

Emmanuelle Auriac-Slusarczyk, Mylène Blasco-Dulbecco  
Clermont Université, Université Blaise Pascal



**Résumé :** *Les copies de compte-rendu du corpus Grenouille ont fait l'objet d'une étude syntaxique qui reproduit le texte de l'élève sous la forme d'une grille (double axe : haut-bas et gauche-droite). L'étude des grilles révèle une grande variabilité des modes d'organisation textuelle. Les élèves composent des textes qui déploient de manière proportionnellement différente les axes syntagmatique et paradigmatique ; l'extension syntagmatique serait éventuellement en rapport avec le niveau scolaire (bons élèves) plus que le niveau de développement (Ce2, 6<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup>). L'interprétation des micro-genèses cognitives sous-jacentes au processus d'écriture est facilitée par cette mise en grille. La régularité des marques rendues évidente avec la grille permet de poser quelques hypothèses sur le mode de planification locale vs globale du texte par les élèves. L'âge ou le niveau scolaire ne semblent pas influencer la stratégie de planification. Enfin, la mise en grille se révèle intéressante pour un travail conduit en classe auprès des élèves. L'étude des déplacements d'éléments d'une position de compléments à celle de sujet du verbe sur une copie incite à penser que les élèves tireraient profit de cette technique de mise en grille, s'ils y sont guidés par les enseignants pour progresser dans l'activité de production écrite.*

**Mots clefs :** *microgenèses cognitive; syntaxe ; planification ; mise en grille.*

**Abstract :** *Scripts of the Grenouille corpus underwent a syntactic study that reproduced the pupils' texts in the form of grids with two axes (top-bottom, left-right). Inspection of the grids revealed a broad variability in the ways the texts were organised. The pupils composed texts that make use of the syntactic and paradigmatic axes in different proportions: syntactic extension might be related more to attainment level (good pupils) than to developmental level (last year primary, 1st or 3rd year secondary). The interpretation of cognitive microgenesis underlying the writing process is facilitated by this grid mapping. Patterns highlighted by the grid prompt several hypotheses concerning the how the pupils plan the text, locally or globally. Neither age nor attainment level appear to influence the planning strategy. Lastly, the grid may be useful for work conducted in class with the pupils. A study of how items shift in a script from positions of predicate to verb subject suggests that pupils would draw benefit from this grid mapping if guided by teachers to progress in writing activity.*

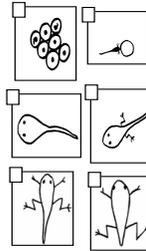
**Keywords :** *Cognitive microgenesis, syntax, planning, grid mapping.*

## 1. Introduction

L'intention générale de notre contribution est de proposer aux enseignants une lecture originale des copies d'élèves. Les auteurs linguiste et psychologue spécialisées dans le champ de l'oral mettent après d'autres à disposition des enseignants un outil pour se représenter différemment les écrits d'élèves. Un écrit dévoile très vite des éléments intéressants si l'on s'inspire d'une représentation du texte autre que linéaire. Passer d'un texte linéaire à un texte orienté haut-bas et gauche-droite (voir plus bas) modifie le regard porté sur le texte. Les mises en grille pratiquées dans la lignée de l'école théorique de Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste, Biler, Rouget, & van den Eynde, 1990, Blanche-Benveniste, 1997) sont peu connues des enseignants. Signalons pourtant que Cappeau et collaborateurs (Cappeau & Savelli, 1997, Cappeau & Babut, 2003) utilisent et expliquent cette technique de matérialisation à destination des enseignants et des élèves pour faciliter l'étude de la grammaire en contexte classe. Les grilles mettent en valeur l'unité du texte en montrant que certaines constructions grammaticales sont semblables alors que d'autres sont en rupture. C'est à ce travail que se sont consacrées les auteurs qui ont sélectionné quelques copies dans le corpus Grenouille. Nous reproduisons ci-après un exemple de mise en grille afin d'illustrer la démarche d'ensemble, et matérialiser directement cette technique (voir plus bas pour la théorie). La copie mise en grille est celle du 2<sup>ème</sup> jet de compte-rendu d'un élève de 6<sup>ème</sup>.

Figure n° 1, copie originale et support 6<sup>ème</sup> - 2<sup>ème</sup> jet- niveau faible-

Une grenouille mâle et une grenouille femelle  
se reproduisent et pondent des oeufs qui ont  
un embryon au milieu de chaque oeuf. un  
jour un oeuf éclot est une queue fourue  
avec des yeux et plusieurs deux pattes  
poussent puis deux dernière pattes poussent  
est la queue puis le têtard grandit est il va  
chercher une grenouille femelle pour se  
reproduire. *Sein*



De fait, un texte dispose des formes graphiques qui renseignent autant qu'elles parasitent la lecture. L'observation des copies originales par les enseignants reste souvent bloquée par des indicateurs de surface pris comme des indices de maîtrise relative ; ainsi une enseignante a-t-elle analysé la production (ci-dessus) de cette manière : « Le compte rendu scientifique de l'élève tient en neuf lignes. Aucune organisation en paragraphe n'est visible, ce qui aurait pu être le cas étant donné que le support à partir duquel l'élève avait à rédiger, comporte six images. Un seul bloc est apparent, délimité par une majuscule au début, mais sans alinéa, et un point à la fin (...) ». On a déjà démontré cette différence de posture entre linguistes et enseignants (Garcia-Debanc, 1994) quant à la tendance à sanctionner (corriger) vs reconstruire la logique sous-jacente. Bien entendu, les enseignants ne constituent pas une population homogène face à la représentation qu'ils ont construite de la langue et des procédés de son enseignement/apprentissage (Elalouf, 2009). Toutefois, nous pensons que l'image d'un texte, qui fait bloc, saisit l'enseignant ; celui-ci



## 2. La mise en grille syntaxique

La mise en grille s'applique à la production orale et écrite comme technique d'analyse pour dégager, sur des passages longs, la construction et l'organisation des structures grammaticales qui participent à l'élaboration du discours ou du texte. Il s'agit d'une représentation visuelle sur deux axes (l'axe vertical dit paradigmatique et l'axe horizontal dit syntagmatique<sup>3</sup>, voir Blanche-Benveniste et al., 1990). Cette visualisation met en représentation l'organisation syntaxique des constituants autour du verbe qui régit les relations grammaticales avec les autres constituants. On aligne les uns sous les autres les constructions verbales c'est à dire les verbes entourés de leurs sujets et de leurs compléments obligatoires ou non. Lorsque des éléments sont susceptibles de commuter entre eux en un point précis de la chaîne syntagmatique, soit parce que ce sont des coordinations, mais aussi si ce sont des énumérations ou des recherches lexicales, on les visualise sous la forme de listes (lecture en colonne). Différents schémas syntaxiques apparaissent et mettent à jour l'organisation de l'énoncé (cf. exemplaires d'extraits de grilles, ci-dessous).

