



HAL
open science

Vers une étude de la coordination dans un grand corpus d'écrits scolaires

Marie-Laure Elalouf

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf. Vers une étude de la coordination dans un grand corpus d'écrits scolaires. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, 2026. <hal-05561840>

HAL Id: hal-05561840

<https://hal.science/hal-05561840v1>

Submitted on 21 Mar 2026

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Vers une étude de la coordination dans un grand corpus d'écrits scolaires

Marie-Laure Elalouf

CY Cergy Paris Université

ÉMA - ÉA 4507

Pour citer cet article : Elalouf, M.-L., Vers une étude de la coordination dans un grand corpus d'écrits scolaires, Scolagram 12, février 2026. Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation Retrieved from <http://scolagram.u-cergy.fr/index.php/habiletes-langagieres/10-essai>

Résumé : Cet article propose une alternative à un enseignement de la coordination se résumant à la mémorisation d'une liste de conjonctions. Il retrace les évolutions de la grammaire scolaire qui ont conduit à cet état de fait et pose l'hypothèse qu'il est possible de proposer une progression dans la conceptualisation de la coordination en partant des conjonctions qui partagent tous les critères définitoires de la coordination, mais avec de grandes différences de fréquence dans leur emploi : *et*, *ou* et *ni*. L'étude de leur répartition dans un grand corpus d'écrits scolaires, complété à titre exploratoire par un corpus de référence, permet de comparer les usages dans les textes argumentatifs et narratifs et de pointer les lieux où l'intervention didactique est attendue.

Mots clés : Corpus ÉMA-Écrits scolaires, conjonctions de coordination, connecteur, histoire de la grammaire scolaire, histoire de la langue, grammaire de l'oral, grammaire seconde

L'enseignant qui chercherait une capsule pour aborder la coordination, retrouverait sur le site Canopé, réseau officiel de formation des enseignants, la ritournelle qu'il a peut-être chantée enfant, sous un habillage ludique¹. Monsieur Loyal fait entrer en scène une jeune jongleuse : va-t-elle rattraper les verres *ou* les assiettes ? Ce sera d'abord deux assiettes *et* un verre. « Continuez à observer ces petits mots, ajoute-t-il, vous allez comprendre à quoi ils servent ». Le jonglage continue et s'achève en apothéose : *mais, ou, et, donc, or, ni, car*, s'empilent sur une main experte et les enfants répètent en chœur. C'est à Monsieur Loyal de conclure : « Les conjonctions de coordination servent à relier ou coordonner des mots ou des propositions. Et n'oubliez pas, les conjonctions de coordination sont toujours invariables ! ».

Ainsi perdure la « formule magique » qui entretient la confusion entre les homophones (*et/est ; ou/où*) et l'illusion d'un fonctionnement commun aux éléments de la liste. Mais sans doute ne faut-il pas la refouler, mais en comprendre les racines et la longévité pour envisager des alternatives, comme le conclut Kalinowska (2019) à propos d'une autre formule, après plusieurs années d'enquête auprès de futurs enseignants. Aussi commencera-t-on par examiner une tradition non interrogée (1). Puis nous expliquerons pourquoi nous nous sommes intéressée à *et, ou, ni*, et comment nous en avons recensé les usages dans un sous-corpus du Corpus ÉMA-écrits scolaires (2). Cela nous permettra de comparer les usages des élèves selon le genre textuel et de caractériser les tensions entre syntaxe et textualité qu'ils révèlent (3).

1. Une tradition non interrogée

1. 1. Derrière une apparente immutabilité

Si le terme de *conjonction* (en grec *sundesmos* : littéralement « lien ») s'est transmis dans les grammaires occidentales depuis la *Poétique* d'Aristote (chapitre XX, 1980, pp. 102-105), la nature du lien établi et des éléments mis en relation a connu des variations. La grammaire scolaire a hérité de définitions issues d'une description du latin et il est intéressant de noter le moment où celles de la conjonction en latin et en français ont divergé. Dans ses *Éléments latins* ([1779] 1781 : 96), Lhomond définit la conjonction comme « un mot indéclinable qui sert à lier les parties du discours », tandis que dans ses *Éléments de grammaire française* ([1780] 1790), il la définit comme un mot joignant des phrases, réservant à la préposition la liaison intraphrastique. Dans cet ouvrage ayant connu sept éditions du vivant de l'auteur et de nombreuses autres tout au long du XIX^e siècle, ce qui en fait selon Chervel (1977), l'ouvrage phare de la première grammaire scolaire, on peut lire :

La conjonction est un mot invariable qui sert à lier un mot à un autre mot ou un sens à un autre sens : par exemple, quand on dit : Adam ET Ève avaient été

¹ <https://www.lumni.fr/video/les-conjonctions-de-coordination-les-fondamentaux>

créés innocents, MAIS ils ne tardèrent pas à désobéir à Dieu, *la conjonction ET lie Adam, Ève, et la conjonction MAIS unit le sens qui suit à celui qui précède.* (Lhomond, 1780 : 56)

La conjonction entre mots et groupes de mots est ainsi comprise comme une réduction d'une conjonction entre propositions : *Adam avait été créé innocent ET Ève avait été créée innocente.*

Cette évolution de la notion de coordination puise à différentes sources comme le montre Piron (2020), notamment les grammairiens Beauzée et Girard. La conjonction y est présentée comme un élément essentiel à la cohésion du discours, en l'absence duquel il serait réduit à une énumération de propositions :

Plusieurs conjonctions semblent, au premier aspect, ne servir qu'à lier un mot avec un autre mot : mais si l'on y prend garde de près, on verra qu'en effet elles servent à lier les propositions partielles qui constituent l'ensemble d'un même discours (Beauzée, 1767, tome 1 : 564).

Dans les éditions ultérieures de Lhomond, l'opposition entre préposition et conjonction se fait plus marquée, cette dernière étant explicitement réservée à la liaison entre phrases, notion posée comme l'équivalent de proposition.

La conjonction.

102. — *Remarque. L'on a vu jusqu'à présent comment les mots se joignent ensemble pour former un sens : les mots ainsi réunis font une phrase ou proposition : la plus petite proposition doit avoir au moins deux mots, le sujet et le verbe, comme je chante, vous lisez, l'homme meurt : souvent le verbe a un régime, comme je chante un air, vous lisez une lettre, etc.*

103. — *La Conjonction est un mot qui sert à joindre une phrase à une autre phrase ; par exemple, quand on dit : il pleure et il rit en même temps, ce mot et lie la première phrase, il pleure, avec la seconde, il rit. (Lhomond, 1834 : 44)²*

La liste des conjonctions chez Lhomond n'établit pas de distinction entre conjonction de coordination et conjonction de subordination mais entre conjonctions essentielles et autres locutions conjonctives.

² « Remplacer *proposition* par *phrase* à tous les niveaux de l'analyse, ce choix terminologique était possible. Mais il ne sera pas retenu par la seconde grammaire scolaire : la phrase étant définie par sa complétude, cela excluait de désigner par le même terme l'une de ses composantes, d'où le « sauvetage » de la proposition non plus « comprise comme le lieu des relations logiques, mais comme une sous-phrase » (Combettes, 2011).

Conjonctions essentielles		
Car.	Ni.	Sinon.
Comme.	Or.	Que.
Donc.	Où.	Lorsque.
Et.	Quand.	Puisque.
Mais.	Si.	Quoique.

Tableau 1. Liste des conjonctions essentielles (Lhomond, 1780 : 57).

Parmi ces conjonctions essentielles se trouvent celles que la seconde grammaire scolaire appellera conjonctions de coordination, à côté des conjonctions de subordination. C'est la grammaticalisation de la phrase, comme domaine où s'exercent les fonctions qui conduit à « son extension au domaine de la phrase complexe, les subordonnées étant dotées des mêmes fonctions que les noms » (Combettes, 2011). Les conjonctions de coordination sont ainsi soustraites à la liste des particules introduisant une unité ayant une fonction dans la phrase complexe. Pierre-Auguste Lemaire (1885 [1862]) en établit la liste dans sa grammaire de 1862 : *car, donc, et, mais, ni, or, ou*. La nomenclature de 1910 reconduit la distinction entre conjonction de coordination et conjonction de subordination qui s'installe durablement dans la description grammaticale, mais l'établissement de leur liste sur la base de propriétés communes et l'analyse des relations qu'elles établissent suscite un certain nombre de questions qui feront l'objet des sections suivantes.

