

Des prêts-à-écrire au service de l'écriture et de la créativité des élèves de 8 à 11 ans

Ready-to-write tools to encourage writing and creativity in pupils aged 8 to 11

Anne Sardier et Marie-Noëlle Roubaud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/13054>

DOI : [10.4000/pratiques.13054](https://doi.org/10.4000/pratiques.13054)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Anne Sardier et Marie-Noëlle Roubaud, « Des prêts-à-écrire au service de l'écriture et de la créativité des élèves de 8 à 11 ans », *Pratiques* [En ligne], 197-198 | 2023, mis en ligne le 15 juillet 2023, consulté le 20 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/13054> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.13054>

Ce document a été généré automatiquement le 20 octobre 2023.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Des prêts-à-écrire au service de l'écriture et de la créativité des élèves de 8 à 11 ans

Ready-to-write tools to encourage writing and creativity in pupils aged 8 to 11

Anne Sardier et Marie-Noëlle Roubaud

Introduction

- 1 Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la phraséologie et envisage ainsi les liens entre syntaxe, lexique et sémantique (Grossmann, 2018). De ce point de vue, nous analysons des productions d'élèves et complétons les études de ces dernières années sur les unités préformées (par exemple l'expression « un soleil de plomb » commenté par Polguère 2007), que ce soit en compréhension (Ludo, Iralde & Weil-Barais, 2010 ; Masseron, 2013) ou en production (Chanfrault-Duchet, 2004 ; Vénérian-Guénez, 2017 ; 2018).
- 2 Dans une première étude, nous nous sommes intéressées aux choix lexicaux opérés par des élèves de 11 ans, à l'entrée au collège (en sixième), lors de l'écriture et de la réécriture d'un conte (Roubaud & Sardier, 2022). Nous avons montré que l'usage d'unités préformées (en nombre important en langue, Lamiroy, 2003¹) concernait toutes les classes, quel que soit le milieu socio-économique des élèves. Nous avons analysé les emplois, tant sur l'axe syntagmatique (problèmes de construction) que sur l'axe paradigmatique (problèmes de cooccurrence), de ces unités préformées que nous avons appelées *des prêts-à-écrire*².
- 3 Nous avons voulu confronter les résultats précédents à un corpus de textes narratifs d'élèves plus jeunes, inscrits dans trois niveaux de classe avant le collège : élèves de 8 à 11 ans (classes de CE2, CM1 et CM2). Nous nous sommes demandé si nous allions retrouver dans les mots de la narration ces prêts-à-écrire que nous avons dégagés. Nous nous sommes interrogées sur leur source : proviennent-ils de l'oral, de l'écrit ?

Ces emprunts langagiers sont-ils reproduits en l'état ou subissent-ils des transformations ? Y a-t-il une part donnée à la créativité de l'élève ?

- 4 Après un retour, dans une première partie, sur le concept de prêt-à-écrire, nous présentons ensuite la méthode que nous avons utilisée pour analyser les écrits des élèves. Dans une troisième partie, nous exposons et discutons les résultats.

1. Les prêts-à-écrire dans le récit

1.1. Des unités préfabriquées

- 5 Selon D. Bolinger (1976) le langage se construit avec un grand nombre d'expressions préfabriquées appelées *prefabs* (p. 2). Ces unités se distinguent entre elles par leur compositionnalité et par leur degré de figement (Gross, 2012). Ce sont des éléments plus ou moins préconstruits qui se présentent sur un continuum du plus figé au moins figé : ce sont des unités phraséologiques, c'est-à-dire « des unités de type figé dans lequel une variété d'éléments coexiste, telles les collocations et les locutions » (Cavalla, 2018, p. 43). En effet, leur sens se déduit plus ou moins de la somme des sens de leurs constituants, c'est ce qui distingue entre autres les locutions : haut degré de figement et de non compositionnalité, et les collocations : moindre degré de figement et compositionnalité (Lamiroy, 2003 ; Schmale, 2013). Par exemple, les locutions telles *prendre ses jambes à son cou*, ou *passer à tabac* sont sémantiquement plus opaques que les collocations *tenter sa chance* ou à *gros sanglots*. Les recherches sur la préfabrication en langue révèlent le caractère complexe du figement et certains auteurs en viennent même à « considérer la notion de figement comme trop vague » (Mel'čuk, 2013) et en reviennent à une définition stricte, de nature statistique (fréquence de la cooccurrence des composants d'une expression) et syntaxique (Kauffer, 2013). Si nous prenons les deux exemples suivants :