Figure 3-ce2-2<sup>ème</sup> jet -niveau bon-

d'abord	Le têtard bébé de la grenouille	est	dans un œuf	
quand le têtard sort de l'œuf	il	est	tout petit	
	et il	a	une grande queue des moustaches	assez longues
				mais pas aussi longues que la queue
au fur et à mesure que le têtard grandit	sa queue	diminue		grâce aux pattes qui apparaissent
quand le têtard devient une grenouille	il	a	carrément pas de queue	

La grille (figure n° 3) permet de voir que l'élève progresse sur l'axe syntagmatique : il met régulièrement en tête de phrase des compléments de temps qui spécifient la chronologie. L'on peut noter que chacun de ces groupes prend de l'ampleur du point de vue syntagmatique et de leur complexité syntaxique : 1) d'abord, 2) quand le têtard sort de l'œuf, 3) au fur et à mesure que le têtard grandit, et 4) quand le têtard devient une grenouille.

Cette même grille permet de voir que l'élève fait un arrêt à un moment donné dans la chaîne syntagmatique. Ici cet arrêt est marqué par la coordination en « et » de deux syntagmes nominaux compléments du verbe avoir (« a »).

Figure 4 : premier extrait de la copie de CE2 bon élève 2<sup>ème</sup> jet  
 Légende : l'élément commenté est souligné.

*il a une grande queue  
et des moustaches*

L'élève profite de cet arrêt pour développer de surcroît le groupe nominal sur la droite : il ajoute dans un premier temps un groupe adjectival qui vient déterminer le nom « moustaches » (figure n° 4), puis enchaîne avec la coordination en « mais » d'un autre groupe adjectival qui donne un effet de contraste (figure n° 5, ci-après).

Figure 5 : deuxième extrait de la copie de CE2 bon élève 2<sup>ème</sup> jet  
Légende : l'élément commenté est souligné.

et des moustaches assez longues  
mais pas aussi longues que la queue

Ce que la grille met à jour avec cette représentation de la production de l'élève, c'est l'opération mentale sous-jacente qu'effectue le locuteur en quête de précision. Ce qui pourrait être interprété comme une hésitation serait finalement une construction progressive des syntagmes dans un souci de précision. Derrière la rature verbale (aspect négatif de surface) se loge une opération cognitive qui pourrait relever de ce que les psychologues nomment les processus de haut niveau (conceptualisation du texte : recherche d'idées). La grille respecte le déroulement linéaire de la construction grammaticale (axe syntagmatique) en intégrant les arrêts et les piétinements (axe paradigmatique). Ainsi chaque rajout est visible et permet de voir des traces d'activités langagières, qui échappent ou qui dérangent dans la version linéaire.

Nous signalerons que Grésillon a révélé des faits de l'ordre de ce que l'on nomme arrêts ou figements, et qu'il désigne sous le terme de bizarreries dans les manuscrits d'écrivains. Ces bizarreries, ainsi nommées car matérialisées par des éléments difficilement interprétables (pour exemple : introduction d'un 'et' qui rompt la chaîne anaphorique) font que le lecteur a du mal à raccrocher au texte. Grésillon parle à ce propos de traces d'une voie intérieure extériorisée dans les brouillons (Grésillon, 2002). C'est l'interprétation de ces figements, de ces arrêts que le psychologue pour sa part considère aussi comme des indicateurs privilégiés pour étudier les micro-genèses cognitives (ci-dessous).

### 3. Etude des micro-genèses cognitives liées à l'activité rédactionnelle

Les enseignants ne disposent guère de ressources pour aborder la lecture éclairée des copies d'élèves et sont confrontés à une terminologie scientifique déroutante. Pour exemple, les psychologues mettent à disposition des modèles théoriques abstraits qui parlent de processus de révision, de planification, de linéarisation, de Knowledges-Telling vs Transforming, etc. La part belle réservée aux modélisations, leur empilement historique (Alamargot & Chanquoy, 2001, 2002) éloignent l'enseignant d'études desquelles il pourrait puiser des exemples clairs. L'étude de cas de copies d'élèves lorsqu'il est le fruit d'un travail universitaire reste « plutôt personnel » : seul l'universitaire intéressé sait véritablement comprendre la description outillée qui présente un degré trop technique (David, 2000 : 281). En contexte classe, les enseignants eux-mêmes usent d'un « arsenal terminologique » peu accessible aux élèves (Cappeau & Savelli, 1997 : 212). Ces constats sont d'autant plus dommageables que l'activité rédactionnelle, complexe, ne doit pas être sacrifiée à une lecture trop simpliste. De fait, les modèles des psychologues décrivent des étapes développementales globales qui renseignent peu les enseignants sur les conduites à tenir à l'échelle d'une année scolaire. Emanant alors de ces modèles des prêts à penser qui définissent, selon nous et d'autres, l'attitude mentale de jeunes scripteurs d'une manière très normative : les jeunes rédigeraient en activant des connaissances sans planifier leur écrit (McCutchen, 2006). Est-ce si certain ?