1. 2. La coordination dans les programmes de cycle 3

Les programmes pour le cycle 3 (MENESR, 2025) fixent pour objectif d'identifier et de nommer les conjonctions de coordination en CM1 (p. 17), les conjonctions de subordination en CM2 (p. 19), avant d'approfondir en 6^e la notion de juxtaposition, de coordination et de subordination et de distinguer le rôle de la conjonction de coordination de celui de la conjonction de subordination (p. 21). Ces préconisations traduisent deux tendances : la première consiste à partir de l'identification et de la dénomination des conjonctions plutôt que de leur construction, dans le droit fil de l'analyse grammaticale préconisée par Lhomond ; la seconde consiste à présenter les notions de juxtaposition, de coordination et de subordination comme relevant de la phrase complexe, ce qui instaure une concurrence entre une définition de la phrase comme le domaine où s'exercent les fonctions syntaxiques (pouvant être assurées par une subordonnée) et la délimitation d'une portion de texte par une majuscule et un point (incluant coordination et juxtaposition).

Ces tendances sont confirmées dans la *Grammaire du CP à la 6^e* (2021) diffusée par le Ministère dans la collection des *Repères fondamentaux pour enseigner*, comme en atteste son plan : les conjonctions de coordination sont traitées dans deux chapitres sur les « natures de mots » – le nom et la conjonction, ainsi que dans celui sur « la phrase complexe par juxtaposition et coordination ». L'identification des conjonctions

de coordination se limite à la mémorisation d'une liste, ce que les auteurs justifient ainsi : « Dans le cas des conjonctions de coordination, les critères d'identification sont inutiles car les six conjonctions de coordination peuvent être aisément mémorisées. » (p. 184). Est ainsi évacuée une réflexion sur les propriétés communes aux six termes ainsi réunis. Pourquoi six termes plutôt que sept ? Il faut attendre la note 68 page 182 qui renvoie à la *Terminologie grammaticale* du MNESER, page 131 : « Remarque : le mot *donc* n'est pas une conjonction de coordination mais fonctionne comme un adverbe (*Où en suis-je donc ? Et donc, que s'est-il passé ensuite ?* : ces positions de l'adverbe *donc* sont impossibles pour des conjonctions de coordination ». De cette exclusion ne découle aucune conclusion sur les propriétés positionnelles des conjonctions de coordination.

Définie comme ce qui sert à relier deux mots ou groupes de mots ou deux propositions, la conjonction est caractérisée par une valeur sémantique unique (« additionner », « faire un choix », « donner une explication », « marquer une opposition » ou « une négation d'au moins deux éléments », p. 180), sans prendre en compte la façon dont les termes coordonnés contribuent, par leur sémantisme propre et leur réunion, à cette valeur ou la modifient. Ce type d'analyse est mis en défaut dans les exercices, comme ceux proposés par Lumni, service public du numérique éducatif³, des phrases hors contexte pouvant être coordonnées différemment selon la façon dont elles sont recontextualisées, comme dans cet exemple : *J'aimerais rester sur la berge pour observer mais la nuit tombe (il est l'heure de rentrer)/ J'aimerais rester sur la berge pour observer car la nuit tombe (c'est l'heure où les animaux sortent et peuvent être observés)*. On retrouve la même tendance dans le traitement scolaire des connecteurs, dont le fonctionnement est expliqué par une valeur sémantique qui leur serait propre indépendamment de la configuration discursive où ils apparaissent (Elalouf et Trévisse, 2011). Cette focalisation sur les unités laisse penser qu'elles restent la finalité de l'apprentissage, malgré les obstacles à la conceptualisation de la langue mis en évidence par la recherche en didactique de la grammaire :

Cette insistance sur les éléments a le grand inconvénient de laisser au second plan les constructions syntaxiques, qui deviennent des sortes d'« applications », de réalisation, des natures et des fonctions, alors que le mouvement inverse apparaît comme plus pertinent ou, pour le moins, plus « naturel » : les constructions devraient être considérées comme la donnée première, les unités n'étant que des outils pour l'observation raisonnée des structures. (Combettes, 2009).

Sur le plan syntaxique, *La grammaire du CP à la 6^e* insiste sur l'importance de distinguer la phrase complexe par coordination de la coordination de groupes nominaux – « La conjonction de coordination et ne fait pas partie des groupes nominaux : elle sert à les relier entre eux » (p. 75) – sans signaler leur commutation possible avec un pronom pluriel et traitent la coordination de deux groupes verbaux (*elle frappa et entra*) comme celle de deux indépendantes, malgré l'incomplétude de

³ <https://www.lumni.fr/quiz/quiz-les-conjonctions-de-coordination-cm1-cm2>

la seconde. Ne sont envisagées ni la coordination de groupes prépositionnels, ou de groupes infinitifs, ni les suites de plus de deux termes, constructions qui sont loin d'être marginales. Au terme de ce parcours, les élèves sauront reconnaître les conjonctions dans des phrases forgées après en avoir mémorisé la liste, mais auront-ils compris la notion de coordination, objectif fixé pour la 6^e ?

Pourtant, dans la progression proposée par *La grammaire du CP à la 6^e* se dessine en creux une voie de conceptualisation possible de la classe des conjonctions que nous avons souhaité approfondir. Les auteurs préconisent, sans donner d'explication, de commencer en CP par les conjonctions *et* et *ou*, puis d'introduire *ni* après avoir abordé que la négation du verbe. Est-ce parce que ces conjonctions sont plus prototypiques que les trois autres ? parce qu'elles sont les mieux à même de faire comprendre la notion de coordination ? C'est cette piste que nous souhaiterions maintenant explorer.

2. Pourquoi s'intéresser à *et*, *ou* et *ni* et dans les productions d'élèves ?

2.1. Arguments psycholinguistiques, topologiques et historiques

Le premier argument pour s'intéresser à *et*, *ou* et *ni* dans les productions d'élèves est d'ordre génétique. La psycholinguistique, qui étudie depuis longtemps la genèse des connecteurs, a établi qu'ils apparaissent dans le même ordre dans l'oral des jeunes enfants. Michel Fayol (1997) rappelle que le premier serait *et* (Bates, 1976), et ce dans toutes les langues (Kail & Weissenborn, 1991). Conjonction la plus polyvalente sur le plan sémantique, *et* marque aussi bien des relations intraphrastiques que des relations entre des énonciations successives. L'apprentissage de l'écrit exige une réorganisation des connecteurs dans un système incluant les signes de ponctuation acquis progressivement.

En fin de première année et en deuxième année primaires, on relève que certains utilisent une opposition de marques absence de marque/ et ; par exemple dans :

« Je suis allé chez ma mémé/ mon cousin et moi on a joué au château/ et on la fait tombé/ le soir on a mangé la soupe »

alors que chez d'autres, c'est l'opposition point/ et qui est productive, par exemple dans :

« Je suis allé à la piscine./ Dimanche je suis allé au rugby./ Samedi je suis (allé ?) chez ma maman./ Les mercredis j'ai été au catéchisme./ Dimanche à huit heures je suis parti en colonnie/ et j'ai été faire du ski. » (/ marque la

frontière inter-propositionnelle ; graphie des élèves maintenue). (Fayol, 1997, p. 155).

Le choix entre un signe de ponctuation et un connecteur semble résulter d'un calcul épilinguistique sur le degré de liaison entre les propositions dans l'élaboration d'un texte, comme l'avance Michel Fayol à la suite de différentes analyses de corpus et expérimentations :

Ces résultats permettent de montrer que la ponctuation et les connecteurs fonctionnent comme une sorte de système de parenthésisation. L'un et l'autre paradigmes tendent à regrouper/séparer des (blocs de) propositions. En cela, ils contribuent à marquer en surface des relations hiérarchiques, et, pour ce qui est des connecteurs, la nature de ces relations. (Fayol, 1997, p. 169).

Ce qui a été constaté sur le plan génétique peut l'être aussi sur le plan typologique. Certes, toutes les langues n'ont pas de conjonction, mais elles comportent soit des enclitiques, des adverbes, des particules, des juxtapositions avec pause qui jouent un rôle comparable. Toutefois, la liste des termes considérés comme coordonnants comporte de nombreuses variations selon les langues, les cultures grammaticales, et les limites en sont difficiles à fixer. Selon Feuillet (1990), seule une définition minimaliste, sur des critères syntaxiques, permet de cerner le « noyau dur » de propriétés que la coordination partage avec la juxtaposition :

Quelles que soient les difficultés, le critère de l'égalité statutaire des unités reliées est fondamental, et c'est lui qui doit être utilisé en premier, car le coordonnant fait partie des marquants relationnels (appelés selon les terminologies relateurs ou connecteurs). (Feuillet, 1990, p. 5).