- (1) causer/provoquer/entraîner la mort
- (2) *créer la mort,

- 6 nous nous apercevons qu'il n'y a pas ici de figement puisque plusieurs cooccurrents de *mort* sont possibles, comme *causer*, *provoquer* ou *entraîner* (exemple 1). Pour autant, ces verbes sont déterminés en partie par le nom *mort* en position de complément, si bien que *créer* n'est pas envisageable (exemple 2). Les cooccurrents de la base *mort* sont liés par une sélection conjointe des unités ; les collocations « jouissent d'une cooccurrence privilégiée et [...] occupent la frontière entre le préconstruit et le libre » (Tutin & Grossmann 2002, p. 7). Ainsi, « les associations fréquentes de faits de syntaxe et de lexique provoquent beaucoup d'effets de fixation (locutions plus ou moins figées) » (Blanche-Benveniste, 2010, p. 84). De la même façon, pour l'adverbe s'insérant entre le verbe *tenir* et le nom *compagnie*, il y a cosélection des unités lexicales entre elles (exemple 3, mais pas exemple 4) :

- (3) Il me tenait vraiment compagnie. /il me tenait toujours compagnie.
- (4) *Il me tenait beaucoup compagnie.

- 7 Ainsi, « c'est alors le degré de liberté de la séquence et la nature des contraintes qui pèsent sur elle, envisagés en creux en termes de blocages transformationnels syntagmatiques et paradigmatiques, qui permettent d'identifier les séquences figées » (Steffens, 2018, p. 122).

- 8 Ces unités préformées sont stockées en mémoire (Wray, 2002 ; Edmonds, 2013) et peuvent être disponibles chez le scripteur, quel que soit son milieu socio-économique, comme elles peuvent être réinvesties en bloc au moment de l'écriture d'un texte (d'où ce nom de *prêts-à-écrire*). Elles possèdent « un certain degré de fixité », « une non-compositionnalité partielle » et des « restrictions sur les possibilités de substitution paradigmatique » (Bolly, 2010, p. 43). Elles témoignent des relations étroites entre lexicale et syntaxe et c'est notamment l'étude de la combinatoire lexicale dans les textes d'élèves qui nous aide à les identifier.

1.2. Le concept de créativité

- 9 Il arrive que les cosélections opérées par les locuteurs ou les scripteurs ne correspondent pas à une production telle qu'attendue par la norme linguistique. Dans notre précédente étude, nous avons fait mention de distorsions opérées sur l'axe syntagmatique ou paradigmatique. Ces unités polylexicales déformées supposent « la convocation d'unités préformées connues » (Legallois, 2013, p. 104) avec « un rapport de dépendance très fort » qui s'établit entre elles (Lecler, 2006, p. 46). Dans les productions des élèves, nous avons ainsi repéré des exemples relevant de ce phénomène de préfabrication, comme :
- (5) Il s'était montré volontaire pour contrer à ce savant (corpus, sixième)
- 10 En (5), il nous semble que la rencontre entre deux constructions verbales normées (6 a) et (6 b) a provoqué l'énoncé produit par l'élève (le verbe *contrer* a été construit avec la préposition *à* dans l'exemple 5), montrant ainsi la créativité de ce jeune scripteur :
- (6 a) Il s'était montré volontaire pour contrer ce savant
(6 b) Il s'était montré volontaire pour s'opposer à ce savant
- 11 Pour nous, l'exemple 5 n'apparaît alors pas comme une erreur de construction verbale, mais comme une créativité lexico-syntaxique. Quand la créativité est mentionnée dans les études sur les unités préformées, c'est pour signaler « l'imbrication de deux constructions différentes » dont le résultat est une expression inattendue (Gledhill & Frath, 2007, p. 77). Pour Legallois (2013, p. 107), il y a alors « télescopage entre formes en compétition », ce qui produit une « greffe ». Ces greffes syntaxiques (comme : *jouer coupable*) reposent sur l'interférence de formes conventionnelles (*jouer quelqu'un gagnant/et juger quelqu'un coupable*). Nous partageons son analyse : « ce sont des créations de parole, s'appuyant sur des unités appartenant à la norme » (Legallois, 2013, p. 118).
- 12 La créativité en langue est ainsi un lieu de convergence entre lexicale et syntaxe, mobilisés tous deux à des fins d'expressivité dans un contexte précis. Elle témoigne du processus : figement/défigement/refigement ; c'est pourquoi l'étude du défigement peut être mise à profit pour comprendre les procédés menant au refigement opéré par les élèves.
- 13 Il nous semble alors qu'étudier les prêts-à-écrire déformés par un refigement inattendu peut permettre d'analyser les procédés de création pour mieux comprendre quelles sont les connaissances en mémoire sous-jacentes à leur production (Rey, 1972).

