des yeux apparaissent sur son visage et sa queue ne grandit pas et ne rapticit pas.
- 4° Les pattes arrières apparaissent sur son corps et sa queue rapticit.
- 5° Les pattes avant apparaissent et sa queue rapticit encore.
- 6° La grenouille est correctement formée et il ne lui reste plus qu'un petit bout de sa queue.

Un autre élève de 4°, jugé de niveau faible, privilégie des circonstants adverbiaux qui rythment le texte mais dont la portée ne dépasse pas la phrase d'accueil dans laquelle ils sont inclus :

Paule 4^{ème} faible, CR2

le cycle de vie de la grenouille

le mâle et la femelle vont libéré leur cellule reproductrice.

Dans un milieu précis l'eau qui cela sera appelé une fécondation externe. Quelques jours plutard les cellules vont libérer le têtard. A la sortie de la cellules le têtard n'ora pas beaucoup d'acquis. Quelques temps après le têtard va évoluer, c'est deux pattes de derriere vont pousser, sortir. Après ces deux pattes de devant vont arrivé, vont pousser, sa queu va changer, rapténir. la Grenouille va commecné par pouvoir sortir de l'eau changer d'environement. Quand tous ces changement auront etaient produit l'être vivant sera apte à se reproduire.

Pour un niveau scolaire donné, les productions peuvent être très diverses.

3. Quelques éléments quantitatifs

L'étude conduite est exploratoire, dans l'attente d'un traitement automatisé d'un corpus plus large. Il nous a paru tout de même intéressant de procéder à quelques comptages quant à l'utilisation des différentes marques par les différents publics. Ce comptage est opéré sur la version définitive des textes.

	CE2	6°	4°
Retours à la ligne	0	1	17
Points	24	43	48
Virgules	5	30	41
Et	40	23	5
Mais	11	6	5
Adverbiaux cadratifs	2	2	4

Les retours à la ligne sont quasiment absents, sauf pour le niveau 4°. Encore faut-il relativiser la présence de ces retours à la ligne puisque ceux-ci sont présents principalement dans deux textes de 4° cités plus haut : le texte narratif de JM, dans lequel les retours à la ligne correspondent à la mise en espace de dialogues et le compte rendu scientifique de EU, dans lequel on ne relève pas

moins de 5 retours à la ligne. Le système de marques typodispositionnelles est donc sous-utilisé dans les textes observés.

Du point de vue du système de ponctuation, on peut constater la mise en place progressive des ponctuations intermédiaires, sous la forme de virgules, qui n'apparaissent véritablement que dans les textes de 6^e. Le nombre de points est plus difficile à interpréter : ils sont deux fois plus nombreux dans les productions écrites de 4^e que dans celles des CE2 mais les textes de 4^e sont aussi plus longs. Alors que nous avons pu constater une quasi-absence de points dans les productions écrites de l'élève de CE2 le plus faible, le nombre total de points dans les productions de CE2 nous indique que cette marque de ponctuation est tout de même présente dans des productions de ce niveau, comme en témoignent les deux productions suivantes :

Marie, CE2 moyen, CR2

Au début la grenouille pont des œufs. L'œuf éclot et il y a une petite bête qui sort de l'œuf elle a une grande queue qui lui saire a nager. La petite bête grandi est devien un tertar est la queue rapeti. Le tertar grandi le terar a des pattes est la queue rapeti. Est la le tertar devien une demie grenouille est la queue a repti est la demie grenouille a des pattes. Et la, la demie grenouille devient une vrai grenouille avec des pattes.

Dans ce texte, la segmentation en phrases correspond aux six images successives. Chaque phrase délimite donc une unité de sens. Vers la fin du texte, pour les deux dernières phrases, la marque de ponctuation est redoublée par un connecteur *et là*, qui signale l'enchaînement et renvoie de façon déictique à l'image (là), témoignant d'une difficulté à décontextualiser.

Le même élève, dans le texte narratif utilise également de façon pertinente une segmentation en phrases mais remplace les ponctuations intermédiaires par le connecteur *et*. Il utilise un adverbial cadratif à valeur spatiale et temporelle (*une fois au restaurant*) dans la deuxième phrase.