Il en découle que le coordonnant n'a de fonction ni dans l'une ni dans l'autre des unités reliées et que sa position est fixe à leur jonction. Cela permet à Jack Feuillet de dégager un trio fondamental : *et* copulatif, *ou* disjonctif et *mais* adversatif, conjonctions qui ne se combinent pas entre elles. Et il ajoute :

et, ou, mais joignent aussi bien des phrases et des phrasèmes que des groupes fonctionnels et des noyaux d'unités linguistiques. Cette dernière caractéristique restreint considérablement la liste des postulants au statut de coordonnants. (Feuillet, 1990, p. 6)

Toutefois en français, la coordination de groupes fonctionnels ou noyaux d'unités linguistiques par *mais* comporte des limitations que ne connaissent pas *et* et *ou*. Par exemple, *Pierre et Paul viendront/ Pierre ou Paul viendra/ *Pierre mais Paul viendra*.

Du point de vue de l'histoire de la langue, un resserrement s'opère sur un « noyau dur » plus restreint encore, limité à *et*, *ou*, *ni* dont les membres, outre la propriété précédente d'égalité statutaire, ont une spécificité morphologique : la possibilité de figurer à l'attache de tous les éléments conjoints (*et a et b*, *ou a ou b*, *ni a ni b*, *ni c*)

(Marchello-Nizia, Combettes *et al*, 2020, p. 944). Du foisonnement des coordonnants latins, le français n'a retenu que les plus « grammaticalisés » au sens où ces derniers sont susceptibles tout à la fois de marquer la coordination « copulative » – coordination unissant deux éléments infrapropositionnels, présentant le même rôle syntactico-sémantique et formant ainsi une unité conceptuelle – mais encore la coordination « connective » – coordination qui ajoute des éléments suprapropositionnels (propositions ou phrases articulées autour d'un pivot verbal) plutôt qu'elle ne les conjoint, articulant ainsi deux actes de parole. » (op. cit : 946). C'est au XVII^e siècle que « le micro-système des trois coordonnants *et*, *ou*, *ni*, acquiert son format morphologique spécifique » (op. cit, p. 961). Sur le plan sémantico-pragmatique, un principe traverse l'histoire de la langue, celui de la « hiérarchie dans l'équivalence » (op.cit., p.1655) selon lequel le dernier terme d'une coordination véhicule l'information la plus importante, l'argument le plus fort, une reformulation plus claire ou un point de vue différent. À l'inverse, la coordination polysyndétique (*et a*, *et b*, *et c*) neutralise cette hiérarchie.

Dans la suite de cet article, nous reprenons aux auteurs de la *Grande grammaire historique du français* (Marchello-Nizia, Combettes *et al*, 2020, p. 944) le terme de *coordonnant* plutôt que celui, redondant, de *conjonction de coordination* car il permet de jouer avec une économie de moyens sur la dérivation lexicale pour désigner le procès *coordonner*, l'outil *le coordonnant*, et la construction d'un point de vue synthétique, *les termes coordonnés*, ou analytique *le dernier terme coordonné* ainsi que la notion, *la coordination*, ce qui, sur le plan didactique, nous paraît de nature à fournir un métalangage permettant de décrire une construction et ses éléments pour accéder à la conceptualisation de la relation qu'ils entretiennent.

On retiendra les propriétés que partagent les trois coordonnants faisant partie de ce « noyau dur » :

- 1^{er} critère : le coordonnant relie des éléments de même niveau syntaxique.
- 2^e critère : le coordonnant a une place fixe entre les unités coordonnées.
- 3^e critère : les coordonnants ne peuvent pas se combiner entre eux.
- 4^e critère : le coordonnant relie aussi bien des unités phrastiques, que des syntagmes ou des éléments de syntagmes.
- 5^e critère : le coordonnant peut figurer devant chacun des éléments conjoints qui ne sont pas limités à deux.

À l'aune de ces critères, la liste traditionnelle des conjonctions de coordination peut être réexaminée : *donc* ne satisfait à aucun de ces critères, ce qui justifie son exclusion, *mais*, *car* et *or* satisfont seulement aux trois premiers et *mais* satisfait en outre partiellement au 4^e.

En choisissant de nous intéresser au coordonnant le plus tôt acquis à l'oral, *et*, dont l'usage écrit se réorganise, en relation avec l'apprentissage de la ponctuation, et à deux autres coordonnants qui partagent les mêmes propriétés, mais dont la fréquence est moindre, nous avons cherché à repérer les bases d'une conceptualisation de la

notion, avec une grille d'analyse qui mobilise des constantes communes à différentes langues et à l'histoire du français.

2.2. Méthodologie d'analyse du corpus d'écrits scolaires

Le matériau dont nous disposons pour étudier l'usage de ces trois coordonnants étant le Corpus ÉMA-écrits scolaires, nous replacerons d'abord la coordination parmi les mécanismes de textualisation dont elle procède et qui « contribuent à la *cohérence pragmatique* et interactive du texte » (Bronckart, 2022 [1996] : 207), par-delà l'hétérogénéité de ses composants. Ainsi, les mécanismes de connexion, étudiés par Michel Charolles (1988), assument des fonctions de segmentation entre les différentes parties, de balisage des articulations du texte et explicitent les modalités d'intégration syntaxique dans la phrase. C'est là qu'interviennent les coordonnants pour leur double fonction d'empaquetage et de liage. Appréhender la coordination dans ce cadre large conduit à formuler une question : dépend-elle « du type de discours dans lequel ces organisateurs s'insèrent » ? (Bronckart, 2022 [1996] : 213)

Afin d'envisager cette question, nous avons constitué cinq sous-corpus. Pour le type de discours relevant de l'EXPOSER (Bronckart, 2022 [1996] : 123)⁴, nous avons retenu des textes argumentatifs produits au cours d'une année scolaire dans une classe à double niveau CE2-CM1, à la suite de débats. Pour le type de discours de l'ordre du RACONTER, nous avons retenu des novélisations écrites après le visionnage d'un extrait filmique par des élèves de même niveau, ainsi que des récits pour la rédaction desquels les élèves avaient quatre textes de robinsonnade à leur disposition. L'existence de ce corpus secondaire, dont les élèves pouvaient librement s'inspirer, nous a incitée à mener une comparaison entre les usages de la coordination dans les textes lus et produits. N'ayant pas eu accès aux textes argumentatifs lus par les élèves de CE2-CM1, nous n'avons pas cherché à reconstituer un équivalent, mais à plutôt à proposer un sous-corpus exhibant les caractéristiques d'une argumentation. Ceci à titre seulement exploratoire, pour réfléchir à des critères de comparabilité entre corpus.

Pour chacun de ces corpus, nous avons relevé 100 occurrences successives de *et*, *ou* ou *ni*, le choix de la successivité permettant de tenir compte de l'ordre d'apparition des coordonnants dans la linéarité du texte. Les quatre textes de robinsonnade proposés à la lecture ne totalisant pas ce nombre d'occurrences mais seulement 63, nous l'avons complété, par souci de cohérence thématique, avec un extrait narratif de *Robinson Crusoe*⁵. Comme ce roman commence par l'exhortation des parents de Robinson pour qu'il renonce à son projet, nous avons également retenu le chapitre 1

⁴ Le monde de l'EXPOSER est conjoint aux coordonnées du monde de l'action langagière en cours tandis que celui du RACONTER en est disjoint, ce qui définit des types de discours.

⁵ Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, dans la traduction de Pétrus Borel, Bibliothèque électronique du Québec, Collection *À tous les vents*, vol. 536, version 1.0. Édition de référence Paris, Francisque Borel et Alexandre Varenne, Éditeurs, 1836.



du roman comme sous-corpus de travail pour le type de discours EXPOSER. Les tableaux suivants récapitulent les différents sous-corpus.

Code du sous-corpus	Code dans <i>Corpus ÉMA-écrits scolaires</i>	niveau	Nombre de textes	Consigne
Type de discours				
SC1– EXPOSER	ROUBAUD 1-1, 1-2 et 1-3	CE2 CM1	26 textes 30 textes	Pour ou contre aller à l'école en vélo. Pour ou contre une bibliothèque dans la cour. Écrire une carte d'invitation pour inviter les parents à venir à l'école inaugurer la bibliothèque dans la cour.
SC2 RACONTER	CASTAGNET-CAIGNEC 1-A et 1-B	CE2 CM1	20 textes 12 textes	Raconte comme un écrivain le film ou l'extrait de film que tu viens de voir.
SC3 RACONTER	SIMILOWSKI 1-1, Groupe 3	CM2	18 textes	Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte.

Tableau 2. Sous-corpus de textes argumentatifs et narratifs de cycle 3.

