

## DU PROJET DE DISCOURS A L'ENONCE PHRASTIQUE COMPLEXE – ANALYSE DE DISCOURS OU D'ENONCE? ENJEUX, OBJECTIFS, OBSTACLES, ACTIVITES –

Caroline MASSERON\*

### Eléments de cadrage problématique

#### Objet problématique

Si l'on met à part les apprentissages de l'écriture narrative, les écrits d'apprentis, élèves ou étudiants, sont surtout produits à des fins *explicatives* ou *argumentatives*. Ce sont des écrits de commentaire, de justification, d'exemplification, de définition, qui restituent partiellement un savoir notionnel pour l'appliquer aux données d'un problème particulier, ou bien pour répondre à une question générale qui vérifie les connaissances du domaine et l'aptitude à construire des raisonnements *ad hoc*. Or, on sait bien que, contrairement aux écrits narratifs (et/ou descriptifs), les textes d'idées ne bénéficient pas du soutien mémoriel d'une *expérience du monde* dont le référent et l'organisation actorielle, temporelle ou spatiale présélectionnent ce qu'il convient de verbaliser et facilitent ainsi la mise en discours. Les textes d'idées ne disposent d'aucune représentation expérientielle qui constituerait une base cognitive propre à lancer l'invention raisonnée pour laquelle on sollicite les scripteurs. Soit ces derniers s'appuient sur des souvenirs de discours déjà lus ou entendus qu'ils s'efforcent de reproduire (modèle rhétorique et langagier), soit ils doivent recourir à des formes ou à des schémas routiniers de raisonnement qui ne sont pas complètement verbalisés ni tout à fait conscients (modèles fragmentaires de conduites verbales et polémiques, issus des discours spontanés oraux), pour produire un discours original. D'où, évidemment, cette importance cruciale que l'enseignant assigne au « plan de texte », à l'énoncé des consignes ou aux divers libellés de questions; ces supports, explicitant le but du texte à écrire, sont autant d'aides à se représenter le projet de texte et à le planifier en conséquence. Mais

par ailleurs cette première difficulté de l'absence de support extralinguistique s'accompagne d'une autre à caractère énonciatif qui tient à la représentation du *locuteur*: le locuteur du texte d'idées se présente comme *un sujet cognitif*, au point de vue dynamique et paradoxal; en d'autres termes, le locuteur reste relativement *distant* de l'objet discuté s'il veut en appréhender et en diversifier les vues les plus abstraites [1], mais il doit simultanément préserver *une proximité d'intérêt pour la notion et la problématique de l'objet débattu*, pour garantir le discours des écueils de la généralité et soumettre à son lecteur un parcours de la notion discutée qui apparaisse novateur.

#### Questions problématiques

Le point de vue que nous adoptons ici est celui de l'interprétation des défaillances scripturales et des énoncés mal formés, « maladroits », redondants ou incomplets, tels qu'ils apparaissent dans les situations de production que nous venons de rappeler, à savoir des textes d'idées au sens large, ces discours complexes qui ne bénéficient pas préalablement d'une représentation conceptuelle globale. Cherchant à expliquer et à analyser ces segments de texte mal formés, nous devons nous interroger sur le rapport qu'il faut faire entre un certain projet rédactionnel, le segment de texte disqualifié, le but supposé du discours, et les modèles d'analyse dont nous disposons. Peut-on intégrer une conception grammaticale de la phrase complexe à une description des performances discursives, ou bien une hypothèse du *déficit syntaxique* en production serait-elle plus plausible, auquel cas il faudrait la compléter par des perspectives non syntaxiques qui soient mieux à même de rendre compte des phénomènes?

