



**HAL**  
open science

## Les analyses en “ grilles ” comme aide à l’étude des opérations intellectuelles mises en œuvre ans les DVP

Mylène Blasco, Lidia Lebas-Fraczak

► **To cite this version:**

Mylène Blasco, Lidia Lebas-Fraczak. Les analyses en “ grilles ” comme aide à l’étude des opérations intellectuelles mises en œuvre ans les DVP. J.-P. Simon; M. Tozzi. Paroles de philosophes en herbe. Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2, Université Grenoble Alpes Editions, pp.173-182, 2017, 978-2-37747-008-2. hal-01654295

**HAL Id: hal-01654295**

**<https://hal.science/hal-01654295>**

Submitted on 3 Dec 2017

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

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

# LES ANALYSES « EN GRILLES » COMME AIDE A L'ETUDE DES OPERATIONS INTELLECTUELLES MISES EN ŒUVRE DANS LES DVP

Mylène Blasco & Lidia Lebas-Fraczak

Université Clermont Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage

## Introduction

Quand on travaille sur les énoncés oraux, et quand on s'intéresse de près à des données peu classiques – comme ici des discussions d'élèves sur des sujets philosophiques – l'entrée par la syntaxe permet de mettre en relation étroite des faits de langue avec le genre du corpus et d'accorder de l'importance à des phénomènes que l'on pourrait ne pas remarquer. Pourtant, ces phénomènes en disent long sur l'élaboration du raisonnement et sur les mécanismes en jeu dans cet espace de discours. L'analyse syntaxique peut ouvrir à une compréhension éclairée de ce qui se dit pour étudier le raisonnement.

L'analyse syntaxique « en grilles » est une technique de représentation visuelle des productions orales initiée dans les années 80 par le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS)<sup>1</sup>. Elle permet, en complément du travail sur des phénomènes grammaticaux isolés, de mettre en espace des extraits de discours pour observer les configurations syntaxiques sur des contextes étendus et de comparer entre elles des portions de texte<sup>2</sup>. C'est un procédé d'analyse syntaxique qui donne au texte transcrit une visibilité que la disposition linéaire habituelle ne permet pas. On voit apparaître alors les régularités syntaxiques qui peuvent structurer les productions orales, mais aussi des faits rarement appréhendés comme des effets de listes, des répétitions, des variations lexicales et syntaxiques.

Dans cet ouvrage, sur la parole et sur sa mise en œuvre en contexte dialogal, il nous semblait opportun de proposer une description des faits langagiers qui allie l'analyse syntaxique et l'analyse syntactico-pragmatique pour voir comment procède une discussion, comment progresse le raisonnement des élèves, comment s'effectue la construction d'une réponse à une question posée (Blasco, 2016 ; Blasco & Auriac-Slusaczyk, 2016). Pour cela nous avons choisi d'utiliser la « mise en grilles syntaxiques » comme outil d'analyse pragmatique sur la discussion

---

<sup>1</sup> À l'initiative de Claire Blanche-Benveniste. Cf., par exemple, (Blanche-Benveniste, 1990 ; Blanche-Benveniste *et al.*, 1990 ; Blanche-Benveniste & Martin, 2010).

<sup>2</sup> Nous parlons de texte pour les paroles transcrites.

« *Pourquoi on dit : c'est pas juste ?* » Le but est de repérer les opérations intellectuelles effectuées par les élèves, telles qu'elles ont été détectées précédemment au sein d'autres DVP (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 ; Lebas-Fraczak, 2016), comme l'analyse, la synthèse et la généralisation, ainsi que la nature fortement interactive des discussions qui y concourt, en retraçant les relations syntaxiques, morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques entre les énoncés de différents locuteurs.