Historiquement, ce sont des études de cas (protocoles verbaux) qui permirent aux spécialistes d'élaborer les modélisations pionnières (Hayes & Flower, 1980, Hayes, 1996 pour le modèle expert, Bereiter & Scardamalia, 1987 pour le modèle développemental -10/18 ans-, voir McCutchen, 2006). Des stratégies cognitives différenciées d'élaboration textuelle furent extraites des commentaires des scripteurs effectués à propos de leur copie. Deux stratégies majeures sont distinguées actuellement dans la littérature : celle des novices (avant 12 ans) et celle spécifique aux adultes, dits experts, utilisée par le scripteur vers 12/14ans. Toutefois, maints auteurs ont révisé leur jugement sur l'utilisation trop stricte de cette double stratégie qui opposait frontalement les novices aux experts (McCutchen, 2006). L'utilisation de la stratégie novice pourrait être liée au type de tâche fréquemment proposée à l'école, plus qu'à l'âge des sujets : écrire pour un maître conduit à exploiter des connaissances. L'élève écrirait différemment dans des situations plus authentiques (Goldman, 1995, in McCutchen, 2006). Hayes, pionnier dans le domaine, indique qu'il faut rejeter l'idée que le jeune scripteur est peu capable d'ajuster son écrit aux contraintes du destinataire : lorsque le contexte le permet le jeune rédacteur tient compte du destinataire et adapte son plan de texte à cet effet (McCutchen, 2006<sup>4</sup>). Les jeunes scripteurs pourraient être plus experts que les modèles généraux ne les décrivent. L'étude de cas semble alors utile aux spécialistes comme aux enseignants pour réfléchir sur ce qui gagne à être mis en avant pour interpréter les opérations mentales des rédacteurs. Le cheminement cognitif sous-jacent à l'organisation textuelle repose sur des micro-genèses cognitives (Inhelder & Cellier, 1992) qui sont encore à mettre à jour. L'interprétation des textes en termes de des micro-genèses cognitives sous-jacentes peut, de notre point de vue, orienter le regard de l'enseignant (...) pour qu'il « cesse de n'être qu'un censeur » ; ce, en « cessant de croire (les textes d'enfants) simples ou sans intérêt en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes de construction qui s'y posent, en donnant toute leur force aux (...) hypothèses qui pourraient sous-tendre les erreurs (...) aux projets qui animent le sujet-scripteur » (Fabre-Cols, 2000 : 15). L'étude du corpus Grenouille nous a incitées à réfléchir sur la meilleure manière de rendre compte pour l'enseignant du travail mental effectué par l'élève lors de l'activité rédactionnelle

#### 4. Précision sur la tâche rédactionnelle

Dans le corpus Grenouille, la proposition d'une tâche rédactionnelle identique adaptable du ce2 primaire à la 4<sup>ème</sup> collège assorti d'un repérage des niveaux scolaires est intéressante. Ce corpus introduit la possibilité de mettre en lien éventuel la qualité rédactionnelle (type d'écrit : linéaire, sous forme de liste, idées juxtaposées, etc.) avec l'âge et/ou le niveau scolaire<sup>5</sup>. Il a pu être avéré que des élèves du CM2 jusqu'à la 4<sup>ème</sup> collège optent pour un brouillon linéaire comparés aux élèves de 2<sup>ème</sup> lycée qui disposent leur brouillon sous forme de schémas et/ou listes (Alcorta & Ponce, 2009), preuve qu'une planification globale du texte opère chez les plus âgés. Les jeunes scripteurs optent quant à eux dès le 1<sup>er</sup> jet pour une planification dont il est difficile de savoir si elle est locale ou globale. De fait, l'effort fourni pour écrire le 1<sup>er</sup> jet de manière linéaire contraint le jeune élève à peu de recomposition textuelle dans un 2<sup>ème</sup> jet (Auriac & Favart, 2007, par exemple). Plus qu'un trait lié à l'âge, ce serait éventuellement le niveau scolaire

(élèves faibles de 2<sup>ème</sup> lycée de secteur technique) qui expliquerait l'exploitation d'un niveau de planification globale : des élèves faibles de 2<sup>ème</sup> se comportent comme des élèves de CM2/4<sup>ème</sup> et ne laissent pas trace de planification globale quand ils écrivent des brouillons linéaires (Alcorta & Ponce, 2009).

Dans le corpus Grenouille, la tâche d'écriture n'est d'autre part pas neutre et conduit à s'interroger sur la plus ou moins grande difficulté, pour l'élève, à se saisir de la consigne (Roubaud & Cappeau, 2005 : 37). Le cadrage matériel du compte-rendu (6 images) engendre des contraintes pour l'élève. Une structure de progression textuelle explicite se dégage, chaque image constituant un univers conceptuel à part entière. Les élèves ne font donc *a priori* pas appel uniquement à des connaissances sur le monde ; ils organisent l'écrit (planification) en lien avec cette configuration de la tâche. L'élève est alors soulagé ou contraint par cette planification suggérée. Pour simplifier, une planification locale (phrase vs paragraphe) se coordonne avec une planification globale (texte). Les psychologues distinguent souvent deux étapes développementales quant à l'accès à la planification locale vs globale (Berninger & Swanson, 1994, in Alamargot & Chanquoy &, 2001) : un niveau intermédiaire -fin Ce2/CM2- et un junior -fin CM2/début de la 6<sup>ème</sup> - qui signe l'incapacité relative des élèves du Ce2 à la 6<sup>ème</sup> à générer une planification globale (textuelle) ; une pré-planification interviendrait à ces âges comme processus secondaire ou rajouté. La relecture et la révision du texte transcrit n'apparaît dans ces modèles qu'à l'étape du junior, les idées arrivant de manière automatique, par blocs lors de l'activité de mise en phrases réduite à une tâche de transcription graphique. Les auteurs sont relativement partagés quant aux rôles spécifique ou successif des processus de formulation des idées, génération du texte, planification d'une structure globale et révision de l'écrit.

Le corpus Grenouille présente ainsi l'avantage intéressant de pouvoir comparer les stratégies d'élèves jeunes (Ce2) avec des élèves junior (6<sup>ème</sup>) et des élèves *a priori* capable de planification globale (4<sup>ème</sup>). L'analyse de la tâche invite à considérer que le matériel suggère une pré-planification qui pourrait guider (ou non) les plus jeunes, à travers le séquençage des images qui organise implicitement six sous-buts d'écriture. Pour clore ce corpus développemental (8ans, 10 ans, 12 ans et 14 ans) permet d'étudier si l'âge, le niveau scolaire et la prise en compte des aspects matériels entrent comme facteurs d'amélioration de la qualité textuelle.

## 5. Résultats

Les textes de comptes-rendus ont été mis en grille. Pour chaque copie un parcours cognitif singulier se dégage. Peu de retouches sont effectives entre les 1<sup>er</sup> et second jets d'écritures du point de vue de l'analyse syntaxique, et ce, à chacun des niveaux de classes : Ce2, 6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. Nous exploitons les seuls 2<sup>èmes</sup> jets des comptes-rendus. Nous signalons toutefois la copie de l'élève de 6<sup>ème</sup>, jugé élève moyen, qui retouche de manière assez exemplaire son premier texte: nous l'étudierons (voir plus bas). Nous avons sélectionné les copies les plus illustratives pour rendre compte de la variabilité des parcours rédactionnels des élèves. Nous mettons aussi en valeur quelques faits intéressants reliés aux niveaux scolaires des élèves : bons, moyens et faibles.