Quelle acception de *l'énoncé phrastique complexe* suggère-t-on si l'on veut envisager son insertion

---

\* *Maître de conférences, Université de Metz, directrice de la revue „Pratiques”*

discursive et - en amont - une perspective rédactionnelle, au lieu de considérer l'énoncé comme un objet fini, artefact langagier soumis au découpage et à une analyse seulement combinatoire? Notre hypothèse du déficit syntaxique peut s'établir ainsi:

- *Rédactionnellement*, l'écrit est dominé par des enchaînements très locaux dont le suivi est soumis à des opérations sémantiques d'équivalence (synonymie et paraphrase) marquées par un suremploi des virgules.
- *Rhétoriquement*, la difficulté à finaliser et autonomiser le discours se traduit le cas échéant par un abus de la négation polémique ou bien par des expressions référentielles dont la mention du référent source est littéralement absente et qui de ce fait s'interprètent sur des bases extralinguistiques ou « mémorielles ».
- *Grammaticalement*, les subordinations sont peu nombreuses et peu variées (*qui, que*) et remplacées par des connexions linéaires et énonciatives (*car, mais, de plus*). Les structures grammaticales les plus élaborées (corrélation, inversion du sujet, coordination de deux subordonnées, emploi du subjonctif, structure causative qui nécessite un infinitif, relatifs autres que *qui* et *que*, etc.) sont absentes. Les erreurs « grammaticales » les plus fréquentes tiennent au mauvais choix des prépositions.
- *Sémantiquement*, les textes sont régis par des lois topiques et générales qui demeurent le plus souvent implicites et qui occasionnent des changements de points de vue (de l'agent au patient) ou de niveau énonciatif (de l'énoncé à l'énonciation) peu ou mal contrôlés; les approximations lexicales et les hésitations dans les procédures d'abstraction sont des repères possibles du flottement sémantique observé.
- *Pragmatiquement*, l'intuition prosodique et la ponctuation forte de la phrase graphique viennent suppléer les besoins syntaxiques et sémantiques de clôture de l'énoncé. La segmentation générale du discours s'avère faiblement syntaxique.

Les observations que nous venons de regrouper reflètent des tendances générales et dépassent le relevé ponctuel tel que nous pourrions l'opérer dans un exemple particulier de production. Il convient donc d'illustrer maintenant le propos. A cet effet, nous livrons ci-dessous deux textes. Le premier est écrit par un élève au début de la classe de seconde (première année de lycée, l'élève a alors une quinzaine d'années) et dans lequel le scripteur est conduit à justifier l'intérêt d'une lecture pour convaincre d'éventuels

autres lecteurs de l'imiter. Le texte, qui date de 1993, est réalisé dans le cadre de l'évaluation nationale: il est produit en classe puis soumis à des critères d'évaluation communs. Nous maintenons l'orthographe d'origine ainsi que la ponctuation et le découpage en paragraphes.

### Texte 1

LE SURVIVANT de Jack Eisner est un témoignage vécu par l'auteur. Cette histoire réelle nous fait découvrir ce qu'un juif pouvait ressentir pendant la seconde guerre mondiale.

Dans ce livre, ce jeune homme juif nous fait parcourir ce qu'il a enduré pendant cette terrible guerre. Car il y a la différence des races (les juifs devaient être exterminés par les allemands), les droits d'un être humain (il ne pouvait pas se promener, sans qu'il soit traqué), qui n'était plus respecté.

Cet ouvrage témoigne de la dure réalité dans laquelle les juifs devaient essayer de survivre. Mais il n'y avait pas qu'eux qui étaient persécutés. (noirs, tziganes...) Leurs familles mourraient devant eux, sans que personne ne puisse leur venir en aide.

Il y eut aussi les méthodes d'exterminations (les camps de travail, chambres à gaz...), il y a une réalité qui existe et que personne ne peut nier. (sauf peut-être quelques personnes qui ont prétendu que les camps de concentration n'ont jamais existé).

Les conséquences de cette guerre n'ont pas été que physiques, mais aussi beaucoup psychologiques pour les survivants. Il faut connaître leur histoire qui nous concerne tous.