1.3. La langue des unités préformées

- 14 Il existe, à l'oral comme à l'écrit, une variabilité des usages selon la situation de communication (exemple : privée/publique) et selon le propos exprimé (Blanche-Benveniste, 2010 ; Roubaud, 2014). Disposant d'une pluralité de compétences, les scripteurs puisent des prêts-à-écrire, entendus ou lus, dans la langue de tous les jours (ou langue ordinaire) ou dans « la langue du dimanche » (Blanche-Benveniste, 1981) que nous pouvons aussi appeler « langue élaborée » (Béguelin, 1996, p. 250) ou « langue cérémonieuse » (Sabio, 2003 ; Carrière, 2022). Cette variabilité dépend ainsi davantage du contexte des échanges que de l'opposition entre langue parlée vs langue écrite « qui n'est pas stabilisable » (Gagnon & Benzitoun, 2020, p. 41).
- 15 Dans notre étude précédente (Roubaud & Sardier, 2022), nous avons relevé des prêts-à-écrire appartenant à la langue de tous les jours (exemple 7) et d'autres empruntés à une langue plus élaborée, donnant au texte un aspect littéraire (exemple 8) :
- (7) Il prit une pause. (corpus, sixième)
(8) La vie reprit son cours. (corpus, sixième)
- 16 L'exemple 7 se rencontre dans des situations de parole privée, alors qu'on imagine bien l'énoncé (8) produit lors d'une parole publique.
- 17 Nous souhaitons dès lors investiguer les usages de scripteurs de 8 à 11 ans, afin de mieux comprendre de quelle manière ils s'emparent des unités préconstruites de la langue, et comment se manifeste leur créativité.

2. Méthode et corpus d'observation

- 18 Nous recensons des « usages effectifs que font les locuteurs de cette langue dans les divers registres selon lesquels elle est utilisée » (Deulofeu & Debaisieux, 2012, p. 27) en nous intéressant aux prêts-à-écrire employés par des élèves de 8 à 11 ans. Nous partons alors du postulat que, comme l'écrivent Legallois et François (2011, p. 8), « les formes linguistiques émergent de l'usage ».
- 19 Nous recherchons les déformations produites par les élèves pour montrer qu'elles peuvent être le témoignage d'une part de leurs connaissances antérieurement mémorisées et, d'autre part, de leur capacité à être créatifs en langue. Nous tentons également d'analyser à quelle langue appartiennent ces emprunts.

2.1. Les élèves et la tâche d'écriture

- 20 Notre corpus est constitué de 180 textes d'élèves de 8 à 11 ans se répartissant comme suit : 60 CE2, 60 CM1, 60 CM2 recueillis dans des écoles appartenant à des milieux différents : urbain/rural ; classe ordinaire/en ZEP³).
- 21 Dans le cadre d'une recherche doctorale⁴, la tâche d'écriture ci-dessous a été donnée aux élèves sans aucune aide particulière et sans lecture préalable du récit.
- 22 Il s'agit ainsi d'étudier les éléments préconstruits pour en analyser les procédés de production dans le cadre de la rédaction d'un texte narratif prédéterminé par la consigne d'écriture.

Figure 1. Consigne d'écriture donnée aux élèves

Consigne : Lis le début et la fin de l'histoire puis invente le milieu.

Lorsque je l'ai vu allongé par terre dans sa loge au zoo, j'ai compris. Siam mon éléphant était mort.

Aujourd'hui, Siam a été empaillé. Je viens souvent le voir au Muséum d'histoire naturelle. Je lui parle en cachette, je chante doucement, « Saaaam ! ».

- 23 Au vu de cette consigne, le texte narratif que les élèves avaient à produire s'inscrit dans le cadre d'un récit de type littéraire qui commence à la première personne : *je l'ai vu, j'ai compris, mon éléphant*. Cette narration homodiégétique donne l'impression que le personnage narrateur raconte l'histoire qu'il a vécue lui-même avec Siam, son éléphant. Les indices d'énonciation sont d'ailleurs caractéristiques de ce choix narratif : présent, passé composé et pronom de première personne : *je viens le voir*, indice temporel : *aujourd'hui*. Le lexique employé est élaboré : *empaillé, en cachette*. Ces caractéristiques textuelles pourront influencer les choix des élèves.