## 5.1 La variabilité des grilles : hypothèse d'un rôle joué par le niveau scolaire (bon et faible)

Les grilles mettent en forme les textes pour montrer comment les deux axes sont finalement exploités. Le lecteur gagnera à visualiser, en parcourant l'article, les différentes figures des grilles sélectionnées, pour commencer à se rendre compte de la variabilité au sein des écrits. Il peut déjà se familiariser avec cette représentation matérielle, en découvrant au fur et à mesure de sa lecture les organisations syntaxiques (sujet, verbes, compléments à droite, à gauche) et ce qu'elles donnent en renseignements. On peut voir des textes dans lesquels l'espace occupé (haut-bas vs droit-gauche) donne une forme carrée à la grille, et des textes contrastés dans lesquels, l'élève exploite un axe plus qu'un autre : l'élève privilégie un déroulement plutôt linéaire sur l'axe syntagmatique ou bien il travaille plutôt sur l'exploitation de l'axe paradigmatique. Ce qui nous autorise à parler de grilles de type rectangulaire aplatie ou allongée.

## 5.2 L'extension syntagmatique

Au sein de cet échantillon de copies, il semble que les bons élèves de Ce2/6<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> organisent leur texte en exploitant davantage l'axe syntagmatique. Ils ont donc une écriture qui s'étale du point de vue linéaire. Les moyens comme les faibles organiseraient davantage le texte en s'arrêtant plus souvent sur l'axe paradigmatique pour construire leurs phrases avec des éléments potentiellement substituables. Nous mettons en évidence ce phénomène sur les trois copies sélectionnées à cet effet (figures n°6, n°7 et n°8, ci-après).

Dans la grille suivante (n°6)<sup>6</sup>, l'élève déroule l'axe syntagmatique avec des compléments de temps en tête suivis d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. En milieu de texte, l'élève s'arrête pour développer le syntagme nominal complément d'objet « des moustaches assez longues mais pas aussi longues que la queue ».

Figure n° 6 : Ce2-2<sup>ème</sup> -jet -niveau bon-

d'abord		Le têtard		est		dans un œuf	
		bébé de la					
		grenouille		est		tout petit	
quand le têtard sort de l'œuf		il					
	et	il		a		une grande queue des moustaches	assez longues
					et		
						mais	pas aussi longues que la queue
au fur et à mesure que le têtard grandit		sa queue		diminue			
quand le têtard devient une grenouille		il		a		carrément pas de queue	grâce aux pattes qui apparaissent
_____							
fin							

Dans la grille suivante (n°7) l'élève commence son texte avec une phrase complexe: un syntagme nominal sujet développé (voir encadrés) et un syntagme nominal complément développés aussi encadrent le verbe. Il y a aussi extension

du deuxième syntagme nominal sujet : 'les nouveaux êtres vivants issus d'une fécondation externe'. Cet élève terminera son texte comme il l'a commencé avec une phrase longue sans plus aucun arrêt sur le paradigme avec un syntagme « à leur tour » qui occupe une place spéciale et qui n'est pas exploitée par ailleurs dans le reste du texte.

Figure n° 7 : 4<sup>ème</sup>- 2<sup>ème</sup> jet -niveau bon-

Légende : les encadrés mettent en valeur les éléments remarquables commentés.

	les ovules	de grenouilles	sont fécondés		par des spermatozoïdes	de la
ensuite	lâchés en grande quantité	les nouveaux êtres vivants	se nomment	têtards	même espèce de grenouilles	
	issus d'une fécondation externe					
	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 ils adultes			pourront à leur tour se reproduire			pour maintenir l'espèce dans le milieu

Dans la grille suivante (n° 8) de la copie du bon élève de 6<sup>ème</sup>, le lecteur retrouvera les éléments présentés dans les autres copies de bons élèves (n° 6 et n° 7) qui corroborent que le syntagme est étoffé.

Insérer figure n° 8

Légende : les encadrés mettent en valeur les éléments qui étoffent un syntagme.

	la grenouille femelle	s'accouple		avec une grenouille mâle
puis				
	il	y a		la ponte qui donne des œufs avec un têtard
plusieurs jours après puis	l'œuf	éclo		
	Il	en sort	le fameux têtard	avec une tête une queue
				et une moustache
puis et	le têtard	perd		sa moustache
	à la place	il	lui pousse	une paire de pattes
				puis une paire de pattes arrières sa queue
enfin	la grenouille	perd		

\_\_\_\_\_ Tout cela se passe sous l'eau

### 5.3 L'utilisation de l'axe paradigmatique

Le travail sur l'axe paradigmatique peut être mis en évidence sur l'extrait d'une copie d'un élève faible de 4<sup>ème</sup>. On s'aperçoit sur la copie entière, que l'élève n'ignore pas le développement syntagmatique ; pour preuve, la première et la dernière phrase du texte sont développées. Ils utilisent aussi des compléments de temps en tête de phrase qui permettent au texte de se construire chronologiquement.

Figure 9 : 4<sup>ème</sup> 2<sup>ème</sup> jet niveau faible

	le mâle et la femelle	vont	libérer	leurs cellules reproductrices	dans un milieu précis l'eau	qui sera appelé une fécondation externe
quelques jours plus tard à la sortie de la cellule quelques temps après	les cellules le têtard	vont	libérer n'aura pas	le têtard		
	le têtard	va	évoluer			
	ses deux pattes de derrière	vont	pousser			
			sortir			
après	ses deux pattes de devant	vont	arriver			
			pousser			
	sa queue	vont	changer			
		va	rapetisser			
	la grenouille	va	commencer par pouvoir	sortir de l'eau		
				changer d'environnement		
quand tous ces changements auront été produits	l'être vivant	sera apte	à se reproduire			

Nous avons encadré les éléments qui constituent les figements et/ou rajouts. Il semblerait qu'il se concentre davantage sur les verbes : il y a comme un arrêt à cette place qui permet de dérouler au plan paradigmatique des verbes employés à l'infinitif.