## Présentation de la « mise en grilles syntaxiques » comme outil

Lors d'une « mise en grilles syntaxiques », les transcriptions linéaires de l'oral sont organisées selon deux axes : l'axe horizontal, qui aligne les grands constituants de l'énoncé selon leur rapport syntagmatique, et l'axe vertical, sur lequel viennent se situer des éléments qui entretiennent des relations de type paradigmatique. On y trouve les hésitations, les répétitions, mais aussi les énumérations, certains développements progressifs, des corrections ou des reformulations (voir Blanche-Benveniste, 1990, à qui nous empruntons l'exemple analysé ci-dessous pour illustration). La mise en grille est en fait une pré-analyse qui aide à montrer que le mode d'organisation de la syntaxe à l'oral est partagé par tout le monde et qu'il procède selon des configurations plus ou moins régulières qui vont caractériser le discours.

### Transcription linéaire :

*il a pour but de de donner euh de créer des systèmes nouveaux des systèmes mécaniques nouveaux*

### Grille 1 : exemple tiré de (Blanche-Benveniste, 1990 : 22)

il a pour but	de		
	de donner euh		
	de créer des systèmes		nouveaux
	des systèmes	mécaniques	nouveaux

Ainsi, lorsqu'il y a alignement sur une colonne d'éléments, cela signifie non pas que la fonction syntaxique est rédupliquée, mais qu'elle est marquée une seule fois et selon un remplissage progressif, par étapes. Dans l'exemple ci-dessus, on observe que la position syntaxique du complément de la locution verbale : *a pour but* sera au final remplie par : *de créer des systèmes mécaniques nouveaux*. Mais, au préalable, elle se construit progressivement en 4 temps : 1) l'amorce d'un syntagme prépositionnel via la préposition ; 2) l'introduction du verbe à l'infinitif ; 3) une modification du verbe avec ajout d'un groupe nominal complément ; 4) l'insertion rétroactive d'un deuxième adjectif dans le groupe nominal complément.

L'étude détaillée de la construction progressive du discours (et du texte, donc) vérifie que la dynamique autour des répétitions et des variations lexicales et syntaxiques n'est pas quelque chose de monotone ; elle illustre la progression **en étapes** de la construction. Dans cette élaboration du discours, propre au mode de production de l'oral, les paradigmes ne sont pas prévisibles, chaque texte développe sa propre grammaire. La mise en espace du texte permet, selon nous, d'accéder à cette grammaire spécifique du texte pour en dévoiler l'architecture.

Du point de vue psycholinguistique, qui est impliqué dans notre étude des opérations intellectuelles, on peut parler d'élaboration de la pensée ou de son affinement via le discours, les expressions linguistiques progressivement produites se distinguant par leur degré de précision croissant. Cela est conforme à l'observation suivante de C. Blanche-Benveniste.

Sur le même modèle de liste paradigmatique, située dans un même emplacement syntaxique donné, on trouve, à travers les énoncés, des effets assez divers [...]. L'un des plus frappants est celui par lequel le locuteur introduit plusieurs éléments de lexique, organisés en paradigme, dont le dernier semble entraîner une précision lexicale (*ibid.* : 16).

## **Les « grilles syntaxiques » pour comprendre les opérations intellectuelles en interaction**

### **Analyse d'un tour de parole**

Les DVP sont un espace de discours dans lequel le parler et le penser sont concomitants ; si la langue orale est banale dans son mode de production, elle n'en est pas moins surprenante et riche dans la manière dont les faits de langue se mettent au service de la construction du raisonnement. S'il est admis que ce n'est pas qu'un jeu de question-réponse, et s'il a été montré que les élèves construisent collectivement du raisonnement (Fiema & Auriac-Slusarczyk, 2013), peut-être que certaines étapes n'ont pas encore été appréciées à leur juste valeur. C'est pour cela que nous consacrons ce travail à des présentations de grilles commentées. Les extraits choisis, issus de la discussion « *Pourquoi on dit : c'est pas juste ?* », illustrent nos hypothèses concernant les opérations intellectuelles mise en œuvre dans les DVP.