2.2. Le traitement des prêts-à-écrire dans les textes d'élèves

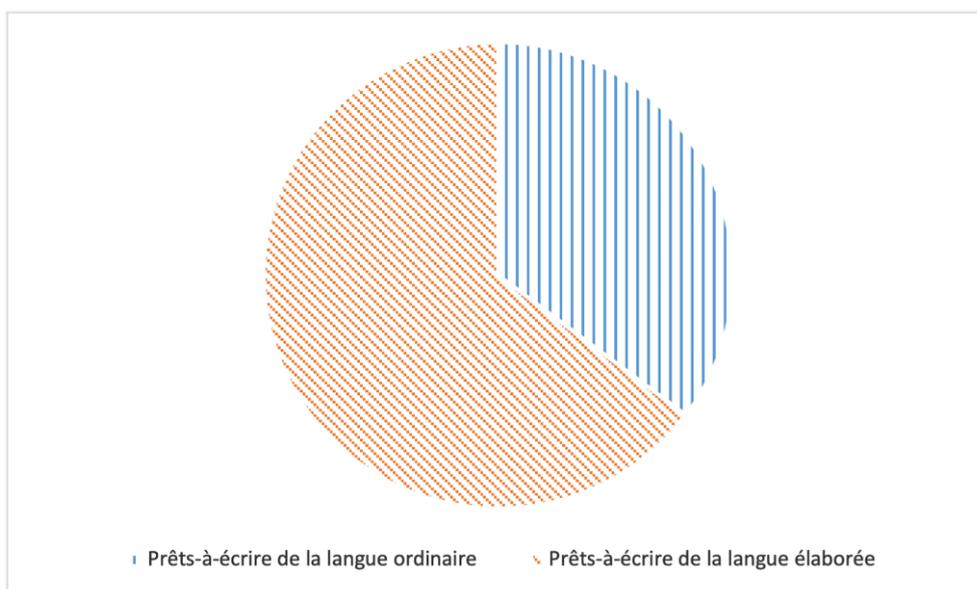
- 24 Nous avons procédé à un relevé systématique des prêts-à-écrire dans les 180 textes anonymés et référencés ainsi : prénom fictif de l'élève, niveau de classe et numéro de l'école dans la base de données.
- 25 Nous avons exercé sur ces prêts-à-écrire une analyse linguistique afin d'approcher les connaissances des élèves dans ce domaine, au moment où ils écrivent. Nous avons ainsi observé le mouvement allant du défigement au refigement pour mieux comprendre la production des prêts-à-écrire.
- 26 Nous avons en premier lieu distingué ceux qui relèvent de la langue ordinaire et ceux qui appartiennent à une langue élaborée. Puis dans un second temps, nous nous sommes intéressées aux difficultés que les élèves rencontrent en empruntant ces prêts-à-écrire : que révèlent-elles ? Quelle est la part de la créativité de l'élève ?
- 27 Le classement issu des analyses linguistiques basées sur l'usage des élèves devrait apporter des éléments de réponse à ces questions.

3. Présentation des résultats

3.1. La place de la langue élaborée

- 28 Les élèves s'inscrivent dans le texte narratif et montrent qu'ils sont capables d'en reproduire la langue. La figure suivante témoigne de l'utilisation des éléments préconstruits propres à la langue littéraire :

Figure 2. Langue mobilisée dans les prêts-à-écrire (n=180)



- 29 Comme nous le présentions au vu du texte source, les élèves mobilisent ce qu'ils connaissent de la langue littéraire et s'inscrivent ainsi dans le genre proposé. Nous relevons en effet peu d'éléments propres à la langue ordinaire :
- (9) c'était la faute de personne (Maëlle, CE2, E8)
 - (10) il faut que je trouve qui a fait le coup (Myra, CM1, E2)
 - (11) Mais quand j'ai vu la tête du vétérinaire, j'ai vraiment compris (Chloé, CM1, E4)
 - (12) je vais lui rendre la monnaie de sa pièce (Julia, CM2, E3)
 - (13) j'ai lâché l'affaire (Yacine, CM2, E9)
- 30 Le texte écrit à la première personne peut expliquer la mobilisation de cette langue ordinaire : s'exprimant avec *je*, les élèves ont alors tendance à reproduire cette langue de tous les jours, comme s'ils s'exprimaient eux-mêmes et non en lieu et place d'un narrateur héros de l'album. Pour autant, bon nombre de ces prêts-à-écrire appartiennent à la langue élaborée et certains paraissent même très littéraires :
- (14) Il restera dans nos cœurs (Juliette, CE2, E6)
 - (15) il est toute ma vie (Gabriel, CM1, E9)
 - (16) J'étais pétrifié sur place (Gérald, CM1, E2)
 - (17) Le grand jour est venu (Carine, CM1, E4)
 - (18) Mon cœur n'arrêtait pas de se briser (Walid, CM1, E10)
 - (19) Nous avons traversé tant de choses ensemble ! (Emery, CM2, E1)
 - (20) Une larme tomba sur ma joue. La tristesse envahit mon cœur. (Arthur, CM2, E1)
 - (21) Pas mal la Bête ! (Livia, CM2, E9)
- 31 Comme nous pouvons le constater, au travers de ces quelques exemples, les élèves n'utilisent pas les prêts-à-écrire au hasard, ils sont liés étroitement liés à la situation d'écriture qui leur est proposée. Ici le lexique est en relation avec le thème de la mort de Siam et l'émotion des personnages. Les élèves adaptent donc leurs usages en fonction de la situation de communication, que ce soit à l'oral (Blanche-Benveniste, 2010) ou à l'écrit (Roubaud, 2014).
- 32 Les choix qu'ils effectuent, même à la marge d'une production correspondant à la norme linguistique, sont liés à cette situation, comme en (16) du fait de la redondance entre les termes *pétrifié* et *sur place*, puisque le terme *pétrifié* contient déjà le sème *sur place*, ou en (18) où apparaît une forme d'incohérence puisque *briser* est difficilement

compatible avec le trait [-perfectif] rendu par la construction négative *ne pas s'arrêter de*. Il nous semble qu'il peut s'agir ici d'une volonté d'exprimer l'intensité des émotions ressenties par le jeune narrateur, ce dont témoigne par exemple l'expression *la tristesse envahit mon cœur* (exemple 20) qui est très littéraire.