Figure 10 (extrait de la figure n°9) : copie de l'élève de 4<sup>ème</sup> 2<sup>ème</sup> jet -niveau faible-

quelques temps après	le têtard	va	évoluer
	ses deux pattes de derrière	vont	pousser
			<u>sortir</u>
après	ses deux pattes de devant	vont	arriver
		<u>vont</u>	<u>pousser</u>
	sa queue	va	changer
			<u>rapetisser</u>

La copie suivante sélectionnée est celle d'un élève de Ce2 faible. Sa mise en grille révèle des constructions verbales plus nombreuses que dans les copies des bons élèves. Il se confirme que ce n'est pas l'axe syntagmatique qui est le plus étoffé.

Figure n° 11 : copie originale Ce2-2<sup>ème</sup> jet -niveau faible-

*Le cycle de vie de la grenouille au début c'est un têtard puis il grandit de plus en plus et sa queue se rétrécit du petit à petit mais après il a ses deux pattes mais après il a ses grandes et il a ses quatre pattes mais il a ses sautoirs sa queue mais après il a ses grandes de plus en plus et c'est comme ça que sa vie a commencé.*

En revanche, chaque construction verbale, introduite régulièrement par une conjonction de coordination, permet à l'élève de progresser dans son texte. Notons que l'ensemble est encadré par deux phrases qu'on peut considérer au plan textuel comme un rôle de séquences d'ouverture et de clôture : 'le cycle de la vie d'une grenouille au début' / 'c'est comme ça que la vie s'est formée'. Le pronom « ça » reprend alors l'ensemble de la démonstration.

Figure n° 12 : Ce2 2<sup>ème</sup> jet - niveau faible-

Légende : les éléments encadrés sont commentés.

au début	c'	était	un têtard
puis	il	grandissait	de plus en plus
et	sa queue	se rétrécissait	de petit à petit
<b>mais</b> après	il	avait	que deux pattes
<b>mais</b> après	il	avait grandi	
et	il	avait	ses quatre pattes
<b>mais</b>	il	avait	toujours sa queue
<b>mais</b> après	il	avait grandi	de plus en plus

et c'est comme ça que sa vie s'est formée

Dans ce texte, il y aurait trois temps (visualisés par les points de suspension) : 1) la phrase d'introduction, 2) la phrase de conclusion, et 3) entre temps une séquence propre à la démonstration.

La série des marques organisant le texte à gauche du verbe ne nous semble pas neutre ; elle traduirait le suivi du plan de texte suggéré par les 6 images. La présence des séquences d'ouverture et de clôture corroborerait cette interprétation possible d'une planification globale. Le rôle du 'mais' est sans doute à considérer. Bien entendu il ne s'agit pas d'extrapoler sur ce qui est à l'origine de cet état du texte ; des explications produites par les élèves eux-mêmes à propos des copies seraient nécessaires pour statuer sur les raisons à la base de ces extensions (voir plus bas).

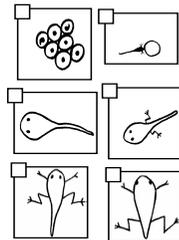
### 5.4 Etude des micro-genèses cognitives

On aurait tort de se servir de cette technique de présentation comme modalité d'évaluation du texte. Nous nous centrons davantage sur la mise en évidence des stratégies cognitives adoptées par les élèves sous-jacentes à l'organisation de leur texte. La récurrence de structures (par exemple : marques de coordination, complexité des syntagmes, variété ou répétition des verbes) sont peut-être l'indice de mécanismes cognitifs importants. Nous illustrerons ce point de vue à l'aide de la copie d'un élève de ce2 de niveau moyen.

Figure n° 13 : ce2-2<sup>ème</sup> jet-moyen- et support d'écriture

Légende : on distingue les éléments que l'on commente : rôle des connecteurs 'et' (encadrés), des verbes (encadrés pointillés), des segments qui étoffe le syntagme en amenant des précisions thématiques importantes au plan textuel (encadrés doublés), des marque de reprises lexicales au sein des sujets des verbes (soulignés)

au début	la grenouille	pond	des oeufs	
	l'œuf	éclate		
et	il	y a	une petite bête	qui sort de l'oeuf
	elle	a	une grande queue	qui lui sert à nager
	la petite bête	<u>grandit</u>		
		devient	un têtard	
<b>et</b>	<u>la queue</u>	et	rapetisse	
	le têtard	<u>grandit</u>		
	le têtard	a	<u>des pattes</u>	
<b>et</b>	<u>la queue</u>	<u>rapetisse</u>		
<b>et</b> là	le têtard	devient	une demie grenouille	
<b>et</b>	<u>la queue</u>	a		
	la demie grenouille	rapetissé		
<b>et</b>	la demie grenouille	a	des pattes	
<b>et</b> là	la demie grenouille	devient	une <u>vraie</u> grenouille <u>avec</u>	
	grenouille	<u>des pattes</u>		



Les constructions verbales sont introduites très régulièrement par le marqueur de coordination 'et'. L'utilisation répétée de ce marqueur (et/et là) traduirait éventuellement le suivi du plan de texte suggéré par la tâche d'écriture (cf. plus haut). D'autre part, au sein des constructions verbales, l'élève à la fois répète et change ses verbes, se servant de trois états pour rendre compte du cycle de vie : 'grandir', 'rapetisser', 'devenir'. Il présente les actions responsables des faits présents sur les images à l'aide de deux verbes différents : 'pondre' (les œufs sont présents) et 'éclater' (passage de l'image n°1 à l'image n°2 : inférence).

Les syntagmes nominaux placés en position de sujet suggèrent que cet élève pourrait mêler en fait deux systèmes de planification : le changement d'image en tenant le fil du personnage grenouille (les images dévoilent des états de transformation de la grenouille : 'œuf/têtard/ grenouille', 'demi-grenouille/vraie grenouille') et la focalisation à l'intérieur de l'image sur des aspects scientifiquement importants ('queue', 'pattes'). Les sujets sont très majoritairement nominaux ; ce qui n'est pas le cas des autres textes et qui serait une piste à explorer. Ces répétitions lexicales traduisent-elles des reprises référentielles du personnage *Grenouille* ou des procédés de focalisation reliés à l'explicitation des images ?