Nous donnons ci-dessous l'exemple d'un passage de la discussion mis en grilles syntaxique pour en proposer une analyse du raisonnement. Afin de faciliter le suivi de l'analyse, nous avons numéroté ici les lignes, qui correspondent à ce que l'on considère comme des étapes à la fois de l'énonciation et de la pensée qui se réalise à travers cette énonciation. Quant aux « colonnes » (celles qui représentent la mise en paradigme), elles sont constituées soit d'une seule séquence, dans les cas où celle-ci n'a pas de variantes, soit de plusieurs séquences, là où l'on fait l'hypothèse de plusieurs variantes de l'expression d'une idée en construction.

Pour respecter notre objectif : utiliser les grilles comme un outil de lecture pragmatique, nous réduirons au minimum les commentaires syntaxiques qui surchargeraient l'analyse. Nous donnerons pour chaque grille, à la suite de l'analyse des opérations intellectuelles, une lecture rapide de ce que met en valeur la mise en espace dans les deux dimensions verticale et horizontale du texte.

### Transcription linéaire :

*Dimitri (80) : je pense que nous on dit quand on dit c'est pas juste des fois // par exemple si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs on dit c'est pas juste parce qu'on (ne) ne préfèrerait pas les faire // et alors qu'on est obligé*

### Grille 2 : analyse de l'énoncé de Dimitri (80)

1	je pense que	nous on dit								
2		quand	on dit c'est pas juste	des fois						
3	par exemple	si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs	on dit c'est pas juste	parce qu'on préfèrerait pas les faire	et					
4									alors qu'on est obligé	

L'énoncé de Dimitri débute par la proposition (principale) : « *je pense (que)* » suivie de la proposition (subordonnée complétive) : « *nous on dit* ». Ensuite (étape 2), l'élève revient en arrière pour introduire sur l'axe syntagmatique une proposition (subordonnée circonstancielle) : « *quand on dit c'est pas juste des fois* », suivie d'une nouvelle interruption. Le fragment suivant (étape 3) constitue une phrase complète constituée d'une proposition (subordonnée circonstancielle) : « *si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs* », introduite par le connecteur « *par exemple* », d'une proposition (principale) : « *on dit c'est pas juste* », et d'une autre proposition (subordonnée circonstancielle) : « *parce qu'on ne préfèrerait pas les faire* », elle-même complétée par une autre proposition (circonstancielle) : « *(et) alors qu'on est obligé* », que nous avons considérée comme relevant d'une nouvelle étape (4).

Pour comprendre ce développement discursif, il est nécessaire de contextualiser l'énoncé de Dimitri, c'est-à-dire de le mettre en lien avec les interventions précédentes. Ainsi, il faut préciser que cet énoncé est produit suite à celui de Danaé (75) : « *ben quand on dit c'est pas juste c'est souvent qu'on (n')est pas d'accord avec quelque chose* », et de celui de l'animateur (78) : « *est-ce que quelqu'un peut aider Danaé à trouver un exemple pour heu dire heu voilà on dit c'est pas juste parce que on (n')est pas d'accord* ». Ainsi, il s'agit de trouver une circonstance particulière pour illustrer le cas général où l'on dit « *c'est pas juste* » parce que l'on n'est pas d'accord. Selon la classification des opérations intellectuelles proposée dans (Lebas-Fraczak, 2016), l'énoncé de Dimitri correspond à un cas d'analyse en extension, consistant dans le passage du général au particulier et, plus précisément, ici, dans l'illustration

d'un cas plus général : « c'est pas juste = pas d'accord » par un cas plus particulier : « c'est pas juste = pas d'accord pour faire les devoirs alors qu'on est obligé ».