Précisons que ce texte est peu annoté par le correcteur: fautes d'orthographe soulignées, un *imprécis* qui sanctionne l'usage du verbe « ressentir » dans le premier paragraphe; dans le second paragraphe, la mention soulignée de *syntaxe*; et enfin l'enchaînement du retour à la ligne dans le troisième paragraphe est accompagné de la question *rapport avec le sujet?* Il nous semble que l'échantillon présenté soit doublement représentatif: d'une part représentatif des relations opaques que la syntaxe entretient avec la mise en discours et les autres niveaux de structuration, d'autre part représentatif de l'embarras du correcteur à nommer le domaine d'infraction quand celui-ci échappe aux encodages de bas niveau. Par ailleurs, nous avons estimé que le texte retenu était représentatif d'un niveau standard de développement

atteint dans le domaine des compétences scripturales qui nous intéresse.

Quant au second texte, il est produit par un étudiant d'une vingtaine d'années, qui poursuit un cursus en sciences du langage et qui commence sa deuxième année. Nous citons le texte, sans y apporter non plus la moindre correction, dans le but de fonder une réflexion longitudinale sur les problèmes d'apprentissage continuée de la mise en mots (de la phrase complexe au discours) que nous voulons soulever. Nous pensons en effet que l'échelle des difficultés, qui sépare les textes 1 et 2, ne nécessite aucune spécification particulière quant à la nature des erreurs rencontrées et des interférences possibles entre les domaines syntaxique, sémantique et pragmatique. Il y a tout au plus une différence de degré dans l'intégration syntaxique et la cohésion apparente du discours produit. On vérifiera cette continuité en lisant le texte qui suit.

### Texte 2

Peut-on considérer une punition<sup>o</sup> comme une bonne solution aux problèmes provoqués par un enfant? Il convient de ne pas considérer une punition<sup>o</sup> comme une sanction. Dans ce cas, pédagogiquement cette punition n'est pas valable. Pour qu'une punition sert à un enfant, il faut que celle-ci soit précédée d'une discussion et d'une explication dont le but est de trouver et surtout de comprendre les comportements qui sont à l'origine. Il convient ensuite d'expliquer l'erreur commise, en quoi elle est dommageable pour l'enfant et son entourage.

Ainsi en mettant, l'enfant fasse à ses responsabilités, il comprendra la nécessité d'une punition qu'on pourra choisir avec lui dans certains cas afin qu'il ne fasse plus la même erreur.

En l'occurrence, le texte est rédigé à la suite d'une étude de cas présentant un exemple de désobéissance, dont il faut discuter la punition envisagée par les parents. Le texte 2 est assez illustratif d'une position trop générale qui prône les valeurs éducatives du dialogue et de la perfectibilité de l'enfant sans les argumenter véritablement. L'impression laissée est celle de l'évitement du problème posé, dont la résolution est biaisée par des généralités ou des croyances qui ne vont pas sans trahir un certain angélisme. La forme syntaxique des énoncés est dominée par l'impersonnel qui, appuyé par les négations, la synonymie verbale (*trouver, comprendre, expliquer*) et le futur déontique de la conclusion, confère aux vérités générales énoncées un aspect

quelque peu péremptoire. Les phrases assertives de ce texte sont sous-tendues par des implications binaires de cause à effet, distribuant des valeurs axiologiques opposées (comprendre, expliquer / ne rien expliquer, ne pas comprendre: *effet positif* ou *négatif*). On schématisera succinctement le raisonnement ainsi:

- Si la punition est envisagée comme stricte *conséquence* d'un comportement déviant (c'est une *sanction*), elle n'est pas une bonne chose;
- Si la punition est envisagée préalablement comme un retour sur la *cause* du comportement et donne lieu à une discussion qui la justifie, elle est une bonne chose.