Le déplacement de lexique est assez frappant dans ce texte. Les syntagmes nominaux qui apparaissent en complément à droite du verbe sont parfois repris à gauche comme sujet dans les constructions verbales qui suivent immédiatement ou plus loin dans le texte. Ces déplacements d'une place de complément à celle de sujet des phrases participent de la progression thématique. Tous ces éléments renseignent sur les choix que l'élève effectue au cours de l'activité d'écriture. Seul le scripteur pourrait fidèlement renseigner les raisons à l'origine de ces choix. Nous risquerons cependant l'hypothèse que l'élève a, dans ce cas, profité du passage d'une image à l'autre pour planifier ses phrases image après image. Plutôt que de se focaliser sur l'effet de répétition, il serait souhaitable d'apprécier le souci de rigueur dans la progression du texte. Chaque image devient l'occasion d'une nouvelle centration : détail sur la queue, puis sur les pattes (planification locale suggérée par la tâche) tout en permettant de revenir simultanément (emploi des verbes) sur le fait que le héros grandit (du têtard à la 'vraie' grenouille qui 'grandit', 'devient', 'rapetisse'). L'élève est alors dispensé d'introduire des marqueurs temporels ('plus tard') à gauche du verbe. La logique chronologique est rendue par le lexique verbal.

## 6. Ce que révèlent les grilles en vue d'un travail avec les élèves

L'absence de révision des textes dans le 2<sup>ème</sup> jet des comptes-rendus semble signaler que l'ensemble des scripteurs profite peu de 1<sup>er</sup> jet. Nous ferons l'hypothèse que l'ensemble des rédacteurs, y compris dès le jeune âge, mêle sans doute une planification locale à une planification plus globale de leur écrit. Le fait que les élèves de 4<sup>ème</sup> retouchent peu leur texte oriente cette hypothèse. Impossible à vérifier sur les 1<sup>ers</sup> jets, c'est la copie d'un élève de 6<sup>ème</sup> de niveau moyen qui transforme pour sa part son texte au 2<sup>ème</sup> jet, qui nous permet de mettre à jour ces deux niveaux de planification. Nous profitons de cette transformation de l'écrit de cet élève pour comprendre ce qui s'est joué. La comparaison des deux grilles (ci-dessous) autorise à faire un commentaire sur la manière dont l'élève reconstruit son texte.

Figure n° 14 : 6<sup>ème</sup> 1<sup>er</sup> jet -niveau moyen-

Légende : nous encadrons les éléments présents dans le 1<sup>er</sup> jet et qui ont disparu dans le 2<sup>ème</sup> jet.

	le cycle de	commence	quand la grenouille s'accouple avec un mâle
	vie		
ensuite	il	vient	la ponte des œufs
dans ces œufs	il	y a	de l'embryon
après	les petits	naissent	<u>avec de toutes petites moustaches</u>
	(ils	s'appellent	les têtards)
	on	voit	qu'ils évoluent
	(ils	ont	une grande queue)
puis plus tard		viennent	des pattes arrières
	ils	gardent	leur grande queue
la dernière étape	on	voit	qu'elle a grossi
	La queue	<u>est devenue</u>	<u>plus petite</u>
	On	conclut	que cycle de vie de la grenouille est normal

Figure n° 15 : copie originale 6<sup>ème</sup> 2<sup>ème</sup> jet -niveau moyen-

Légende : les éléments commentés sont encadrés. On peut comparer avec la copie originale du 1<sup>er</sup> jet (placée en annexe)

Le cycle de vie commence quand la grenouille s'accouple avec un mâle ensuite il vient la ponte des œufs dans ces œufs il y a de l'embryon. Après les petits naissent (ils s'appellent les têtards) on voit qu'ils s'évo<sup>lent</sup> (ils ont une grande queue) puis plus tard vient des pattes à la grenouille (ce sont les pattes arrières). Un jour en jour les pattes arrivent et gardent leur grande queue, la dernière étape, on voit déjà qu'elle a grossi, sa queue elle peut se rétrécir ou devenir plus petite. On conclut alors qu'elle a un cycle de vie normale. Elle a des pattes antérieures et postérieures elle a des yeux comme autre animaux et une minuscule queue et les deux pattes arrière pliées.

à la page suivante. avec de toutes petites moustaches  
à celle.

On notera sur ce 2<sup>ème</sup> jet que l'élève a rajouté explicitement (après ou pendant l'écrit) trois éléments : il se sert alors de marque de renvois (\*) (\*\*) pour indiquer les éléments absents que le lecteur peu ainsi récupérer pour lire le texte complet.

Figure n° 16 : 6<sup>ème</sup> 2<sup>ème</sup> jet -niveau moyen-

Légende : nous avons souligné les éléments qui transforment le texte par rajout sur l'axe paradigmatique. Nous encadrons les éléments commentés. Nous introduisons le signe étoilé (\*\*\*\*) pour marquer l'endroit des renvois portant sur les rajouts (cf. copie originale, présentée en figure n° 15)

	le cycle de vie	commence	quand la grenouille s'accouple avec un mâle
ensuite	il	vient	la ponte des œufs
dans ces œufs	il	y a	de l'embryon
après	les petits	naissent	*****
	ils	s'appellent	les têtards
	on	voit	qu'ils évoluent
	ils	ont	une grande queue
puis plus tard		vient	des pattes
	ce	sont	les pattes arrières
de jour en jour	les pattes	arrivent	
	ils	gardent	leur grande queue
la dernière étape	on	voit	<u>déjà</u> qu'elle a grossi
	la queue	<u>peut</u>	<u>se rétrécir</u>
	on	conclut	<u>ou</u> <u>devenir plus petite</u> *****
	Elle	a	<u>qu'elle a un cycle de vie normal</u>
	Elle	a	<u>ses pattes</u>
			<u>antérieures</u>
			<u>et</u> <u>extérieures</u>
			<u>comme autres animaux</u>
			<u>et</u> <u>une minuscule queue</u>
			<u>et</u> <u>les deux pattes arrières pliées</u>

En fait, l'analyse syntaxique conduit au constat que les deux jets respectent sensiblement la même organisation. Toutefois, lors du premier jet, l'élève enchaîne les constructions verbales sans solliciter l'axe paradigmatique. La progression textuelle n'utilise pas les arrêts sur le paradigme pour coordonner, énumérer, préciser etc. ; ce qui est visiblement le cas au deuxième jet. L'élève s'arrête pour préciser et compléter : rétrécir/ou devenir ; antérieures/et extérieures ; queue/et pattes. Le mode de planification semble changer à cette étape de reprise du texte, qui conduit à son allongement.