Marie, CE2 moyen, OK, N1

Un petit garçon ce prépare, est derrire lui il y a / un chien, une tortue, une grenouille. Une fois au restaurant / le petit garçon et avec sa famille mais la grenouille sauta dans un instrument de music. Et les deux musicein ce dispute et le / troisième rigole et la grenouille sauta sur un plat et le / sairveur n'a pas lair dans son acait. Et la / grenouille sauta dans un verre de champagne le / sairveur sair le verre avec la grenouille dans le / verre de champagne et le monsieur laive le verre de / champagne et derrire le monisuer il y a une femme / qui cri. Et le serveur prend la grenouille et il veut la / jeter dehors et la le petit garçon intervient et derrire le petit / garçon il y a une femme qui est étonée. Et la il reparte / la maman et la petite fille sont en colère contre le petit / garçon, le petit garçon tien la grenouille et le papa condui.

Ce qui caractérise ce texte de CE2 est la surabondance des connecteurs *et* et leur plurifonctionnalité, dans la mesure où, outre leur valeur sémantique habituelle, ils peuvent avoir la valeur sémantique d'une virgule ou dupliquer le point dans une délimitation de phrases. On peut noter le contraste entre le début

du texte, avec l'adverbial cadratif *une fois au restaurant* et la segmentation en fin de texte avec multiplication des *et* et présence du déictique renvoyant à l'image, comme dans son compte rendu.

Le nombre de connecteurs diminue au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Ce constat nous permet de comprendre à quel point l'absence d'un type de marque peut aussi être le signe d'une compétence, dans la mesure où c'est un autre système de marques, plus spécifique de l'écrit, la ponctuation qui tend à remplacer les connecteurs.

Les adverbiaux cadratifs, en petit nombre, sont présents dès le niveau CE2. Quel que soit le niveau scolaire, ils sont utilisés de façon pertinente et prennent les mêmes formes : *au restaurant, une fois au restaurant, au restau, pendant la route du retour, dans la voiture*. Ils sont en moins grand nombre que ce qui était attendu mais sont présents plus tôt que nous ne l'attendions.

La place nous manque pour analyser comment ces systèmes de marques s'articulent avec les chaînes de substituts, pour assurer la cohésion textuelle mais on peut constater dans le texte de Marie (CE2) les répétitions des syntagmes nominaux et le très petit nombre de substituts. Les marques de cohésion textuelle se mettent progressivement en place, parallèlement aux marques de segmentation et de connexion.

4. Ya-t-il des révisions portant sur les marques de connexion, de segmentation et d'indexation ?

On peut enfin se demander dans quelle mesure la révision affecte les marques de connexion, de segmentation et d'indexation.

La comparaison entre première et deuxième version d'un texte laisse rarement apparaître l'adjonction de marques de segmentation ou de connexion, notamment la suppression de connecteurs ou l'adjonction de marques de ponctuation absentes. Ainsi, la première version du texte de Dimitri présente un certain nombre de variantes par rapport au texte définitif mais procède de la même manière pour ce qui est de l'emploi des marques de connexion et de segmentation : absence de points, nombre important de connecteurs *et* ou *mais*.

Lorsqu'on constate une adjonction de marque de ponctuation, elle n'est pas forcément pertinente, comme dans cette copie d'élève de 6^e moyenne dont nous citons seulement le début :

Version 1 :

Un jour un petit garçon qui se nommé « Raphaël », se regarder dans un miroir. Il faisait le noeux de sa cravatte entourer de son chien, de sa tortue et de sa grenouille.

Version 2 :

Un jour un petit garçon qui se nommer Raphaël. Il se regardai dans un miroir ou plutôt il faisait le noeux de sa cravatte entourer de son chien de sa tortue et de sa grenouille.