Dans ces conditions, on comprend que l'évaluation des textes d'idées soit souvent jugée fastidieuse par leurs correcteurs: ruptures thématiques inopinées, répétitions, longueurs, obscurités, incorrections, familiarités y sont sanctionnées sans que les critères d'évaluation qui devraient accompagner ces jugements dépréciatifs soient facilement définis, c'est-à-dire avec toute la précision qui serait nécessaire (assortis par exemple d'un *indicateur* du segment disqualifié et *décrivant* « ce qui ne va pas » dans l'énoncé relevé comme fautif). Dès lors nous voudrions chercher à interpréter le jugement, assez fréquent chez les enseignants et qui traduit assez bien leur embarras, selon lequel « les scripteurs les plus faibles *ne savent pas faire une phrase complexe* », ou bien qu'ils « font des phrases trop longues »? à nos yeux, en effet, une telle évaluation, qui ramène le « mal dit » à du « mal formé », qui sanctionne du discours sur des critères de bonne ou mauvaise formation de l'énoncé phrastique, est partiellement contredite par l'observation que les textes produits sont rarement *fautifs* au sens strict de ce terme, c'est-à-dire erronés sur un plan syntaxique; on les estimera plutôt – comme semblent l'attester les deux exemples cités – défailants ou trop peu consistants et progressifs, insuffisamment cohésifs etc., la « faute syntaxique » demeurant très locale et isolée; est donc sans doute assez réductrice une norme abusivement syntaxique ou formelle, supposant une application binaire (*juste* ou *faux*), que l'on appliquerait aux énoncés complexes. Cette norme nécessite a priori d'être revue, complétée ou convertie en un jugement plus large - mais aussi plus complexe et peut-être plus vague - qui tienne compte de l'interprétabilité du discours produit et qui fasse intervenir alors des considérations de pertinence pragmatique et de représentation sémantique de l'énoncé phrastique complexe évalué dans son cotexte élargi de discours complexe et de finalité discursive (dans quel but le scripteur écrit-il ce qu'il écrit?).

Mais, en même temps, ces jugements de disqualification fondés sur la forme de l'énoncé ont l'intérêt d'exprimer l'intuition que « la phrase complexe » constitue une sorte de cote mal taillée, un référent intermédiaire, *fantôme, problématique mais peut-être nécessaire*, entre forme et sens, entre énoncé et discours. Dans la partie qui suit, nous souhaiterions éclaircir, autant que faire se peut, la dimension proprement didactique de l'énoncé complexe.

### *La phrase est-elle une bonne réponse didactique?*

On sait mieux, depuis les travaux de Chervel et Seguin, deux historiens de la grammaire française, que « la phrase » est au fond une sorte de réponse didactique aux besoins de l'analyse et de l'enseignement du français [2]. La phrase constitue une unité de découpage qui sert de cadre formel aux réglages morpho-syntaxiques de base et c'est en même temps l'unité de rang supérieur au-delà de laquelle le locuteur, pour continuer, réitère l'emprunt du cadre phrastique, et ainsi de suite de phrase graphique en phrase graphique. Par ailleurs, dans une orientation inversée, la phrase s'analyse comme le niveau primaire de constituants accueillant des combinaisons particulières de « mots », mises en syntagmes de rang secondaire qui gravitent autour du noyau verbal et en spécifient la rection. Selon que la phrase est orientée vers le hors phrase et les constituants périphériques ou au contraire vers les noyaux syntagmatiques et l'intraphrastique, la perspective est modifiée; les critères d'analyse le sont également. Donc, même si on s'en tient au cadre phrastique, on doit reconnaître une certaine hétérogénéité aux principes de sélection et de combinaison d'éléments qui vont du très syntaxique (dans la combinaison syntagmatique et les règles morphologiques internes) au très sémantique (dans l'adjonction facultative du cadrage opéré par des segments périphériques). Ces observations sont vérifiées dans la définition inaugurale que Le Goffic [12] donne des divers niveaux de structuration de la phrase – ou différents plans d'analyse –, que nous résumons ici pour mémoire. La phrase type, entendue comme modèle de référence, suppose que l'on différencie divers « aspects de la représentation de la phrase construite par le récepteur » correspondant aux plans d'analyse nécessaires:

- Structuration *fondamentale* ou logico-grammaticale: Sujet – Prédicat
- Structure de *constituants*: suite ordonnée de groupes (par exemple: GN – GV – GN)
- Structure *fonctionnelle*: relations syntaxiques (Sujet

– Verbe – Complément direct)

- Structure *thématique*: thème / rhème
- Structure *sémantique*: relations actancielles, rôles sémantiques (Agent – Action – Patient)
- *Modalité* de phrase (assertion, injonction, interrogation, exclamation).