Figure n° 17 : extrait de la copie du 1<sup>er</sup> jet 6<sup>ème</sup> moyen  
Légende : nous encadrons l'élément commenté.

la dernière étape on voit qu'elle a grossi  
La queue On est devenue déjà plus petite  
On conclut que (le) cycle de vie de la grenouille est normal

Figure n° 18 : extrait de la copie de l'élève de 6<sup>ème</sup> 2<sup>ème</sup> jet -niveau moyen-  
Légende: nous encadrons les éléments commentés, et soulignons les rajouts sur l'axe paradigmatique.

la dernière étape on voit déjà qu'elle a grossi  
la queue elle peut se rétrécir  
on conclut alors ou devenir plus petite qu'elle a un cycle de vie normal  
elle a ses pattes et antérieures  
elle a des yeux extérieures comme autres animaux  
et une minuscule queue  
et les deux pattes arrières pliées

On remarque que l'expression 'on voit alors' répond *quasi* en écho à l'expression utilisée un peu plus haut 'on voit déjà'. Dans cet allongement de texte, cet élève semble conclure son compte-rendu. La marque 'alors' pourrait être l'indice d'un changement de stratégie cognitive à ce moment de l'écriture. L'élève ouvre sur la description de l'état abouti de la grenouille avec une anatomie complète ('elle a ses 'pattes', ses 'yeux', une 'queue'). Le jet n°1 terminait sur un état de fait incomplet (queue 'plus petite') qui ne rendait pas compte de l'anatomie normale ('on conclut que le cycle... normal'). Sans une confirmation de l'avis du scripteur il est cependant impossible de statuer.

On touche aux limites de l'outil syntaxique ; les grilles ne rendent pas compte de l'ensemble des phénomènes cognitifs sous-jacents à l'organisation textuelle. En revanche, l'étude minutieuse de celles-ci peut faire l'objet d'un travail intéressant en classe avec les élèves. Une idée serait de faire comparer aux élèves leurs propres textes avec des textes modèles : cela leur donnerait éventuellement l'occasion de se centrer sur la compréhension ou le genre sans être gênés par les paramètres habituels comme l'orthographe. Nous illustrerons ce travail possible sur deux courts extraits prélevés dans d'autres textes.

Figure n° 19 : extrait de la copie d'un élève de Ce2 2<sup>ème</sup> jet -niveau bon-  
Légende : l'élève a inséré les parenthèses. Nous encadrons l'élément commenté.

d'abord	le têtard		
	(bébé de la grenouille)	est	dans un œuf

L'apposition n'est jamais qu'un déroulement de l'axe paradigmatique. Visualiser cela peut permettre à des élèves d'en prendre conscience. Les élèves peuvent clairement apprécier et discuter de l'opportunité de conserver la précision ('bébé'). On peut inviter les élèves à envisager des allongements plausibles, impossibles, inattendus, etc., sous forme d'inventaires sur l'axe paradigmatique ; ensuite un choix pourra être effectué pour décider des meilleurs rajouts et se donner des moyens de repérer par substitution l'organisation grammaticale de la phrase. Le genre du texte pourrait être convoqué pour savoir si 'bébé' est un terme suffisamment scientifique pour un compte-rendu. Peut-être d'ailleurs que dans le cas de cette copie, le jeune élève de Ce2 a adapté son vocabulaire au lecteur potentiel ('bébé' est plus simple, car générique, que 'têtard').

Figure n° 20 : extrait de la copie d'un élève de 6<sup>ème</sup> 1<sup>er</sup> Jet -niveau moyen-  
Légende : nous encadrons les éléments commentés.

	le cycle de vie	commence	quand la grenouille s'accouple avec un mâle
ensuite	il	vient	la ponte des œufs
dans ces œufs	il	y a	de l'embryon
après	les petits	naissent	avec de toutes petites moustaches
	(ils	s'appellent	les têtards)
	on	voit	qu'ils évoluent
	(ils	Ont	une grande queue)

De la même manière, demander à des élèves de se focaliser sur les sujets des verbes permet de discuter en classe des choix de reprises ou substitutions effectuées. Les changements référentiels (il/ils/les petits) seraient commentés pour vérifier s'il y a continuité ou rupture textuelle. Nous pensons qu'enseignants comme élèves découvrirait d'autant mieux les contraintes qui pèsent sur le système de la langue en procédant ainsi.

## 7. Conclusion

Tout texte repose sur une organisation. Les éléments d'organisation mis à jour par la mise en grille matérialisent des choix opérés au niveau des processus mentaux. La représentation visuelle du texte de l'élève selon les deux axes (paradigmatique et syntagmatique) peut conduire les enseignants à regarder les copies avec plus d'indulgence, les élèves à pratiquer un regard distancié sur l'écrit sans utiliser de métalangage.

Bien entendu, seul le scripteur pourrait valider les opérations mentales hypothéquées par cette lecture facilitée par la mise en grille. Notons toutefois que même le scripteur reste inconscient de son activité mentale. Les choix opérés relèvent d'opération autant *épilinguistiques* que *métalinguistiques* (voir Gombert, 1991 sur cette distinction). Ecrire constitue une résolution de problème permanente. Nous pensons avoir mis en évidence sur ce lot de copies tant la variabilité que les problèmes engendrés par une interprétation des écrits d'élèves. Si la mise en grille profite au linguiste, elle permet aussi au psychologue d'élaborer des hypothèses. Ainsi, l'entrée syntaxique privilégiée, loin d'épuiser les modes d'entrée possible dans la lecture des rédactions, suggère que le niveau scolaire des élèves pourrait éventuellement expliquer l'exploitation de l'axe syntagmatique. Notre étude invite à poursuivre en ce sens mais ne statue pas. D'autre part, il est possible qu'élèves comme enseignants bénéficieraient de cette méthodologie de disposition du texte en grille pour opérer distance et prudence quant à la lecture des copies. Bien entendu, dans le contexte classe, seuls les

élèves détiennent les raisons des choix opérés, et ce pour partie inconscients. Il sera toujours difficile de statuer ou d'intervenir. Mais la disposition, éclairante en soi, permet de fouiller différemment la copie. C'est ce que nous avons voulu montrer aux enseignants dans ce travail. Il y aurait d'autres pistes d'exploitation des mises en grilles : par exemple, une comparaison de comptes-rendus effectués à l'oral ou à l'écrit permettrait d'affiner les modes d'organisation propres à l'écrit. En complément, peut-être que cela engagerait à mieux étudier les différences interindividuelles dans l'acquisition de l'écrit pour mener à bien une réflexion sur l'enseignement. Dans ce cadre, envisager la comparaison de jets de réécriture dans un intervalle plus large (plusieurs semaines, quelques mois) s'avèrerait pertinent pour mieux saisir l'évolution des acquisitions.