Code du sous-corpus	<i>Corpus ÉMA-écrits scolaires</i>	Description
Type de discours		
SC4– RACONTER	Similowski 1-1 > Métadonnées > Textes	Textes de robinsonnade (littérature de jeunesse) complétés par un extrait de <i>Robinson Crusoé</i>
SC5 –EXPOSER		Chapitre 1 de <i>Robinson Crusoé</i>

Tableau 3. Sous-corpus de textes argumentatifs et narratifs de référence.

3. Méthodologie d'analyse des occurrences

Pour chaque sous-corpus, nous avons procédé à une analyse systématique des occurrences du coordonnant dans son contexte en répondant aux questions suivantes :

- Quel coordonnant est utilisé ?

- Combien de termes sont coordonnés ?
 - Dans quelle position syntaxique sont les termes coordonnés?
- GN : car les <vélo>_<vélos> £ <n'utilisent>_<n'utilisent> pas d'essence ni de gaz⁶ (Roubaud1-1 CM1).
 - GAdj : sur le £ plus grand et le plus beau bateau du monde (Similowski-G3).
 - GPrép : En premier lieu je pense que c'est bien pour admirer £ la <natur>_<nature>. Et pour prendre l'air. (Roubaud1-1 CM1).
 - GV : Le cheval recule et <deunne>_<donne> un coup de <sabeaux>_<sabot> (Castagnet-Caignec 1-A-CE2 ; tu <peut>_<peux> arriver en <retare>_<retard> £ <a>_<à> l'école ou te le faire voler. § (Roubaud1-1 CE2).
 - P : Monsieur Hulot arrive chez une dame et il fait <nainportequoi>_<n'importe quoi> £ (Castagnet-Caignec 1-A-CE2).

Lorsqu'une hétérogénéité a été perçue dans la construction de la coordination, elle a été repérée pour un examen ultérieur.

3.1. La prévalence de *et*

Dans la recension des coordonnants, nous avons distingué les emplois de *et* renforcés par un adverbe, *puis*, *aussi* et *enfin* que nous interprétons comme une marque de planification, plus marquée dans les textes d'élèves que dans les textes de référence. Si l'on cumule ces emplois aux autres emplois de *et*, on couvre la quasi-totalité des occurrences. On constate que les nombres d'occurrences dans les textes d'élèves et les textes de référence, qu'ils soient argumentatifs ou narratifs, convergent. Aussi traiterons-nous dans cette section des rares emplois de *ou* et *ni*, rareté qui n'est pas propre aux textes d'élèves.

Le coordonnant *ou* est employé dans SC1 et SC2 avec le modal *pouvoir* pour envisager différentes possibilités ou avec le modal *vouloir* pour signifier un choix. Alors que les emplois dans les textes de référence sont essentiellement des coordinations entre groupes nominaux ou prépositionnels, les textes d'élèves se distinguent par un emploi interphrastique de *ou*, à valeur argumentative, équivalent de *sinon* (1), ou à valeur descriptive (2).

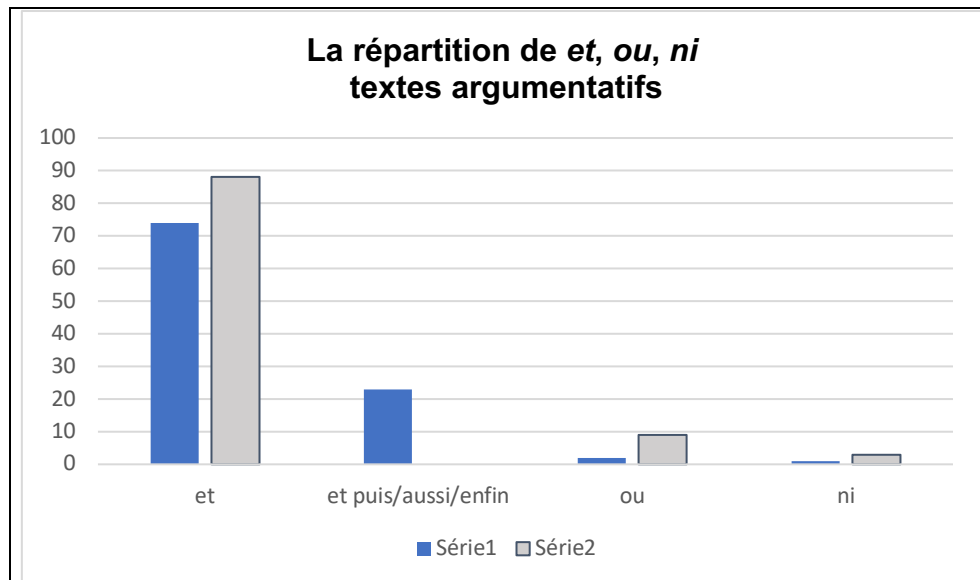
⁶ Dans Corpus ÉMA-écrits scolaires, dans le dossier *Annotation*, la graphie des élèves est maintenue et une forme normée est associée à une forme singulière pour permettre une exploitation textométrique dans itrameur. Exemple : car les <vélo>_<vélos> £. Le signe £ la fin d'une ligne tandis que § indique un retour à la ligne volontaire. Dans le dossier *Transcription* la forme normée n'apparaît pas. C'est cette présentation que nous avons retenue dans la suite de l'article pour gagner en lisibilité. Lorsqu'il est besoin de commenter l'écriture manuscrite des élèves, nous avons recours aux textes scannés dans le dossier *Scans*.

- (1) Sa pourrais faire £ mal au dos le saque a dos ou on peu avoir un porte bagage. (Roubaud1-1 CE2)
 (2) elle passa £ ses journée a allumer du feu et a cueillire £ des fleurs et fruits ou elle passa ses journée à £ pêcher des poissons. (Similowski-G3)

Dans le second exemple, la valeur aspectuelle du verbe répété au passé simple *passa* entre en conflit avec la description des activités de l'héroïne à l'infinitif.

Quant au coordonnant *ni*, il est utilisé en SC1 et SC3 dans des locutions relativement figées :

- (3) car les vélo £ n'utilisent pas d'essence ni de gaz (Roubaud1-1 CE2)
 (4) il n'avait £ ni trouver à boire ni trouver à manger (Similowski-G3).



**Figure 1. Répartition de *et*, *ou*, et *ni* dans les textes argumentatifs (SC1 et SC5).
 Légende : textes CE2-CM2 en bleu, texte de Defoe en gris.**

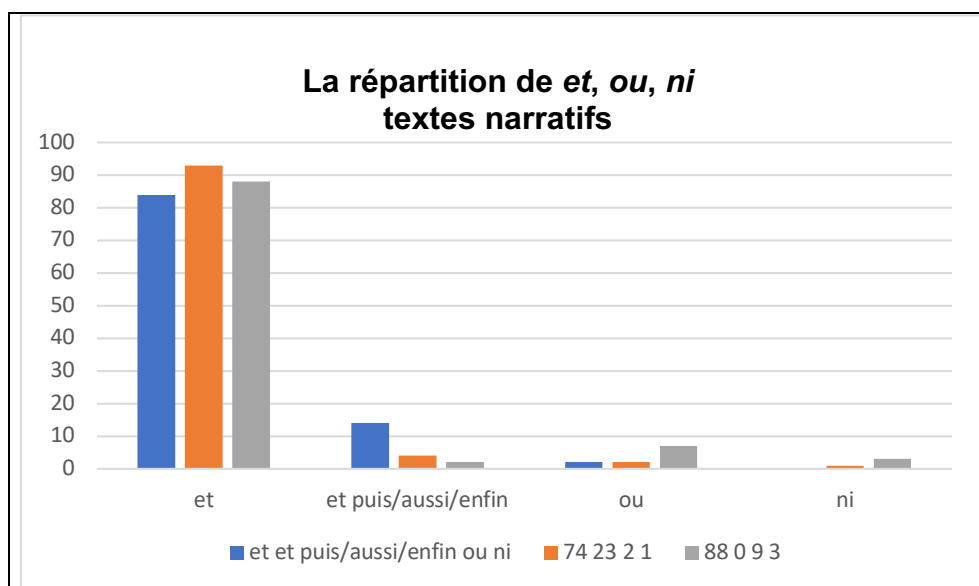


Figure 2. Répartition de *et*, *ou*, et *ni* dans les textes narratifs (SC2, SC3 et SC4).
Légende : novélisation en bleu, récits CM2 en orange, textes supports en gris

3.2. Le nombre de termes coordonnés

Bien que la *Grammaire du CP à la 6^e* présente la coordination comme une construction exclusivement binaire, les usages présentent une plus grande variété : 1 seul terme précédé d'un coordonnant ; 2 termes coordonnés, 3 termes coordonnés et plus (Figures 3 et 4).