Ces *plans d'organisation* déterminent des principes et des unités de découpage en même temps qu'ils en établissent les domaines d'application et les critères. On observe que la structuration syntaxique (ou fonctionnelle) ne constitue qu'un plan parmi d'autres. Par ailleurs la distinction des plans opérée par Le Goffic rappelle à bon escient que le verbe en tant que noyau n'a pas de fonction mais qu'inversement c'est lui qui commande les fonctions des éléments qui s'inscrivent sous sa dépendance. Se trouve ici confirmée l'idée que la phrase est la cote mal taillée que nous avons déjà évoquée: en effet, soit l'analyse est strictement syntaxique auquel cas elle redescend d'un niveau et concerne plutôt la rection du verbe que la phrase entière, soit l'analyse intègre divers plans et alors elle cherche à valider les relations entre les niveaux de structuration et s'intéresse aux énoncés phrastiques réalisés davantage qu'elle ne le fait couramment. Enfin, poursuivant l'objectif d'une meilleure intégration des différents plans de structuration, l'analyse grammaticale devra considérer plus sérieusement les types de connexion phrastique quand ils ne relèvent plus d'une subordination classique. La question des formes de parataxe reste posée [3].

### *Objectifs-obstacles (de l'objet enseigné aux résistances cognitives)*

Nous empruntons le concept d'*objectif-obstacle* à la didactique des sciences qui caractérise ainsi les objets d'enseignement et d'apprentissage par la médiation de ces obstacles cognitifs, sorte de représentations fortement intériorisées qui portent sur l'objet d'enseignement, qui ont statut de base (*préconsciente*) de croyances et/ou de savoirs, et qu'il faut tenter d'élucider pour construire un enseignement ayant l'objectif de les dépasser tout en les accommodant. La notion s'applique aussi bien aux savoirs qu'aux savoir faire; c'est ainsi que, dans le cas qui nous intéresse, les objectifs-obstacles concernent autant les *savoirs grammaticaux* que les *savoir faire scripturaux*, et par ailleurs ils ne caractérisent pas moins la posture cognitive des *enseignants* à l'égard de la matière enseignée et de sa difficulté supposée, que celle de leurs apprenants dans la stratégie mise en œuvre pour *résoudre un problème* d'écriture ou d'analyse d'énoncé. L'objectif-obstacle est une aide

épistémologique intéressante pour qui veut concevoir une progression innovante des enseignements, prendre en compte la complexité intrinsèque de l'objet du point de vue de sa transmissibilité, de son usage et de son acquisition effective, et, enfin, minorer le découpage de la matière – en l'état, un découpage surtout thématique et encyclopédique – tel qu'il est conçu par la tradition grammaticale.

Nous donnons à présent deux illustrations d'objectif-obstacle, l'un concernant l'intériorisation du savoir grammatical par l'enseignant, et l'autre par l'apprenant. Le premier exemple tient aux objectifs généraux de ce que l'on entend par « grammaire de phrase ». Conçue à des fins de réception modélisante et d'analyse explicite d'énoncés déjà formés, la grammaire de phrase ne doit pas être confondue avec la grammaire intuitive, disponible chez les locuteurs lorsqu'ils produisent spontanément des énoncés. En d'autres termes, il n'y a aucune symétrie à trouver entre la grammaire d'analyse que nous dispensons dans un but métalinguistique et explicatif et les modèles de référence automatisés et sommaires qui sous-tendent les conduites verbales et les intentions signifiantes des énoncés effectivement produits. Il s'ensuit qu'il y a un décalage de fait entre ce qui est enseigné et ce qui est nécessaire au scripteur lors d'un exercice de production. Il suffit de considérer par exemple l'enseignement grammatical de la cause et, dans les productions écrites, le nombre d'énoncé qui relèvent non pas de la cause mais de la justification. En termes de connecteurs, l'écart entre *parce que* (enseigné) et *car* (utilisé) exprime assez bien cette espèce de double bind grammatical.