## Références

- Alcorta, M. & Ponce, C. 2009. « Le brouillon ou la fabrication de la pensée ». *Psychologie & Education*, n°4, pp. 9-20.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. 2001. *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. 2002. Les modèles de rédaction de textes In : M. Fayol (dir.) *Production du langage*. (pp. 45-65). Paris : Hermes Science.
- Allal, L. Rouiller, Y. Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. 1999. « Gestion des connaissances orthographiques en production textuelle. » *Revue française de pédagogie*, n° 126, pp. 53-69.
- Auriac, E. & Favart, M. 2007. « Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatifs ». *Langue française*, n° 155, pp. 69-83.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche-Benveniste, C. Biler, M., Rouget, Ch. & van den Eynde, K. 1990. *Le Français Parlé. Etudes grammaticales*. Paris : éditions du CNRS, coll. Sciences du langage.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Cappeau, P. & Batut, M. 2003. « Oral et grammaire : les liaisons fructueuses ». Colloque international. *Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*. Grenoble : IUFM/Université -23-25 octobre.
- Cappeau, P. & Savelli, M. 1997. « Quelle grammaire pour le texte ? » *Repères*, n° 14, pp. 201-212.
- David, J. 2000. Etudier les textes d'enfants : revue de travaux. In C. Fabre-Cols (dir.) *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 274-285). Bruxelles : Deboeck & Bouculot.
- Elalouf, M-L. 2009. De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire. Diversités des parcours de PLC2 Lettres et points de résistance. In R. Goigoux, M-C Toczek-Capelle & L. Ria (Dir.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. (p. 189-203). Clermont : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Fabre-Cols, C. 2000. De la situation de production à l'interprétation du texte. In : C. Fabre-Cols (dir.) *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 19-55). Bruxelles : Deboeck & Bouculot.

Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.

Garcia-Debanc, C. 1994. Regards croisés sur une copie, *Pratiques*, 84, 69-75.

Gombert, J.-E. 1991. « Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive ». *Bulletin de Psychologie*, XLIV, n° 399, pp. 92-99.

Gresillon, H. 2002. « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée ». *Langages*, 147, pp. 19-38.

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, R.-J. 2001. Commentary on the Book : Through the Models of Writing. In : D. Alamargot & L. Chanquoy, *Through the Models of Writing*. (pp. 229-236). Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers.

Inhelder, B. & Cellierier, G. 1992. *Le cheminement des découvertes de l'enfant, Recherche sur les micro-genèses cognitives*. Bruxelles : Delachaux & Niestlé.

McCuthcen, D. 2006. Cognitive factors in the Development of Children's Writing. In : C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (éds.) *Hanbook of Writing Research* (pp.115-130). New York: The Guilford Press.

Roubaud, M.-N., & Cappeau, P. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions des élèves*. Paris : Bordas.

Sadda-Robert, M. 1998. Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle. In : M. Brossard & J. Fijalkow. *Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygotskiennes* (pp.81-101). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

## Annexe

Copie de l'élève de 6ème 1<sup>er</sup> jet -niveau moyen-

Le cycle de vie commence quand la grenouille s'accouple avec un mâle  
ensuite il vient la ponte des œufs dans ces œufs, ils y a de  
l'embryons. Après les petits naissent avec de toute petite queue  
(ils s'appelle les têtards) ont vuient qu'ils évoluent. (Ils ont une grande  
queue) puis plusard vient des pattes arrières. Ils gardes leurs grande  
queue. La dernière étape on voit des qu'elle a grossie.  
Sa queue est devenue plus petite. On conclut que cycle de  
vie de la grenouilles est normale.

## Notes

<sup>1</sup> Dans toutes les grilles, nous ôtons les majuscules. Ces ponctuations n'étant d'une part pas régulière chez les élèves, qui en mettent peu ; ceci aussi pour lire davantage les éléments lorsqu'ils apparaissent en liste.

<sup>2</sup> C'est l'auteur qui souligne.

<sup>3</sup> A l'origine de ces axes, F. de Saussure introduit dès 1916, dans son cours de linguistique générale une distinction entre « 1) l'axe des simultanités concernant les rapports entre choses coexistantes, d'où toute intervention du temps est exclue, et 2) l'axe des successivités, sur lequel on ne peut jamais considérer qu'une chose à la fois, mais où sont situées les choses du premier axe avec leurs changements » (CLG: 115). Il y a « à la fois autonomie et interdépendance de ces deux axes représentant la synchronie et la diachronie » (CLG : 124) F. de Saussure distingue les « rapports syntagmatiques » et « associatifs » de cette manière : « les mots contractent entre eux, en vertu de leur enchaînement, des rapports fondés sur le caractère linéaire de la langue (...) ces combinaisons qui ont pour support l'étendue peuvent être appelés *syntagmes*. (...) D'autre part, en dehors du discours, les mots (...) s'associent en mémoire, et il se forme ainsi des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers. Ainsi le mot enseignement fera surgir inconsciemment devant l'esprit une foule d'autres mots (enseigner, renseigner, etc.) ; par un côté ou un autre, tous ont quelque chose de commun entre eux. » (CLG : 170 et svts.) La distinction entre les axes syntagmatique et paradigmatique est depuis reprise par les syntacticiens.

<sup>4</sup> Mc Cutchen s'appuie sur les travaux de Littleton, 1995, cités par Hayes en 2001, ceux de Cameron & Wang, 1999 et ceux de Littleton, 1998 pour faire ce constat.

<sup>5</sup> Nous renvoyons le lecteur à l'introduction pour prendre connaissance de la manière dont le niveau scolaire est jugé.

<sup>6</sup> Il s'agit de la reproduction de la grille présentée plus aval dans la figure n°3.