Afin d'observer comment cette opération d'analyse s'intègre à la discussion, et donc d'apprécier pleinement sa nature interactive, il est utile d'intégrer dans la présentation en grilles l'énoncé de Danaé, ainsi que celui de l'animateur, ce dernier pouvant être considéré comme comportant une opération de consolidation appliquée à l'énoncé de Danaé (cf. Lebas-Fraczak, *ibid.*)

## Analyse étendue aux interactions

### Transcription linéaire :

*Danaé (75) : ben quand on dit c'est pas juste c'est souvent qu'on (n')est pas d'accord avec quelque chose.*

*Animateur (78) : [...] on dit c'est pas juste parce que on n'est pas d'accord [...]*

*Dimitri (80) : je pense que nous on dit quand on dit c'est pas juste des fois // par exemple si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs on dit c'est pas juste parce qu'on (ne) préférerait pas les faire // et alors qu'on est obligé*

### Grille 3 : intégration des énoncés de Danaé et de l'animateur.

<b>Danaé :</b> ben	quand	on dit c'est pas juste	c'est souvent	qu'on (n')est pas d'accord avec quelque chose
<b>Animateur :</b>		on dit c'est pas juste	parce	qu'on (n')est pas d'accord
<b>Dimitri :</b> pense que	quand	nous on dit on dit c'est pas juste	des fois	
par exemple	si nos parents nous di(sent)	fais tes devoirs on dit c'est pas juste	parce qu'on préférerait pas les faire et	alors qu'on est obligé

Grâce à la présentation « en grille », on constate facilement des symétries syntaxiques et lexicales avec les énoncés de Danaé et de l'animateur, lesquelles indiquent l'ancrage de l'énoncé-pensée de Dimitri dans ces énoncés précédents. On observe, par exemple, que la formulation « *quand on dit c'est pas juste* » (étape 2) est une reprise fidèle de la première proposition de la phrase de Danaé. Le complément circonstanciel *des fois* dans l'énoncé de Dimitri peut être associé au complément circonstanciel *souvent* dans l'énoncé de Danaé, sauf que l'expression « *des fois* » marque déjà, par rapport à « *souvent* », le passage à un cas plus particulier (ou sous-cas), en constituant ainsi un indice de l'opération d'analyse, laquelle se concrétise à l'étape 3 de l'énoncé de Dimitri. Une autre trace de l'opération d'analyse (ou du passage du général au particulier) est à remarquer à l'étape 1 de l'énoncé de Dimitri : le pronom *nous* ajouté au pronom « *on* » (ce dernier ayant été employé par les deux locuteurs précédents avec une valeur générale) indique également une « particularisation », son sens pouvant être interprété comme « nous = les enfants ». À l'étape 3, le connecteur *par exemple*, confirme la

construction d'un cas particulier, c'est-à-dire l'évolution du « plus général » au « plus particulier » caractérisant l'opération d'analyse en extension. Quant à la dernière proposition (*alors qu'on est obligé*), nous l'avons considérée comme relevant d'une nouvelle étape (4) où il s'agit d'un retour « généralisant » sur la circonstance exprimée préalablement (étape 3) par : « *si nos parents nous di(sent) fais tes devoirs* », cette généralisation consistant notamment à remplacer la description au discours direct « *di(sent) fais tes devoirs* », plus concrète (ou particulière), par une description, plus abstraite (ou générale), au moyen du verbe *obliger*. Ainsi, à part l'opération d'analyse, l'énoncé de Dimitri inclut également une opération de généralisation, qui est un autre type d'opération intellectuelle relevé et décrit dans (Lebas-Fraczak, *ibid.*). Ce retour généralisant permet d'une certaine façon de se rapprocher de nouveau de l'énoncé de Danaé et, notamment, de l'idée de désaccord, via l'opposition, marquée par le connecteur *alors que*, entre le fait qu'on est obligé et le fait qu'on ne préférerait pas les faire.