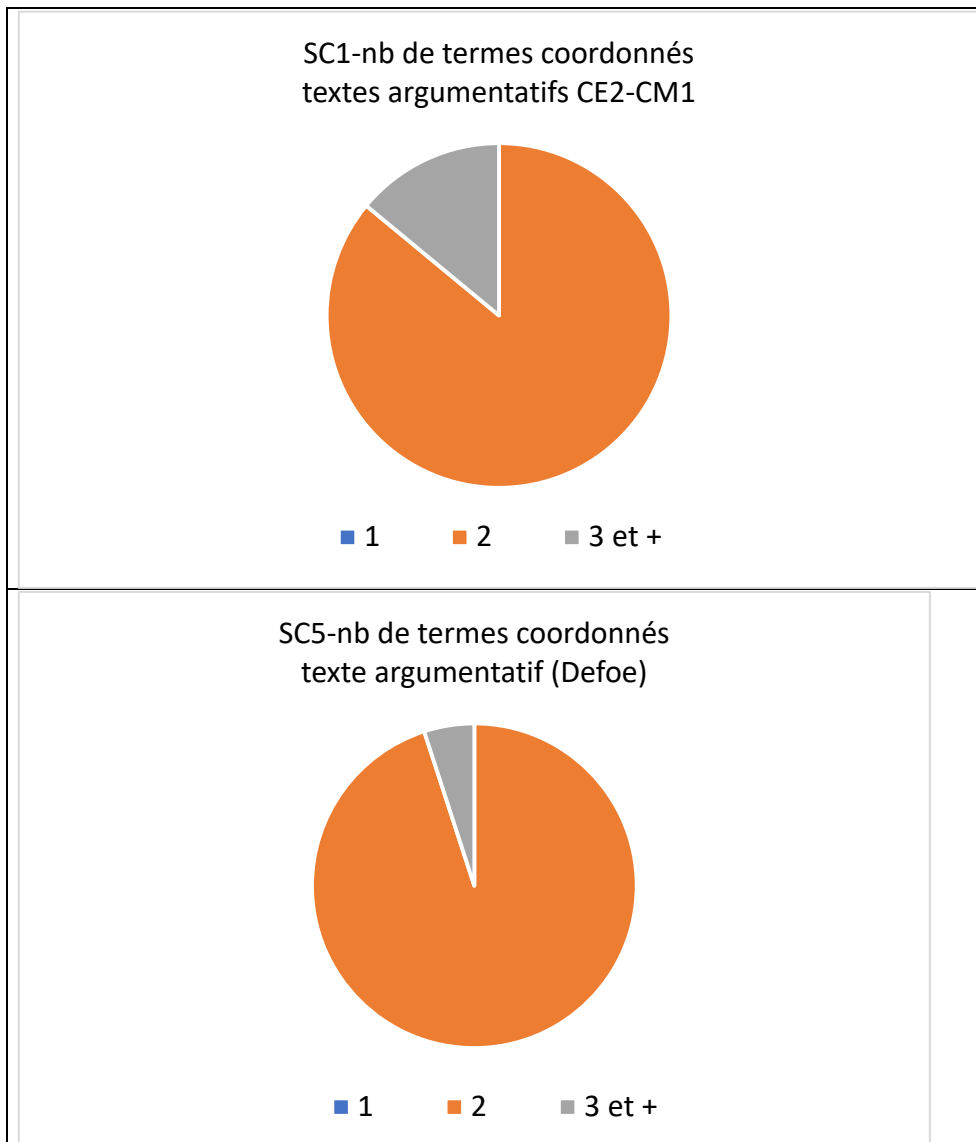
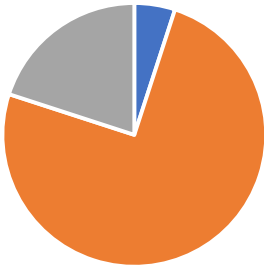
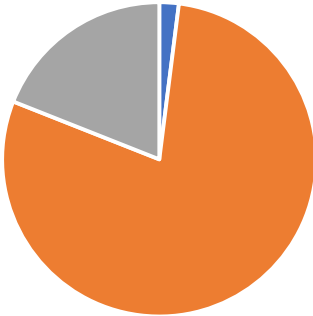
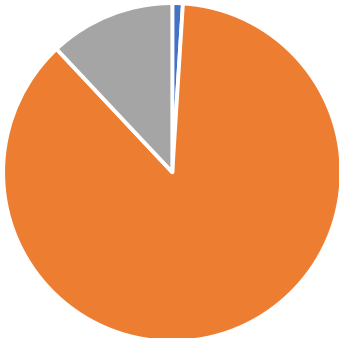


Figure 3. Nombre de termes coordonnés dans les textes argumentatifs (SC1 et SC5).

Légende : 1 seul terme précédé d'un coordonnant ; 2 termes coordonnés, 3 termes coordonnés et plus.

Figure 4 (ci-dessous). Nombre de termes coordonnés dans les textes narratifs (SC2, SC3 et SC4).

<p>SC2-nb de termes coordonnés novélisation CE2-CM1</p>  <p>■ 1 ■ 2 ■ 3 et +</p>	
<p>SC3-nb de termes coordonnés narration avec supports CM2</p>  <p>■ 1 ■ 2 ■ 3 et +</p>	
<p>SC4-nb de termes coordonnés Textes narratifs supports CM2</p>  <p>■ 1 ■ 2 ■ 3 et +</p>	

Et a la particularité avec *mais* de fonctionner aussi comme connecteur (Elalouf et Trévisse, 2011) en coordonnant une énonciation soit sur l'implicite, soit sur une portion de texte supérieure à la phrase : un paragraphe ou même la totalité du discours qui le précède.

Nous avons noté dans les trois de corpus narratifs quelques occurrences de coordination sur l'implicite comme dans cet exemple de *Vendredi ou la vie sauvage*, issu du corpus d'extraits que les élèves de CM2 ont pu lire :

(5) Je pris même l'habitude, ayant déballé les vêtements contenus dans les coffres de La Virginie – et certains étaient fort beaux ! – (Tournier, 1971).

Ici, le décrochage énonciatif permettant le commentaire est signalé par les tirets et le coordonnant. Ce type de configuration asymétrique est attestée en ancien français « *et*, en variante libre ou en distribution complémentaire avec l'interjection *eh !* articule les deux éléments syntaxiquement hétérogènes que sont le discours citant et le discours cité » (Marchello-Nizia, Combettes *et al*, 2020 : 1654). L'usage persiste dans certains genres de l'oral et il n'est pas étonnant qu'on en trouve des exemples dans les textes d'élèves, dans des dialogues :

(6) « bon bas d'acore » ! !!! « et £ voilà » Castagnet-Caignec 1-A-CM1.

Quant aux configurations de plus de deux termes, elles sont mieux représentées dans les textes d'élèves que dans les textes de référence. Certains emplois sont communs aux cinq corpus : ce sont des coordinations syntaxiquement intégrées. Comparons :

(7) En premier lieu c'est plus équologique sa coute £ moin cher et c'est plus amusant. § (Roubaud1-1 CE2)

(8) Dans cette agonie d'esprit, je fis plusieurs fois le projet et le vœu [...] de ne plus me remettre à bord d'un navire, de m'en aller tout droit chez mon père, de m'abandonner à ses conseils, et de ne plus me jeter dans de telles misères (Defoe)

Dans chacun des deux extraits, nous observons un mouvement argumentatif introduit par un organisateur textuel dans le texte d'élève (« En premier lieu »), un groupe prépositionnel antéposé dans celui de Defoe (« Dans cette agonie d'esprit »), tandis que le coordonnant assure la cohésion des termes, leur cohérence étant signifiée par le comparatif *moins* dans le texte d'élève, et le script formé par les verbes à l'infinitif dans celui de Defoe. Dans les textes argumentatifs des élèves, qui s'insèrent dans une séquence sur le texte argumentatif (Roubaud 1-métadonnées), on observe l'usage d'adverbes ou équivalents signalant la clôture de l'énumération : (*et enfin, en dernier, pour finir*). Cette clôture peut aussi être signalée par une ponctuation forte ou seulement une majuscule avant le dernier terme coordonné, phénomène que l'on observe dans plusieurs textes argumentatifs et narratifs :

- (9) Mickal essaya de bouger le £ bateau puis Mickal dit « Abel tient £ toit là au barreaux de ta chambre » £ Et le bateau s'écroula. (Similowski-G3)

En revanche, deux phénomènes sont spécifiques aux textes d'élèves observés, le premier massif, surtout dans les novélisations (17 occurrences) – la chaîne ouverte, l'autre plus marginal à l'écrit mais bien documenté à l'oral sous le terme de *préalable* (Groupe de Fribourg, 2012 : 132). Ce que la *Grande grammaire historique du français* appelle *chaînes ouvertes* (a et b et c et... n) est particulièrement productif en ancien français (Marchello-Nizia, Combettes *et al*, 2020 : 1658). On en trouve dans les textes argumentatifs des élèves, dans des énumérations qui semblent hiérarchiser les arguments :

- (10) Mais par contre il y a des personnes qui £ ne prend pas soin et il y en a qui les volent et £ il y a trop de bruit pour lire. (Roubaud1-2 CM1).