- 33 De nombreuses constructions verbales mobilisées renvoient aux albums de jeunesse, aux contes lus ou entendus. Ainsi en (21) *Pas mal la bête* a déjà été rencontré lors de la lecture d'un autre album. Ces constructions sont marquées stylistiquement (Grossmann, 2011). Certains emprunts s'apparentent même à des sentences :

- (22) mais malheureusement ce qui est fait est fait (Rined, CE2, E11)
 (23) tu sais c'est la vie un animal c'est fait pour mourir (Carine, CM1, E4)
 (24) Mais voilà, il fallait bien un jour qu'il meure (Lino, CM2, E4)

- 34 Utiliser de telles unités préformées rejoint les représentations que les élèves se font de la langue écrite (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987). Lors de l'écriture d'un texte narratif, une tension s'opère donc entre le recours à sa langue (la langue de tous les jours) et le recours à une langue plus élaborée (la langue du dimanche).

3.2. Les problèmes de choix lexicaux

- 35 Pour certains éléments préconstruits, l'élève ne choisit pas le bon lexème (mis en italiques à la suite des exemples) et lui en substitue un autre (mis en gras dans l'exemple) :

- (25) « ça fait plein de **téléphones** » (Noémie, CE2, E6) *coups de fil*
 (26) J'ai pleuré toutes les larmes de mon **cœur** (Yacine, CM2, E9) *corps*

- 36 Nous remarquons alors des interférences de divers ordres et assistons au phénomène de défigement/refigement mentionné plus haut. En (25), *téléphone* et *coups de fil* sont ainsi liés par des relations sémantiques au sein du système lexical, l'un étant l'action (*passer des coups de fil* est paraphrasable par *téléphoner*), l'autre étant l'outil nécessaire à l'action. *Coups de fils* est en outre ici privé du verbe nécessaire à la construction de l'expression. En (26) *cœur* et *corps*, entretiennent aussi des relations sémantiques puisqu'ils renvoient tous deux à des parties du corps, mais ils sont également phonologiquement liés puisque ce sont des paronymes. L'exemple 26 témoigne ainsi d'une connaissance de l'expression *toutes les larmes de mon corps* étant donné la proximité phonologique des deux termes *corps* et *cœur* : c'est sans doute parce que l'élève a déjà entendu cette expression qu'il utilise un terme à la place de l'autre. Ainsi, nous voyons que se révèlent, à travers ce qui pourrait être perçu comme une erreur lexicale, des connaissances qui montrent les essais des élèves pour utiliser une langue élaborée dans le cadre de la production d'un texte narratif.

- 37 Un verbe générique peut aussi être utilisé à la place du lexème plus spécifique, surtout chez les élèves plus jeunes (au CE2, 8-9 ans) :

- (27) quand j'**ai donné** la nouvelle à Matieus il s'est énervé (Hélène, CE2, E11) *ai annoncé*
 (28) Je **tenais** Siam très fort. (Dario, CE2, E10) *serrais*
 (29) Je **lui ai mis** en statue (Ninon, CE2, E11) *l'ai transformé*

- 38 Notons également qu'en (29), l'emploi du pronom personnel objet est incorrect (*lui* à la place de *le*).

- 39 Cette difficulté à utiliser le lexème attendu peut aussi venir d'une méconnaissance du mot, ce qui peut entraîner un emploi syntaxique erroné du mot choisi :

- (30) Je suis rentrée chez moi toute **ballottée** (Elise, CM1, E10)
ballotée implique un mouvement ; il aurait fallu employer *chamboulée*
- (31) Mais un jour on **informe** une nouvelle maladie mortelle chez les éléphants (Julian, CM2, E1)
informer se construit avec un objet [+ humain] ; il aurait fallu employer *annoncer*
- 40 Ce mot méconnu est souvent un verbe, peu utilisé par les élèves ou peu fréquent à l'oral comme à l'écrit :
- (32) il est très triste ses parents veulent le **réconcilier** (Nathan, CM1, E2)
réconforter
- (33) Je le **comportais** comme mon frère (Olivier, CE2, E11) *considérais*
- (34) Il demande au taxidermiste s'il pouvait le **mettre en paille** (Nathan, CM1, E2)
l'empailler
- (35) J'arrive pas à **rendre** mon état (Line, CE2, E8) *décrire*
- (36) Je haïssais ce qui **avait créé** la mort (Olivia, CM2, E3) *avait causé/avait provoqué*
- 41 Les choix des élèves nous révèlent leurs connaissances grâce aux rapprochements sémantiques ou phonologiques qu'il est possible d'effectuer entre le lexème attendu et celui qui est produit.