Le second exemple concerne la stratégie d'interprétation des énoncés par les apprenants. Plusieurs observations tendent à attester qu'ils privilégient une approche sémantique et pragmatique et négligent au contraire la forme syntaxique des énoncés en tant qu'elle peut aussi *faire sens*. C'est ainsi que nous avons pu suivre, lors de protocoles d'observation et d'entretien ouverts, deux étudiantes qui, ayant pour tâche de récrire un fragment de texte et de verbaliser les difficultés rencontrées et les solutions envisagées, s'efforçaient de convertir localement telle unité lexicale en un synonyme sans voir que la reconfiguration syntaxique d'un segment supérieur pouvait résoudre plus facilement le problème posé.

#### **Activités conçues comme des situations-problèmes**

Nous exposons maintenant deux types d'activités que nous avons pratiquées auprès d'un public d'étudiants qui a atteint la deuxième année du cursus en sciences

du langage. Nous avons retenu ces activités parce qu'elles sont bien contrastées: la première est une activité d'écriture, la seconde d'analyse. Elles ont en commun de se présenter comme des problèmes langagiers mobilisant les capacités épilinguistiques des apprenants. Reprenant à Culioli le concept d'*épilinguistique*, J.-E. Gombert le situe sur une échelle qui comporte également le linguistique et le métalinguistique, le complète par la notion d'*epiprocessus* et propose [10, p 27] les définitions suivantes:

- ▶ *Métacognition*: domaine qui regroupe 1- les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs; 2- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.
- ▶ *Activités épilinguistiques*: comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue.
- ▶ *Epiprocessus*: Processus inaccessibles à la conscience, manifestes dans les activités épilinguistiques (comme plus généralement dans les activités épiconitives), participant à la gestion, à la régulation et au contrôle du traitement linguistique (ou d'autres tâches complexes).

L'activité d'écriture vise à l'explicitation progressive d'un court extrait de Rousseau qui est dévoilé tout au long de cinq étapes distinctes. L'activité s'établit principalement sur des procédures d'expansion ou de glose paraphrastique et s'inspire pour une part d'une analyse de C. Fuchs [9]. Avec le souci d'économiser de la place et de rendre l'activité tout de suite compréhensible, nous livrons ci-dessous l'extrait complet, tel que les étudiants n'en prendront connaissance que dans la phase ultime de l'activité. Les numéros mentionnent les étapes:

*1. Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable? 2. C'est de l'accoutumer à tout obtenir; 3. Car ses désirs croissant incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus, 4. Et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire. 5. D'abord il voudra la canne que vous tenez; bientôt il voudra votre montre; ensuite il voudra l'oiseau qui vole; il voudra l'étoile qu'il voit*

*briller, il voudra tout ce qu'il verra; à moins d'être Dieu comment le contenteriez-vous?*

Les étapes donnent lieu aux consignes (orales) suivantes:

**Première étape**

- A. Paraphraser l'énoncé de manière à rendre compte de la manière dont vous le comprenez.
- B. Poursuivez le texte en répondant à la question posée.
- C. Formulez une hypothèse sur l'origine de ce texte (date, support, but, etc.)

**Seconde étape**

- A. Commentez la réponse de l'auteur en la comparant à celle que vous aviez imaginée.
- B. Paraphraser l'ensemble question + réponse en le réduisant à un seul énoncé.

**Troisième étape**

- A. Paraphraser l'énoncé qui est introduit par *car*.
- B. Finissez la phrase commencée.

**Quatrième étape**

- A. Commentez la suite du texte en la comparant à celle que vous aviez vous-même produite.
- B. Paraphraser l'énoncé nouveau (*et ce refus... ce qu'il désire*).