Mais on en trouve surtout dans les novélisations où la restitution de la séquence filmique mémorisée se fait dans deux cas par une liste de phrases non verbales :

- (11) quand il nétoier le fase dans l'hôtel. £ et quand il fesai boujer les cadre dans £ la maison. et quand le chevaux mes c'est £ cous de sabeau dans le cofre de la voiture £ et puis le meusieu et enfermé dans le cofre. £ et quand il mes la glace sur la porte. £ Castagnet-Caignec 1-A-CM1

Mais généralement, les chaînes ouvertes sont formées d'une suite de phrases verbales :

- (12) Monsieur Hulot va dans une maison et il fait bouger £ tou les cadre et un animal se coince à sa chosur Castagnet-Caignec 1-A-CE2.

Parfois, cette configuration traduit la recherche d'un effet, comme en (13) avec l'introduction d'une onomatopée ou en (14) avec la graphie en lettres capitales :

- (13) donc il casse une planche de bois, £ et il fait marche <arrière>_<arrière> et PLAF !!! (Castagnet-Caignec 1-A-CM1).

Mais elle semble surtout contrainte par une difficulté à négocier un changement dans la progression thématique comme dans l'exemple (12) (*Monsieur Hulot...il...un animal...sa...chaussure*) ou encore dans celui-ci :

- (14) Monsieur Hulot fait plain de £ bêtise dans la maison de £ Madame Martie et Madame Martie £ Se maquille et Monsieur Hulot £ peut s'appeler Monsieur £ CATASTROPHE £ Castagnet-Caignec 1-A-CE2

On peut penser que c'est cette même difficulté à négocier le changement de thème qui conduit à des configurations fréquentes à l'oral, mais jugées déviantes à l'écrit comme celle-ci :

- (15) une voiture est ariver le cheval sore £ il fer un coude sabaut et le mesieur qui £ et dans la voiture le caufre se referme et il est £ consér £ (Castagnet-Caignec 1-A-CE2).

Si l'on prend en considération les effets de la mémoire discursive sur les énonciations, on peut analyser cette période comme la succession de plusieurs énonciations :

une voiture est arrivée (E1) le cheval sort (E2) il fait un coup de sabot (E3) et le monsieur qui est dans la voiture (E4) le coffre se referme (E5) et il est coincé (E6).

Selon le Groupe de Fribourg (2012 : 132-3), on parle de *préalable* quand deux actions communicatives se suivent, la seconde ne pouvant se réaliser que si la première a été préalablement accomplie. L'énonciation E2 est un préalable à E3, elle active un objet de discours, *le cheval*, destiné à satisfaire à la présupposition du pronom *il* en E3, l'énonciation E4, qui semble à l'écrit une construction syntaxique incomplète, correspond à un procédé courant à l'oral pour introduire un nouvel objet de discours, préalable nécessaire à la fois pour interpréter l'anaphore associative de E5 (*la voiture le coffre*) et le pronom *il* de E6.

3.3. La position syntaxique

La répartition des ensembles coordonnés selon leur position syntaxique nous informe moins sur le maniement de la coordination que sur la construction des phrases dans les textes d'élèves. Les Tableaux 6 et 7 rendent compte des emplois très majoritaires de *et*, ceux de *ou* et *ni* étant également comptabilisés mais bien moins fréquents.

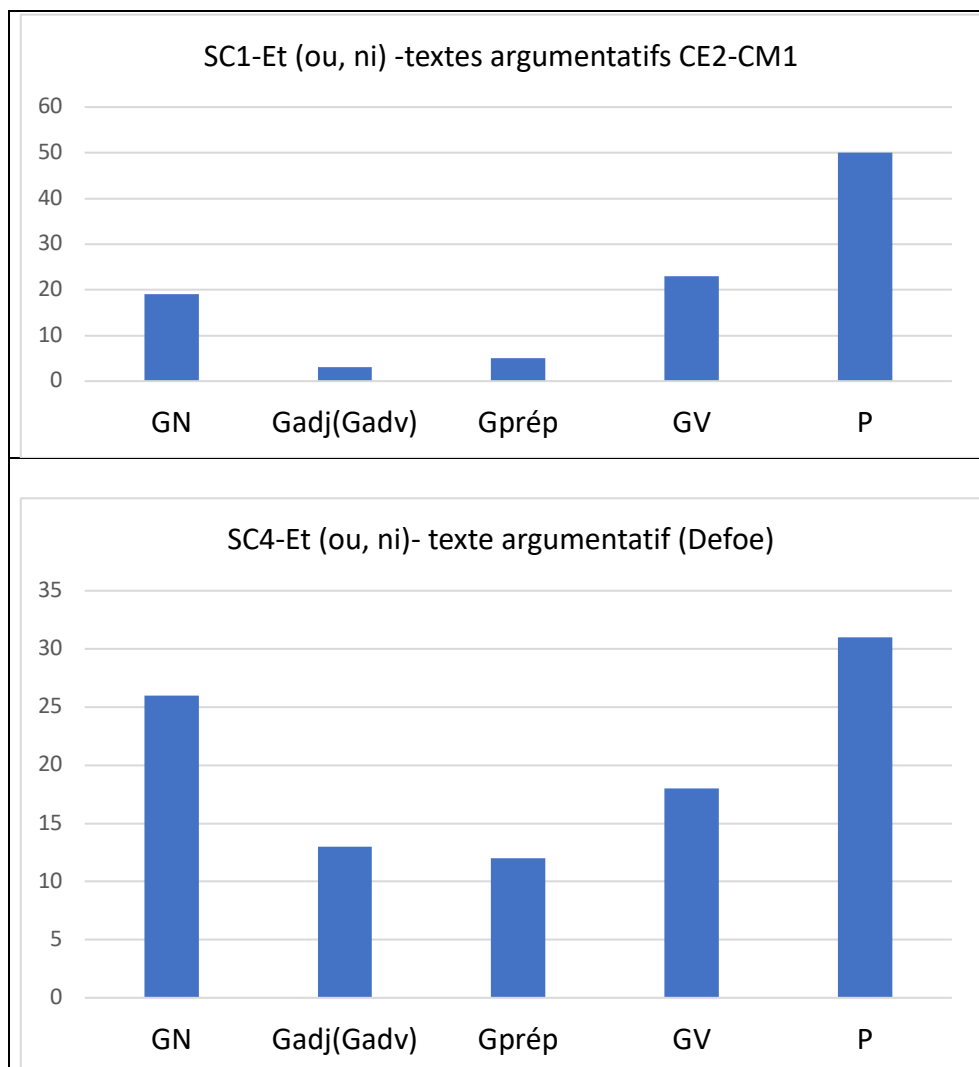


Figure 5. Position syntaxique des termes coordonnés dans les textes argumentatifs (SC1, SC5). Les parenthèses autour de et et ni signalent la faible fréquence de ces deux coordonnants.