La ponctuation de la première phrase est correcte dans la version 1, alors que l'adjonction d'un point après Raphaël rend la deuxième version incorrecte, selon une erreur fréquente chez les élèves, qui isolent ainsi une proposition relative de la proposition principale qui suit. La tournure syntaxique de la version 2 est peut-être une transposition écrite d'un énoncé avec présentatif très fréquent à l'oral : *il y a un petit garçon qui se nommait Raphaël*. La suppression de *il y a*, proscrit dans les énoncés scolaires, entraînerait une phrase bancale comportant une relative sans principale. Ce phénomène correspond aux observations réalisées par Caddéo (1998) avec des élèves plus jeunes (7-8 ans) dans une tâche différente, plus métalinguistique, d'ajout de ponctuation dans un texte déjà écrit. Elle constate que « les enfants ne respectent pas les dépendances syntaxiques entre éléments mais repèrent des éléments lexicaux familiers et associés à une position : le début de phrase » (Caddéo, 1998 : 269). Elle constate également la mise en œuvre d'un principe de quantité, selon lequel les phrases doivent être d'une certaine longueur. Cependant, dans les cas qu'elle a pu observer, ne se trouve pas une structure du type de celle-ci. Si l'on adopte l'hypothèse de la phrase comme unité de sens, on peut considérer alors que, dans la version 2, la première phrase permet de poser le personnage principal et que la deuxième phrase permet de caractériser les actions du personnage. On notera l'adjonction d'une modalisation *ou plutôt* dans cette deuxième version, qu'on peut interpréter comme un essai de formulation la plus précise possible par rapport à l'image observée. La segmentation choisie dans la version 1 permettait une progression de l'information tout à fait satisfaisante.

Quel que soit le niveau scolaire de l'élève, tous les adverbiaux cadratifs sont présents dès la première version. Ils ne sont pas toujours précédés d'un point, notamment chez les élèves les plus jeunes ni suivis d'une virgule pour détacher le circonstanciel temporel ou spatial. Ils ne font l'objet d'aucune modification dans la deuxième écriture. L'emploi des adverbiaux cadratifs ne semble donc pas faire l'objet d'une activité métalinguistique de la part des rédacteurs.

Conclusion et perspectives

L'analyse des données du corpus « grenouille » confirme les résultats d'études antérieures quant à la mise en place progressive du système de ponctuation tout au long du cycle 3 et à la polyfonctionnalité des marques, notamment le connecteur *et*, chez les élèves les plus jeunes. Le fait de traiter ces différentes marques en système, en intégrant les marques d'indexation qui orientent l'interprétation de la suite du discours permet d'analyser de façon plus fine l'appropriation progressive des marques spécifiques de l'écrit chez l'élève en cours d'apprentissage.

L'analyse des données a également permis d'établir de nouveaux résultats :

- la très faible présence de l'unité sémantique paragraphe dans toutes les productions du corpus, quel que soit le niveau scolaire et le genre considéré. Les retours à la ligne en cours de textes sont utilisés de façon exceptionnelle, seulement par les élèves les plus âgés et les plus compétents, pour signaler les dialogues dans la narration ou pour marquer les étapes de développement du têtard dans le compte rendu scientifique.

- Un même rédacteur, quels que soient son niveau scolaire et sa compétence scolaire, utilise un système de marques différent dans la narration et dans le compte rendu. La segmentation et la connexion semblent se mettre en place de façon plus satisfaisante dans le compte rendu scientifique que dans la narration. On peut attribuer ceci à une différence de difficulté entre les deux tâches d'écriture du point de vue de la linéarisation : le compte rendu scientifique a pour enjeu de décrire une transformation linéaire, alors que la tâche de narration implique de prendre en compte des actions simultanées.

- Les adverbiaux cadratifs sont utilisés dans la tâche narrative, dès le CE2, dans la première version des textes par plusieurs élèves jugés moyens ou bons. Ces adverbiaux cadratifs ne font pas l'objet de révisions.

Il reste à analyser plus finement les différences d'emploi de ces marques selon les genres. Du point de vue d'une analyse quantitative des systèmes de marques, un balisage du corpus devrait faciliter une analyse automatisée plus systématique des données recueillies et permettre d'étendre ces analyses à l'ensemble du corpus. Ce travail n'a de sens que si les annotations distinguent les diverses valeurs du connecteur *et*, par exemple.