Pour donner une lecture globale de la grille, en complément de l'analyse des opérations intellectuelles, on peut commenter la dimension verticale et horizontale du texte. La lecture verticale montre les lieux de la répétition et les espaces de modification. Ainsi, l'élaboration du texte procède, ici, selon 1) des alignements de phrases de type *quand* et *si* mises en tête ; 2) une organisation autour des différents sujets : *je, nous on, on, nos parents* ; 3) des alignements de type : *parce que* ; *parce que, alors que* en complément de verbe. Une lecture horizontale autorise à dire que la partie gauche de la grille est celle qui accueille tous les éléments propres à remplir et préciser le cadre énonciatif, nécessaire à l'élaboration du discours (*ben, quand, je pense que, par exemple, si*), alors que la partie droite est celle des développements syntagmatiques qui précisent le discours et lui permettent (*parce que, alors que*) d'aboutir du point de vue syntaxique et sémantique.

## De l'analyse à la synthèse

Il nous semble possible d'avancer que les énoncés d'élèves du début de la discussion relèvent globalement de l'opération d'analyse en extension appliquée au concept-expression « *c'est pas juste* », consistant à distinguer les différents sens ou cas de ce concept-expression. La première contribution, celle de Melvil (61), introduit le cas où « *on dit c'est pas juste parce que c'est vraiment pas juste* ». L'adverbe *vraiment* peut être interprété comme suggérant l'existence de cas où « *ce n'est pas vraiment pas juste* », ce qui se reflète dans l'énoncé de Lou (68), où elle dit : « *des fois on dit c'est pas juste // mais (en)fin on le pense vraiment // (en)fin on le pense peut-être mais pas beaucoup beaucoup* ». Suite à la demande de l'animateur (69) que quelqu'un reformule l'énoncé de Lou, un élève non identifié (70) dit : « *c'est un peu d(e) l'inégalité ?* », ce qui correspond au cas formulé par Melvil plutôt qu'à celui formulé par Lou. Un troisième

cas-sens de « *c'est pas juste* » est proposé par Danaé dans l'énoncé (75) vu plus haut : « *ben quand on dit c'est pas juste c'est souvent qu'on n'est pas d'accord avec quelque chose* ». Comme nous l'avons montré plus haut, suite à la demande de l'animateur de fournir un exemple à ce cas, Dimitri (80) applique une opération d'analyse d'ordre plus « spécifique », dans la mesure où il décrit un sous-cas au cas décrit par Danaé.

La contribution suivante est celle de Candice (85), que nous citons ci-dessous, où l'élève effectue une opération de synthèse qui, selon la typologie proposée dans (Lebas-Fraczak, *ibid.*) peut être considérée comme à la fois « associative », car plusieurs éléments d'autres contributions s'y trouvent rassemblés, et « généralisante », car on peut y repérer des formulations plus abstraites ou plus générales que celles faites dans les contributions précédentes.

### Transcription linéaire :

*Candice (85) : moi je pense qu'(il) y a plusieurs (en)fin heu plusieurs sens de c'est pas juste parce que y a // heu (il) y a : c'est pas juste qui peut créer un conflit par exemple // heu qui est vraiment dans l'inégalité heu // par exemple heu : // je sais pas trop {rires} // (il) y a aussi heu le c'est pas juste bah un peu heu // capricieux on va dire (en)fin // qu'on pense pas trop // qui est plutôt heu heu c'est pas juste heu mais en fait c'est juste (en)fin heu voilà // et ben // après heu ça dépend des situations // mais*

### Grille 4 : analyse de l'énoncé de Candice (85).

Moi je pense qu' (il) y a plusieurs	
(en)fin heu	
plusieurs sens de c'est pas juste parce que (il) y a // heu	
	(il) y a : // c'est pas juste qui peut créer un conflit par exemple
	heu
	qui est vraiment dans l'inégalité
	heu
je sais pas trop	
	(il) y a aussi heu le c'est pas juste bah un peu heu // capricieux on va dire
	(en)fin qu'on pense pas trop
	qui est plutôt heu heu c'est pas juste mais en fait c'est juste
(en)fin heu voilà //	
et ben après heu ça dépend des situations // mais	