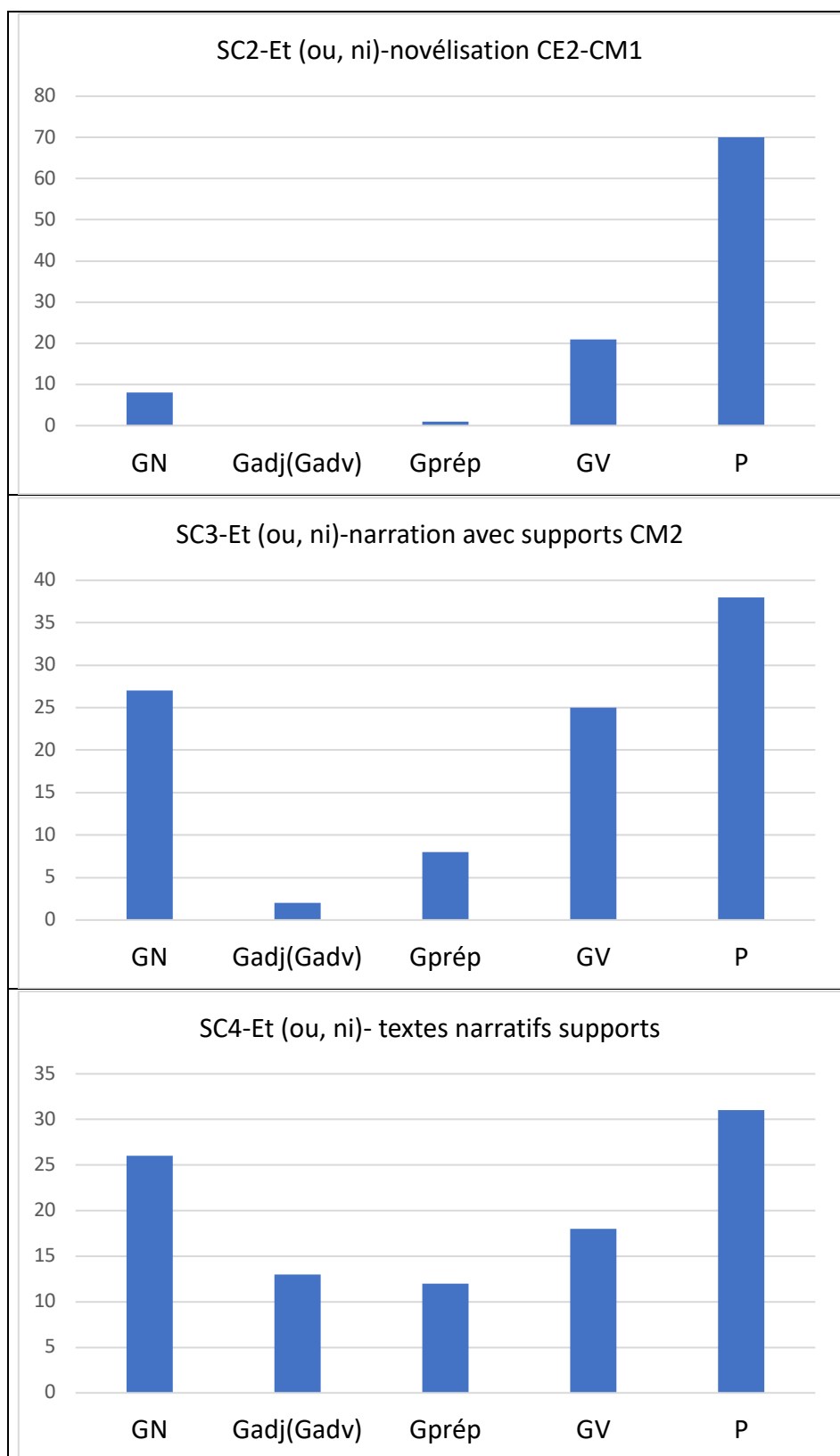


Figure 6. Position syntaxique des termes coordonnés dans les textes narratifs (SC2, SC3, SC4). Les parenthèses autour de et et ni signalent la faible fréquence de ces deux coordonnants.

La rareté des groupes adjectivaux coordonnés va de pair avec celle des adjectifs que les élèves utilisent peu, la relative faiblesse des groupes prépositionnels coordonnés signale une prédominance des constructions centrées sur le noyau prédicatif. Une caractéristique de grammaire seconde commune aux trois corpus d'écrits scolaires mérite qu'on s'y arrête : la mise en facteur commun de la forme sujet qui correspond dans notre analyse à la coordination de groupes verbaux. Une étude menée à partir d'une étude de 100 000 mots chacun (littérature, presse, oral professionnel, oral privé) avait conduit aux proportions suivantes (Bilger 2021) :

Sujet en facteur commun	littérature	presse	oral prof.	oral privé
95 occurrences	56% (53 ex.)	34% (32 ex.)	8% (8 ex.)	2% (2ex.)

Tableau 4. Répartition des occurrences selon les corpus (Bilger, 2021).

Pour les écrits d'élèves, tous genres confondus, les pourcentages sont supérieurs à 20%⁷. Ils sont plus proches de ceux obtenus dans des grands corpus d'écrits que d'oraux. Cette sensibilité émergente aux caractéristiques du médium écrit et notamment des textes littéraires pourrait être explicitée pour guider des choix dans le degré de cohésion entre les noyaux prédicatifs.

Les conditions de production des textes peuvent expliquer les différentes de répartition selon la position syntaxique des termes coordonnés. La différence entre les sous-corpus scolaires et les textes de référence est surtout sensible pour les novélisations (Tableau 7, SC2) dont la production semble correspondre à la stratégie d'énonciation des connaissances (*knowledge telling strategy*) qui consiste selon Bereiter & Scardamalia (1987) à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire. En revanche, les textes narratifs que les élèves de CM2 ont écrit avec à leur disposition des textes de littérature de jeunesse empruntent des caractéristiques à ces derniers : avec l'émergence des coordinations de groupes adjectivaux et l'accroissement des coordinations de groupes prépositionnels et de groupes verbaux, ces textes bénéficient d'une expansion syntagmatique notable.

3.4. **Entre syntaxe et textualité, où l'intervention didactique est-elle attendue ?**

L'examen des groupes coordonnés dans les textes d'élèves nous a permis de constater que différentes constructions syntaxiques étaient maîtrisées et que les difficultés relevaient plutôt de la mise en texte.

L'approche pronominale utilisée par Mireille Bilger (1984) permet de distinguer deux types de constructions représentées dans nos corpus et de comprendre la différence de nature entre les difficultés rencontrées dans chacune d'entre elles. Dans le type a

⁷ 21 occurrences sur 98 dans les novélisations, 23 occurrences sur 97 dans les textes argumentatifs et 25 occurrences sur 97 dans les récits de CM2.

ET b, le groupe d'éléments coordonnés « peut entretenir une forme de proportionnalité, une relation d'«équivalence» avec d'une part des formes simples, *eux, nous, vous, ça* qui correspondent toutes à du (- Sing.)⁸ :

Il pensera à Pierre et à Marie / eux

Il achètera du café et du sucre/ça

D'autre part avec des formes clitiques, *ils, nous, les, leur, en, y, le, ça* qui correspondent également à du (- Sing).

Il consultera (Pierre et Marie)

Il les consultera

Il parlera (de la famille et de l'enfance)

Il en parlera » (Bilger, 1984 : 86).

Cette relation d'équivalence se vérifie dans un certain nombre de constructions d'élèves. Par exemple, on obtiendrait en pronominalisant (16) : *Le lendemain, ils réussirent à en faire*. D'où vient alors le sentiment d'étrangeté à la lecture de la phrase :

(16) Le lendemain £ ils réussirent à faire un feu et d'autres £ provisions (Similowski-G3) ?

Le verbe polysémique *faire* supporte mal un attelage de deux activités très différentes, difficulté renforcée par l'emploi de l'adjectif/déterminant *autre* qui tend à identifier le feu à une provision. Ici, c'est le complexe lexical formé par la coordination qui pose problème. Ce que Mireille Bilger (1984 : 104) explique ainsi : « Les deux formes lexicales, dans la mesure où elles correspondent à une seule unité syntaxique et syntagmatique doivent, c'est bien évident, appartenir au même paradigme syntactico-sémantique. » En revanche, les réalisations (Et) a ET b ne seraient pas assujetties aux mêmes contraintes dans la mesure où elles permettent une répétition lexicale et non une addition. Nous en avons aussi des exemples dans notre corpus. Si les contraintes syntactico-sémantiques sont moindres, la cohérence dans la mise en texte s'impose toutefois pour dépasser l'effet de liste que l'on observe dans les exemples suivants coordonnant en (17) deux groupes infinitifs et en (18) un groupe nominal et un groupe infinitif :

(17) Je pense que ça pourrez être bien pour #V_t#⁹ et limiter les bou£chon § (Roubaud1-1 CE2)

⁸ L'auteur utilise une opposition binaire : Sing./-Sing. (Singulier/formes de la pluralité).

⁹ Nom de la ville anonymisé.

- (18) en £ plus ca nous fedras une activité sportive et apprendre le £ code de la route. § (Roubaud1-1 CE2)

C'est donc sur le plan de la mise en texte que l'intervention didactique serait attendue.

Cela concerne d'abord l'activité même de production. Certaines difficultés conduisent à s'interroger sur la taille de l'empan déjà-écrit que l'élève prend en considération pour produire une nouvelle énonciation :

- (19) il expliqua £ que le <bâteau>_<bateau> a <erté>_<heurté> une pierre et a £ fait un trou sur la coque l'eau £ entra dans le <bâteau>_<bateau> et coula.(Similowski, Groupe 3)

On observe ici une tendance à construire le prédicat à partir du nom le plus proche, indépendamment de la coréférence au sujet du premier verbe coordonné par *et*.