3.3. Les télescopes et la créativité

- 42 Dans les textes, nous trouvons des exemples comme (37) et (38) qui témoignent d'un télescope entre deux unités préfabriquées ((a) et (b)), présentes en langue et mises en mémoire :
- (37) Je suis tombé en sanglots (Stéphanie, CE2, E2)
 (a) Je suis tombé en larmes
 (b) J'ai éclaté en sanglots
- (38) j'étais pétrifié sur place (Gérald, CM1, E2)
 (a) j'étais pétrifié
 (b) j'étais cloué sur place
- 43 Ces télescopes sont eux aussi le témoignage de connaissances préalables, mobilisées pour écrire, mais encore instables. Les élèves éprouvent ici le besoin de mobiliser des collocations verbales déjà entendues, comme *tomber en larmes* et *éclater en sanglots*, même s'ils ne les maîtrisent pas encore. Ces déformations portent trace d'une compétence lexicale en cours de construction chez les élèves. Rejoignant l'avis de Legallois (2016, p. 16-17), nous pensons qu'il s'agit de marques de créativité : les élèves s'imprègnent de modèles (comme ils le font à l'oral) pour en créer d'autres.
- 44 Les créations produites en (37) et (38) sont des sortes de « constructions-valises » (à l'image des mots-valises). Deux constructions sont assemblées (mentionnées en (a) et (b)) dont l'une est tronquée. En voici d'autres exemples. Nous présentons, sous la construction-valise, les deux constructions qui existent en langue et qui peuvent être à l'origine de l'énoncé produit par l'élève. Ces créations sont fonction du sujet à traiter. Dans notre corpus, elles ont un rapport avec la mort de Siam (exemple 39-40) et les souvenirs liés à l'éléphant (exemple 41-42) :
- (39) **J'ai fait rêver de mon éléphant** mort (Maxence, CE2, E6)
 (a) j'ai fait un rêve
 (b) j'ai rêvé de mon éléphant
- (40) Et en voyant le fils de Siam **qui le secouait sans réponse** (Mathis, CE2, E6)
 (a) qui le secouait sans façon
 (b) sans avoir de réponse

- (41) **il me portait porte-bonheur** (Dario, CE2, E10)
 (a) il me portait bonheur
 (b) il était mon porte-bonheur
- (42) **il me tenait beaucoup compagnie** (Belinda, CM1, E10)
 (a) il me tenait compagnie
 (b) j'avais beaucoup de compagnie
- 45 Une part importante des constructions-valises fait état des sentiments des personnages face à cette disparition (exemple 43 à 46) :
- (43) Le directeur du zoo arriva les yeux remplis de larmes qui ne coulaient pas (Mathis, CE2, E6)
 (a) les yeux remplis de larmes
 (b) des larmes qui ne coulaient pas
- (44) Elle me manque toujours dans ma tête (Swan, CM2, E9)
 (a) elle me manque toujours
 (b) je l'ai dans ma tête
- (45) on s'était attaché à lui pour toujours dans nos cœurs (Nathan, CE2, E5)
 (a) on s'était attaché à lui
 (b) il était toujours dans nos cœurs
- (46) Je pensais à lui de toutes mes pensées (Louisa, CM1, E10)
 (a) Je pensais à lui de toutes mes forces
 (b) toutes mes pensées étaient pour lui
- 46 Comme nous le constatons à la lecture de ces exemples, la langue ne se décrit pas « en termes de règles relativement indépendantes du lexique » (Lamiroy, 2003, p. 2). Le lexique, la syntaxe et le sémantisme sont indissociables, les constructions-valises en sont le témoignage et sont révélatrices des imbrications étroites entre ces différents pans de la langue.