**Cinquième et dernière étape**

- A. Complétez la série d'exemples par des exemples de votre invention.
- B. Reprenez l'extrait complet et proposez-en une paraphrase.
- C. Reformulez une hypothèse sur la source du texte. Maintenez-vous celle du début (1C)?

Difficile de rendre compte de toutes les réponses obtenues, nous nous contenterons des tendances les plus caractéristiques. Au plan sémantique, trois erreurs nous ont paru remarquables: l'interprétation anachronique par la quasi totalité des étudiants qui voient le texte comme extrait d'un article ou d'un livre contemporain écrit par un journaliste, un psychologue ou un psychiatre à l'intention de parents en difficulté; les indicateurs de cet anachronisme sont principalement dans les réponses à 1C, 5C et dans l'énumération demandée en 5A; la seconde erreur, plus rare, fait un contresens sur *misérable*, interprétant l'adjectif dans une acception de pauvreté économique (*un misérable* trouvé en réponse à A1) au lieu de la misère morale qui convient; les synonymes les plus fréquents pour *misérable* sont *malheureux* et *triste*; et de fait la troisième erreur tient au système plus général des valeurs que les interprétants reconstruisent d'après l'extrait et sans modification très notable entre la première et la dernière étape: le mot *caprice* que nous guettions n'apparaît pas et les valeurs éducatives sont dominées par l'obligation

d'amour de l'enfant dans laquelle sont tenus les parents, et simultanément disparaît toute notion de cadrage moral. A lire les réponses, on a en effet l'impression persistante que les parents, plus que l'enfant, ont besoin d'un tuteur. Au plan syntaxique, nous cherchions à évaluer si la valeur rhétorique et paradoxale était perçue, si la complexité des énoncés 3 et 4 (la structure participiale, causale et semi-passive de 3, les transformations nominale et infinitive) était dominée, enfin si les points de vue alternatifs (les parents / l'enfant) étaient maîtrisés (l'anaphore résomptive, *ce refus*, dans le texte source a vocation à nominaliser le double point de vue). Les résultats, tout particulièrement 5B, manifestent une difficulté certaine à reformuler dans *le cadre d'écart et de respect* du moule d'origine, et la tentation est grande d'opérer alors une espèce de traduction littérale qui oublie les contraintes phrastiques générales.

L'autre activité est un exercice d'analyse. On soumet aux mêmes étudiants une phrase de Proust qu'il faut s'efforcer d'interpréter, en opérant une délinéarisation schématique de l'énoncé de telle sorte que la représentation obtenue fasse apparaître les liens anaphoriques, les parallélismes, la structure primaire et les enchâssements de sous-phrases. Dans la consigne de l'activité, il est demandé expressément aux étudiants d'éviter tout usage de la métalangue grammaticale. Là encore, on cherche principalement à s'informer au sujet des représentations interprétatives des apprenants concernant la phrase complexe comme forme-sens. Si l'exercice présente un intérêt c'est dans la disparité, beaucoup plus importante que nous ne le prévoyions, des schématisations obtenues. Nous livrons ci-dessous la phrase qui nous a servi de support et la représentation qu'on peut utiliser pour rendre compte de sa structure signifiante.

Ayant appris que Rachel récitait des vers chez la princesse de Guermantes (ce qui scandalisait fort la Berma, grande artiste pour laquelle Rachel était restée une grue qu'on laissait figurer dans les pièces où elle-même, la Berma, jouait le premier rôle, parce que Saint-Loup lui payait ses nouvelles toilettes pour la scène - scandale d'autant plus grand que la nouvelle avait couru dans Paris que les invitations étaient au nom de la princesse de Guermantes, mais que c'était Rachel qui, en réalité, recevait chez la princesse), la Berma avait récrit avec insistance à quelques fidèles pour qu'ils ne manquassent point à son goûter, car elle les savait aussi amis de la princesse de Guermantes qu'ils avaient connue Verdurin. (Proust).