S'il est parfois trop étroit, l'empan textuel peut être trop large. La connexion par *et* ne dispense pas de celle assurée par l'anaphore. Or, plusieurs textes présentent des référents difficiles à identifier, notamment quand il s'agit de singulariser l'un des membres d'un groupe :

- (20) Un £ peu plus tard des cuisiers arrivère et il présenta £ son plat. (Castagnet-Caignec 1-A-CE2)
(21) Il mange tous les 2 et il essaye £ de rantré dans sa boîte (Castagnet-Caignec 1-B-CM1)
(22) Il monta et ils arrivent (Similowski, Groupe 3).

La connexion assurée par *et* ne supplée pas non plus à la cohésion entre les marques temporelles et aspectuelles :

- (23) Norman £ prit une branche solide et la taille § (Similowski, Groupe 3)
(24) il sortie de la boîte £ et il chanter en joi et il arreta de chanter (Castagnet-Caignec 1-B-CM1).

Enfin, il n'est pas rare qu'au cours de la mise en texte, une nouvelle énonciation s'appuie sur un implicite qui exige du lecteur une coopération interprétative importante :

- (25) c'est plus £ rapide qu'a pied et ça pollue moins avec l'escence. (Roubaud1-1 CM1) 'moins que polluerait une voiture avec l'essence'
(26) Finalement, je pense donc que la bibliothèque £ et bien pour le françer le gaspillage ext § (Roubaud1-1 CM1) 'qu'avoir une bibliothèque dans la cour est bien pour progresser en français et éviter le gaspillage des livres'
(27) il veut un jardin de fleurs et lotre £ ses avoir un repas (Castagnet-Caignec 1-A-CE2) 'et son autre vœu, c'est d'avoir un repas'



Pour travailler les spécificités de la mise en texte des groupes coordonnés, une relecture accompagnée pourrait susciter un retour réflexif sur des choix qui surviennent dans le processus d'écriture, comme en témoignent les traces de suppression et d'ajout dans les brouillons (Figure 7).

	<p>Suppression de <i>et</i></p>
<p>Ajout de <i>et</i>, ajout puis suppression du <i>le/la</i></p> <p>Je fais <un> feu <et> je [le/la] <le/la> fais bouillir l'eau</p>	

Figure 7. Traces de de l'activité métalinguistique (Similowski-G3, E17).

Le déplacement de *et* signale une reconfiguration des termes coordonnés décrivant les étapes d'obtention de l'eau potable : *a, b et c* devient *a, b, c et d*, suivi du constat « s'ébon je prend mon petit déjeuner » qui valide l'opération. L'ambiguïté référentielle « je le fais bouillir » est levée par le remplacement du pronom *le* par le groupe nominal « l'eau ». On constate ici un va-et-vient productif entre écriture, relecture et réécriture qui pourrait faire l'objet d'une reprise commentée en oral collectif.

Conclusion

L'examen des emplois de la coordination dans trois sous-corpus du *Corpus EMA-écrits scolaires* a permis de montrer la variété des usages et de rendre compte de la façon dont les élèves s'approprient les genres de l'écrit tout en s'appuyant sur des procédés communs aux deux médiums, oral et écrit, et dans certains cas spécifiques à l'oral. La gestion des coordonnants a révélé des tendances de l'histoire de la langue qui perdurent aujourd'hui, en dépit du mouvement d'intégration syntaxique concomitant de l'avènement de la phrase en français (Combettes, 2011). Reconnaître ces dynamiques permet de lire autrement les écrits scolaires et de cibler des points à travailler à l'articulation de la phrase et du texte pour aider les élèves à accéder à une première conceptualisation de la coordination.

En termes de progression, le « noyau dur » de la coordination dont nous avons observé les réalisations présente un intérêt didactique : *et, ou* et *ni* partagent les mêmes propriétés morphosyntaxiques mais *et*, très fréquent dès l'acquisition du langage, relève de la grammaire première, ainsi que *ou*, moins fréquent, tandis que *ni* relève de la grammaire seconde (Blanche-Benveniste, 1990). Les parallélismes de construction résultant de ces propriétés communes devraient faciliter la conceptualisation de la coordination. Parmi les coordonnants qui ne partagent pas tous les critères définitoires de *et, ou* et *ni*, une attention particulière serait à accorder à *mais*, qui comme *et*, fonctionne aussi bien comme coordonnant que comme connecteur, à l'oral comme à l'écrit, mais avec des différences de répartition selon les genres qui restent à étudier. Quant aux coordonnants *car* et *or*, qui ne vérifient que les trois premiers critères définitoires des coordonnants, ils relèvent de la grammaire seconde et s'actualisent dans des genres textuels spécifiques. Ce nécessaire

renouveau des savoirs grammaticaux, dont nous avons essayé de montrer qu'il pouvait se faire à hauteur d'élève, en commençant par le fonctionnement du coordonnant le plus polyvalent, *et*, constitue une alternative à la mémorisation d'une liste de conjonctions de coordination.

Bibliographie

Aristote [1980], *La Poétique*, Texte, traduction, notes de R. Dupont-Roc & J. Lallot, Seuil.

Bates, E. (1976), *Language and context. Studies in the acquisition of pragmatics*, New York, Academic Press.

Beauzée, N. (1767). *Grammaire Générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, Pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. Barbou.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bilger, M. (1984). *Et, quoi de neuf ? Recherches sur le français parlé*, 6, 81-106.

Bilger, M. (2021). *Sur quelques séquences spécifiques à l'oral et à l'écrit ?* In P. Cappeau, *Une grammaire à l'aune de l'oral ?* Presses universitaires de Rennes.

Blanche-Benveniste, C. 1990. *Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de « en »*. *Recherches sur le Français Parlé*, 10, 51-73.

Bronckart J.-P. (2022 [1996]). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif*, deuxième édition revue et corrigée. Éditions Lambert-Lucas.

Charolles, M. (1988). *Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portée et séquences*. *Pratiques*, 57, 3-13.

Chervel, André (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.

Combettes, Bernard (2009). *Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ?* », *Repères*, 39, 41-56.

Combettes, Bernard (2011). *Phrase et proposition, histoire et évolution de deux notions grammaticales*. *Le français aujourd'hui*, 173, 11-20.

Elalouf, M.-L., Trévisse, A. (2011) : « Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1/ anglais L2). In *Les connecteurs, description, traduction, apprentissage*, volume XVI-2, *Revue française de linguistique appliquée*, 121-140.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses universitaires de France.

Feuillet, J. (1990). Place de la coordination. In *L'Information Grammaticale*, 46, 4-7. doi : <https://doi.org/10.3406/igram.1990.1933>

Groupe de Fribourg (2012). *Grammaire de la période*. Peter Lang.

Kail, M., & Weissenborn, J. (2011). Conjunctions: developmental issues. In *Language bases... discourse bases: Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research* (pp. 125-142). John Benjamins Publishing Company.

Kalinowska, I.-M. (2019). Quand une formule scolaire en chasse une autre ou du bon usage du discours grammatical. « Le masculin l'emporte sur le féminin » ou « le féminin l'emporte sur le masculin » ? *Scolagram*, 5. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/281-formulette

Lemaire, P.-A. (1885, 2^e édition [1862]), *Grammaire de la langue française, à l'usage des classes supérieures*, J. Delalain.

Lhomond, Ch.-F. (1781 [1779]). *Éléments de la grammaire latine*. Paris : Colas.

Lhomond, Ch.-F. (1790 [1780]). *Éléments de la grammaire française*. Paris : Colas.

Lhomond, Ch.-F. (1834 [1780]). *Éléments de la grammaire française*, nouvelle édition enrichie, Dezobry & E. Magdeleine.

Marchello-Nizia, C., Combettes, B., Prévost, S. & Scheer, T. (ÉdS.) (2020). *Grande grammaire historique du français*. De Gruyter, Mouton.

MENESR (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche) (2020), *Grammaire du français, Terminologie grammaticale*, tome 1.

MENESR (2021). *La grammaire du CP à la 6^e*. Les guides fondamentaux pour enseigner.

MNESER (2025). *Programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle de consolidation (cycle 3)*. NOR : MENE2504620A. Arrêté du 10-4-2025 - JO du 16-4-2025.



Piron, S. (2020). Aux sources de la grammaire scolaire de Lhomond. *SHS Web of Conferences* 78, 04005, *Congrès Mondial de Linguistique Française* <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207804005>.