Références

- Bessonnat, D. 1988. « Le découpage en paragraphes et ses fonctions ». *Pratiques* 57, 81-105.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Caddéo, S. 1998. « L'usage de la ponctuation chez les enfants ». in Defays, J.-M., Rosier, L., Tilkin, F. (éds). *A qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles, Duculot, 255-274.
- Chanquoy, L, Fayol, M. 1991. « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes », *Pratiques* 70, 107-124.
- Charolles, M. (coord) 1988a. *L'organisation des textes*, *Pratiques* 57, Metz.
- Charolles, M. 1988b. « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences ». *Pratiques* 57, 3-13.
- Charolles, M. 1997. « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces ». *Cahiers de recherche Linguistique*, LANDISCO 6, 1-73, <http://www.lattice.cnrs.fr>
- Charolles, M., Pery-Woodley M-P. 2005. « Introduction » du numéro *Langue Française* 148, Paris, Larousse.
- Charolles, M., Le Draoulec, A., Pery-Woodley, M.-P., Sarda L. 2005. « Temporal and spatial dimensions of discourse organisation », *French Language Studies* 15, Cambridge University Press, 115-130.
- Combettes, B. 2005. « Les constructions détachées comme cadres de discours ». *Langue Française* 148, Paris, Larousse, 31-44.
- Fabre-Cols, C. (dir.). 2000. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles. De Boeck-Duculot.

- Fayol, M. 1986. « Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans ». *Pratiques* 49, 101-113.
- Fayol, M. 1989. « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Etude en production et en compréhension », *Langue Française* 81, pp. 153-176.
- Fayol, M. & Schnewly, B. 1988. « La mise en texte et ses problèmes » in Chiss, J.-L., Laurent J.-P., Meyer J.-C., Romian, H., Schnewly, B. *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 223-239.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. 1993. « Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Etude comparative espagnol-italien », *Etudes de Linguistique Appliquée* 91, Paris : Didier, 22-33.
- Garcia-Debanc C 1998. « Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs ». *Pratiques* 97/98, 133-152.
- Jaffré, J.-P. 1991. « La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines ». *Pratiques* 70, 61-84.
- Jaffré, J.-P., Fayol. M. 1989. « Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques », *Langue Française* 81, Paris, Larousse.
- Jaffré, J.-P. 1998. « Vers une linguistique génétique de la ponctuation », Defays, J.-M., Rosier, L., Tilkin, F. (éds). *A qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles, Duculot, pp. 243-253.
- Jisa, H. 2008. *Lyon Literacy Workshop*, Lyon, 3-4 septembre 2008.
- Le Draoulec, A., Péry-Woodley, M-P, 2005. « Encadrement temporel et relations de discours », *Langue Française* 148, Paris, Larousse, 45-60.
- Masseron, C. 2001. « Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales », *Pratiques* 109-110, Metz, pp. 207-247.
- Masseron, C. 2005. « Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue », *Pratiques* 125-126, Metz, pp. 205-249.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris, Ophrys, Bibliothèque des Faits de Langues.
- Morinet, C. 1998. « La ponctuation entre logique de l'oral et logique de l'écrit ». Defays, J.-M., Rosier, L., Tilkin, F. (éds). *A qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles, Duculot, 275-288.
- Paolacci, V. 2005. *Didactique de la ponctuation en production écrite dans la liaison école/ collège*, Thèse de Doctorat de l'Université de Toulouse II-Le Mirail, France.
- Paolacci, V., Garcia-Debanc, C. 2004. « Quel enseignement de la ponctuation (et autres Marques d'Organisation Textuelle) en formation initiale d'enseignants ? » *Repères* 28, Paris, INRP, 93-116.
- Paolacci, V., Favart, M. 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* 117, Paris, Larousse, 117-132.

Paolacci, V., Garcia-Debanc, C., 2004. «L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur d'école. Exemple de l'enseignement de la ponctuation à l'école primaire française », *Revue de l'AIRDF*, Bruxelles.

Rossari, C., 2000. *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Schnedecker, C. 1995. « Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle ». *Pratiques* 85, pp. 3-25.

Schneuwly B., 1988. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Berne, Delachaux et Niestlé.

Virbel, J., Garcia-Debanc, C., Luc, C., Schmid, S., Carrio L., Dominguez, C., Pery-Woodley, M-P, Jacquemin, C., Mojahid, M., Baccino, T. 2006 : « Approches cognitives de la spatialisation du langage. De la modélisation de structures spatiolinguistiques des textes à l'expérimentation psycholinguistique : le cas d'un objet textuel, l'énumération ». in Thinus-Blanc C (éd) : *Langage et espace*, Editions CNRS, 233-254.