Conclusion

- 47 Les élèves, quel que soit l'âge, puisent des prêts-à-écrire dans des scénarios de leur propre vie en lien avec le sujet de production (Sardier, 2020), tout en les combinant avec leurs connaissances linguistiques. Ils recourent à des segments élaborés issus de leur mémoire des textes lus ou entendus pour répondre au genre attendu.
- 48 Cette combinaison provoque soit des réussites, soit des distorsions de diverses natures : recherches lexicales ou télescopages entre différentes constructions disponibles en langue et production de constructions-valises.
- 49 Notre étude montre la variété des constructions que les élèves sont capables de mobiliser pour répondre à la situation d'écriture. Les choix des élèves, qui ne sont pas effectués au hasard, sont révélateurs de leur créativité.
- 50 Il nous semble donc important de proposer, en classe, un travail lexical sur les expressions préfabriquées, d'autant plus que les professeurs de lettres « privilégient la créativité, au détriment des formes préconstruites. » (Grossmann, 2011, p. 176). L'école pourrait ainsi, à partir des créations des élèves, proposer une analyse linguistique de leurs propositions, pour mettre au jour les prêts-à-écrire qu'ils ont stockés en mémoire, afin de les comparer aux modèles existants en langue (orale ou écrite). Nul doute que ce travail réflexif déclencherait à nouveau leur créativité lors de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉGUELIN, M.-J. (1996). « Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices ». *Cahier de linguistique française* 20, p. 229-253. En ligne : <https://libra.unine.ch/entities/publication/833fde1e-b4df-4136-9967-7e9141a55046/details>.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1981). « La langue écrite est un objet particulier ». In : *Aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelone : Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, p. 67-78.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Le Français. Usages de la langue parlée*. Leuven/Paris : Peeters.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. (1987). *Le Français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier.
- BOLINGER, D. (1976). « Meaning and Memory », *Forum Linguisticum* 1, p. 1-14.
- BOLLY, C. (2010). « Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de discours : un no man's land entre syntaxe et discours ? » *Linx* 62-63. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1356>.
- CARRIÈRE, C. (2022). *La Langue cérémonieuse dans les écrits narratifs des enfants à l'école*. Mémoire de Master 2. Aix-Marseille Université.
- CAVALLA, C. (2018). « Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE ». *La Lettre de l'AIRDF* 64, p. 43-47. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2251>.
- Chailly, A. (2020). *L'Organisation temporelle dans les textes narratifs d'élèves de 8 à 11 ans*. Thèse en sciences du langage : Aix-Marseille Université.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2004). « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français ». In : Calaque, É. & David, J. (éds). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, pp.103-114.
- DEULOFEU, J. & DEBAISIEUX, J.-M. (2012). « Une tâche à accomplir pour la linguistique française du XXIe siècle : élaborer une grammaire des usages du français ». *Langue française* 4, p. 27-46. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.176.0027>.
- EDMONDS, A. (2013). « Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles ». *Langages* 189, p. 121-138. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.189.0121>.
- FORSBERG, F. (2005). « "Prêt-à-parler". Les séquences préfabriquées en français parlé L2 et L1 ». In : Bolly, C., Klein, J.R. & Lamiroy, B. (éds). *La Phraséologie dans tous ses états. Actes du colloque « Phraséologie 2005 » (Louvain-la-Neuve, 13-15 octobre 2005)*. Louvain-la-Neuve : Institut de linguistique de Louvain/Peeters.
- GAGNON, R. & BENZITOUN, C. (2020). « Le Français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste ». *Formations et pratiques d'enseignement en questions* 26, p. 37-51. En ligne : <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/3452>.

- GLEDHILL, C. & FRATH, P. (2007). « Collocations, phrasème, dénomination : vers une théorie de la créativité phraséologique ». *La linguistique* 43, p. 63-98. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ling.431.0063>.
- GROSS, G. (2012). *Manuel d'analyse linguistique : approche sémantico-syntaxique du lexique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GROSSMANN, F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques* 149-150, p. 163-183. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>.
- GROSSMANN, F. (2018). « Comment intégrer le lexique dans la production écrite ? ». Conférence *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* Paris, 14-15 mars.
- KAUFFER, M. (2013). « Le figement des “actes de langage stéréotypés” en français et en allemand ». *Pratiques* 159-160, p. 42-54. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2817>.
- LAMIROY, B. (2003). « Les notions linguistiques de figement et de contrainte ». *Linguisticae Investigationes* 26, p. 1-17. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/248904594_Les_notions_linguistiques_de_figement_et_de_contrainte.
- LECLER, A. (2006). « Le défigement : un nouvel indicateur des marques du figement ? ». *Cahiers de praxématique* 46, p. 43-60. En ligne : <https://doi.org/10.4000/praxematique.596>.
- LEGALLOIS, D. (2013). « Les greffes phraséologiques ou quand la syntaxe se compromet ». *Langages* 189, p. 103-120. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.189.0103>.
- LEGALLOIS D. (2016). « La notion de construction ». *Encyclopédie Grammaticale du Français*. En ligne : http://encyclogram.fr/notx/012/012_Notice.php.
- LEGALLOIS, D. & FRANÇOIS, J. (2011). « La Linguistique fondée sur l'usage : parcours critique ». *Travaux de linguistique* 62, p. 7-33. En ligne : <https://doi.org/10.3917/tl.062.0007>.
- LUDO, L., IRALDE, L. & WEIL-BARAI, A. (2010). « La compréhension des expressions idiomatiques à l'école maternelle ». *Bulletin de psychologie* 6, p. 469-480. En ligne : <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0469?>
- MASSERON, C. (2013). « Enquête (en contexte scolaire) sur l'interprétation de quelques expressions : le raisonnement lexical entre figement et analogie ». *Pratiques* 159-160, p. 204-227. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2908>.
- MEL'ČUK, I. (2013). « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes mais... Observatoire de Linguistique Sens Texte ». *Cahiers de Lexicologie* 102 (1), p. 129-149. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/327830942_Tout_ce_que_nous_voulions_savoir_sur_les_Phrasemes_Mais.
- POLGUÈRE, A. (2007). « Soleil insoutenable et chaleur de plomb : le statut linguistique des greffes collocationnelles ». <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Greffescolloc2007.pdf>.
- REY, A. (1972). « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». *Langue française* 16, p. 4-28. Accès : <https://doi.org/10.3406/lfr.1972.5701>.
- ROUBAUD, M.-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches : Université de Stendhal Grenoble 3. En ligne : <https://shs.hal.science/tel-01102494/document>.
- ROUBAUD, M.-N. & SARDIER, A. (2022). « Les prêts-à-écrire au service de la compétence scripturale des élèves du projet ÉCRICOL ». In : Niwese, M. (dir.). *L'Écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles résultats de la recherche ÉCRICOL*. Berne : P. Lang, p. 95-106.