Le début de l'intervention de Candice : « *moi je pense qu'(il) y a plusieurs (en)fin heu plusieurs sens de c'est pas juste* » confirme, premièrement, qu'il est légitime de considérer les contributions précédentes comme consistant dans l'analyse du concept-expression « *c'est pas juste* ». La visualisation en grille permet de remarquer plus facilement dans la transcription linéaire que la synthèse faite par Candice inclut deux cas de « *c'est pas juste* » parmi les trois évoqués précédemment : 1) celui formulé par Melvil (61) et reformulé par un autre enfant (70) :



« *qui est vraiment dans l'inégalité* », où l'on retrouve l'adverbe vraiment de Melvil et le nom inégalité employé par l'autre enfant, ce nom généralisant l'exemple proposé par Melvil, et 2) celui formulé par Lou (68), où l'adjectif capricieux généralise la qualité de « *c'est pas juste* » formulée par Lou (68) en termes événementiels-spécifiques : « *on le pense peut-être mais pas beaucoup beaucoup* ».

De la même façon que précédemment, la dimension verticale de ce passage peut être commentée pour les alignements situés à gauche et qui montrent une variété de verbes et de sujets : « *je pense, je sais pas, ça dépend* ». Au centre, la syntaxe est plutôt centrée sur le présentatif *il y a*. On notera la présence des adverbes *aussi, un peu, plutôt*. Une analyse de ces éléments en tant que marqueurs privilégiés dans les discours définitoires serait à conduire. En revanche, ce sont les développements sur la droite et les mises en listes sur les paradigmes qui sont à remarquer avec une accumulation d'expressions qualificatives propices à l'extension des syntagmes nominaux : *capricieux, qui peut, qui est vraiment, qu'on pense pas, qui est plutôt*. Le discours se clôt sur l'adjectif central de cette discussion juste dans une construction positive introduite par un connecteur *mais* alors qu'on était dans une modalité négative et que le texte travaillait sur la redéfinition via les précisions sémantiques portées par les relatives mises en listes.

## Conclusion

La présentation en grilles nous a permis d'effectuer un repérage fin de quelques opérations intellectuelles à titre d'exemple mises en œuvre par les élèves dans seulement quelques contributions du début de la discussion « *Pourquoi on dit : c'est pas juste ?* », en donnant à voir d'une manière plus claire que la transcription linéaire les marques linguistiques pertinentes pour comprendre le cheminement intellectuel des élèves dans le cadre d'échanges langagiers. La mise en espace est importante pour donner de la valeur et un sens à des phénomènes qui peuvent passer inaperçus et qui pourtant mettent en évidence la construction du texte du point de vue syntactico-sémantique et du point de vue pragmatique. Les grilles sont un outil de lecture pour comprendre comment le raisonnement procède de manière individuelle et de manière collective. Elles aident à observer les effets de collaboration et d'échange syntaxiques et lexicaux dans les interactions.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, Ch., Van Den Eynden, K. & Mertens, P. (1990), *Le français parlé*. Etudes grammaticales, Paris, éd. du CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (1990), Un modèle d'analyse syntaxique « en grilles » pour les productions orales, *Anuario de Psicologia*, 47, *Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona*, 11-28.
- Blanche-Benveniste, C. & Martin, Ph. (2010), *Le français. Usages de la langue parlée*, Paris, Peeters.
- Blasco, M. (2016), Une lecture grammaticale de séquences choisies dans *les échanges philosophiques*, *Recherches En Education* 24, *Les ateliers-philo en contexte scolaire*, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>.
- Fiema, G. & Auriac-Slusarczyk, E. (2013), Raisonner en discussion : illustration sur les sous-corpus Efforts, Vie prêtée et Amour, *Cahiers du LRL*, 5, 203-244.
- Lebas-Fraczak, L. & Auriel, A. (2015), Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion « Partager », dans E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, PUBP, 239-271.
- Lebas-Fraczak, L. (2016), Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois DVP en classe de CP, *Recherches en Education*, 24, *Les ateliers-philo en contexte scolaire*, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>.
- Vygotski, L. (1934/1997), *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.), Paris, La Dispute.