1.  
Ayant appris que *Rachel* récitait des vers chez *la princesse de Guermantes*

(1.) = ce qui scandalisait fort **la Berma, grande artiste**

{ pour **laquelle R** était restée *une grue*

/ *qu'* on laissait figurer dans les pièces ...  
[PARCE QUE Saint-Loup *lui* payait ses toilettes pour la scène] / } -

(où **elle-même, la B**, jouait le premier rôle.)

(2.) = scandale d'autant plus grand que la nouvelle avait couru dans Paris

[que les invitations étaient au nom de *la princesse de Guermantes* ]  
mais  
[que c'était Rachel qui, en réalité, recevait chez *la princesse* ],

2.  
**La Berma** avait récrit avec insistance à quelques fidèles / POUR QU'ils ne manquassent pas à son goûter /,  
car

**elle** les savait aussi amis de *la princesse de Guermantes*  
[ *qu'* ils avaient connue *Verdurin* ].

**Conclusion provisoire: l'importance de l'évaluation diagnostique**

Nous avons essayé de montrer dans les pages qui précèdent combien est importante cette phase initiale de l'évaluation, au cours de laquelle le professeur s'enquiert des représentations des élèves ou des étudiants concernant la forme linguistique, lexicale ou syntaxique, des énoncés. L'habileté ou la difficulté à interpréter, paraphraser, exemplifier, schématiser nous paraît susceptible de rendre prédictibles les capacités ultérieures des apprenants à engager le travail plus proprement linguistique pour lequel ils sont sollicités. Mais par ailleurs, nous voudrions rappeler en conclusion combien nous semble toujours ambiguë la conception de la phrase telle qu'elle est défendue par la tradition grammaticale. Soit on considère la phrase simple et alors la problématique syntaxique est plutôt une affaire de verbe que de phrase; soit on considère la phrase complexe et dans ce cas, il faut s'appuyer sur d'autres critères que les critères de subordination classique pour intégrer les paramètres sémantiques, énonciatifs et pragmatiques qui, à l'instar de l'organisation du discours, pèsent sur la formation d'une forme phrastique, signifiante, autonome et complexe.

## REFERENCES ET NOTES

1. Et la «sincérité» du propos tenu n'a probablement pas l'importance que lui accordent souvent les scripteurs les plus jeunes.
2. Qu'il s'agisse de l'enseignement obligatoire dans les écoles primaires et communales de la fin du XIXe siècle ou de la nécessité de forger tout au long du XVIIIe siècle des outils d'analyse propres à la langue française, la phrase émerge comme le cadre obligatoire des apprentissages fondamentaux. Auparavant, l'enseignement du latin réservé aux élites de la nation pouvait en faire l'économie et s'en tenir à une sorte d'intuition culturelle pour approfondir des acquisitions rhétoriques.
3. Si l'on excepte les divers travaux sur les constructions détachées ou l'apposition, par exemple B. Combettes 1998 et F. Neveu 2000.
4. BÉGUELIN, M.-J. *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000.
5. CHAROLLES, M. „Les plans d'organisation textuelle”, *Pratiques* 57, Metz, 1988.
6. CHAROLLES, M., COMBETTES, B. „Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours”, *Langue française* 121, Paris, Larousse, 1999.
7. CHERVEL, A. *Histoire de la grammaire française... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris, Payot, 1977.
8. COMBETTES, B. *Les constructions détachées en français*, Paris Ophrys, 1998.

9. FUCHS, C. „Paraphrases prédicatives et contraintes énonciatives”, *Lexique 6*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1988.
10. GOMBERT, J.-E. *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.
11. HALTÉ, J.-F. „Savoir écrire, savoir faire”, *Pratiques 61*, Metz, 1989.
12. LE GOFFIC, P. *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.
13. NEVEU, F. „Quelle syntaxe pour l'apposition? Les types d'appariement des appositions frontales et la continuité référentielle”, *Langue Française 125*, Paris, Larousse, 2000.
14. SEGUIN, J.-P. *L'invention de la phrase française au XVIIIe siècle*, Louvain, Peters, 1993.