- SABIO, F. (2003). « L'écriture cérémonieuse chez les enfants : quelques exemples d'intégration grammaticale ». *Rivista di psicolinguistica applicata* III (1), p. 79-90.
- SARDIER, A. (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis. Quelle place pour le cotexte en didactique ?* Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- SCHMALE, G. (2013). « Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue ? Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière ». *Langages* 189, p. 27-45. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.189.0027>.
- SENELLART, J. (1998). « Reconnaissance automatique des entrées du lexique-grammaire des phrases figées ». *Le Lexique-grammaire. Travaux de Linguistique* 37, p. 109-127.
- STEFFENS, M. (2018). « Figement, langage et didactique du français ». *Langues et linguistique* 37, p. 120-134. En ligne : https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/209366/1/Steffens_2018_Langues%20et%20linguistique_Figement%20et%20didactique.pdf.
- TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2002). « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif ». *Revue française de linguistique appliquée* VII, p. 7-26. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.071.0007>.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2018). « À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit par des élèves de cours moyen » *Repères* 57. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.1488>.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2017). « Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un déjà-là ». *Pratiques* 173-174. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3383>.
- WRAY, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.

NOTES

1. Selon B. Lamiroy (2003), se référant à J. Senellart (1998), l'estimation d'expressions figées dans une phrase sur trois est largement sous-estimée.
2. Sur le modèle de Forsberg (2005) qui s'intéresse au « prêt-à-parler ».
3. Les classes situées en ZEP (zone d'éducation prioritaire) sont situées dans des quartiers défavorisés.
4. Nous remercions chaleureusement Adeline Chailly (2020) de nous avoir donné accès au corpus de sa thèse.

RÉSUMÉS

Nous proposons une analyse de 180 textes narratifs, du CE2 au CM2 (8-11 ans), de différentes classes et différents milieux. Il a été demandé aux élèves de produire un récit dont le début et la fin étaient donnés. Notre intérêt s'est porté sur les mots de la narration utilisés par les élèves. Nos analyses révèlent, premièrement, qu'une tension s'opère, lors de la production écrite, entre le recours à sa langue (la langue de tous les jours) et le recours à une langue plus élaborée.

Deuxièmement, nous constatons que les élèves puisent des éléments lexicaux dans des scénarios de leur propre vie (en lien avec le sujet de production), tout en les combinant avec leurs connaissances linguistiques. Ils recourent à des segments plus élaborés issus de leur mémoire des textes lus ou entendus. Cette combinaison provoque soit des réussites, soit des distorsions de diverses natures : recherches lexicales ou télescopes entre différentes constructions disponibles en langue.

Notre étude montre la variété des constructions que les élèves sont capables de mobiliser pour répondre à la situation d'écriture. Les choix des élèves, qui ne sont pas effectués au hasard, sont révélateurs de leur créativité.

We propose an analysis of 180 narrative texts, from third to fifth grade (8-11 years old), from different classes and backgrounds. Students were asked to produce a narrative with a given beginning and ending. Our focus was on the narrative words used by the students.

Our analyses reveal, first, that a tension arises in the written production between the use of one's own language (everyday language) and the use of a more elaborate language. Second, we find that students draw lexical elements from their own life scenarios (related to the production topic), while combining them with their linguistic knowledge. They resort to more elaborate segments taken from their memory of texts they have read or heard. This combination leads either to successes or to distortions of various kinds: lexical searches or telescoping between different constructions available in the language.

Our study shows the variety of constructions that students are able to mobilize to respond to the writing situation. The students' choices, which are not made at random, reveal their creativity.

INDEX

Mots-clés : textes narratifs, élèves de 8 à 11 ans, prêts-à-écrire, créativité

Keywords : Narrative texts, students aged 8 to 11, ready-to-write, creativity

AUTEURS

ANNE SARDIER

Université de Limoges, Ceres, F-87000 Limoges, France

MARIE-NOËLLE ROUBAUD

Aix-Marseille université, CNRS, LPL, 13100-Aix-en-Provence, France