



**HAL**  
open science

## Comment les élèves d'école primaire reconfigurent les collocations en écrivant

Kathy Similowski, Stéphanie Genre, Yelle Koulibali, Marie-Laure Elalouf

### ► To cite this version:

Kathy Similowski, Stéphanie Genre, Yelle Koulibali, Marie-Laure Elalouf. Comment les élèves d'école primaire reconfigurent les collocations en écrivant. Congrès mondial de linguistique française, Jul 2022, Orléans, France. halshs-03913345

**HAL Id: halshs-03913345**

**<https://shs.hal.science/halshs-03913345>**

Submitted on 26 Dec 2022

**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.

# Comment les élèves d'école primaire reconfigurent les collocations en écrivant

Kathy Similowski<sup>1</sup>, Stéphanie Genre<sup>2</sup>, Yelle Koulibali<sup>3</sup> et Marie-Laure Elalouf<sup>4</sup>

EA 4507- Laboratoire École Mutations Apprentissages

Zac Des Barbanniers

92230 Gennevilliers, France.

**Résumé.** Le présent article analyse les processus de reconfiguration des collocations qui entrent en jeu dans le cadre de la production écrite réalisée par des élèves de fin d'école primaire (10-11 ans) à partir de textes littéraires du genre de la robinsonnade. L'outil textométrique *Le Trameur* a permis de traiter les données soumises à l'analyse. Celle-ci montre que les élèves s'appuient sur une variété de procédés pour recréer des collocations ou proposer d'autres combinaisons plus singulières. L'appropriation n'est pas un réemploi à l'identique, mais procède de changements/ajustements sur les axes syntagmatique et paradigmatique. Ces transformations témoignent non pas seulement d'un travail sur ces combinaisons à l'échelle de la phrase, mais d'une interprétation plus large du texte et du genre littéraire. Cependant, dans notre expérimentation, tous les scripteurs ne s'emparent pas des collocations pour écrire. D'où la nécessité d'une démarche didactique explicite invitant les élèves à manipuler ce phénomène langagier à la croisée de la syntaxe et de la sémantique.

**Abstract.** How primary school pupils reconfigure collocations in writing. This article analyses the processes of collocation reconfiguration involved in the written production of primary school pupils (10-11 years old) who read literary texts in the robinsonnade genre. The textometric tool *Le Trameur* was used to process the data submitted for analysis. The analysis shows that the pupils rely on a various processes to recreate collocations or propose other more singular combinations. The appropriation is not an identical reuse but it proceeds from changes/adjustments on the syntagmatic and paradigmatic axes. These transformations do not only reflect a working out of these combinations at the level of the sentence, but a broader interpretation of the text and the literary genre. However, in our experiment, not all writers use collocations for writing. Hence the need for an explicit didactic approach inviting pupils to manipulate this language phenomenon at the crossroads of syntax and semantics.

## Introduction

Lorsque nous nous exprimons, nous pensons choisir librement nos mots. Cependant, des liens privilégiés unissent, de manière très souvent arbitraire, les unités lexicales que nous employons et leur repérage constitue un défi majeur pour maîtriser la langue. Combinaisons fréquentes de mots, les collocations, comprises par la communauté linguistique des locuteurs natifs, posent souvent des difficultés de compréhension et surtout de production dans le cadre de l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère ou seconde (FLE-FLS). Les obstacles langagiers éprouvés sont liés aux propriétés intrinsèques de ce phénomène linguistique se situant à la croisée entre sémantique et syntaxe (Polguère, 2008), entre « le préconstruit et le libre » (Tutin et Grossmann, 2002). Les collocations, pour pouvoir être comprises et mobilisées, exigent en effet que les locuteurs aient des connaissances sémantiques et la capacité à mobiliser des combinaisons syntaxiques attestées dans l'usage.

Même si la situation d'apprentissage entre un locuteur non natif et un jeune locuteur natif n'est pas identique, nous postulons que les élèves de l'école primaire, dans leur diversité sociolinguistique, rencontrent des difficultés similaires notamment dans la production de collocations. Or, si à l'école primaire, il est fréquent de mener un travail lexical pour préparer une production d'écrit, c'est généralement sous forme de banque de mots ou de lecture de textes ressources. En revanche, on n'enseigne peu comment extraire des combinaisons régulières de lexies d'un texte lu ou les restituer à partir de mots isolés. Pourtant, le réemploi de collocations

---

<sup>1</sup> Corresponding author : kathy.similowski@cyu.fr

<sup>2</sup> Corresponding author : stephanie.genre@cyu.fr

<sup>3</sup> Corresponding author : nicolekoulibali@yahoo.fr

<sup>4</sup> Corresponding author : marie-laure.elalouf@cyu.fr

marque souvent un saut qualitatif dans la construction des textes d'élèves. Nous souhaitons ici éprouver l'hypothèse que l'appropriation des collocations joue un rôle moteur dans la production textuelle.

Dans le cadre d'une expérimentation portant sur l'écriture en fin d'école primaire, nous nous sommes demandé ce qu'il en était du traitement/transfert par les jeunes scripteurs des collocations présentes dans un texte littéraire soumis à leur lecture. Il s'agit de comprendre comment des élèves, sans injonction particulière ni enseignement spécifique, reconfigurent des collocations dans une production écrite à partir d'un ou plusieurs textes mis à leur disposition. Comment ces scripteurs utilisent-ils ces phénomènes langagiers ? En quoi cette appropriation aide-t-elle à la fois au développement langagier et soutient-elle la reconstruction d'un genre littéraire ?

Après avoir posé les principaux jalons définissant le fonctionnement de ces combinaisons lexicales (1), nous présenterons le contexte de l'expérimentation consistant pour des élèves de fin d'école primaire à écrire un texte narratif à partir d'un texte enclencheur (2). La méthodologie exposée, nous montrerons les avantages et les limites de l'outil textométrique utilisé (3), avant d'analyser les collocations produites par les élèves (4). Ces résultats nous conduiront à envisager quelques exploitations didactiques.

## 1. Cadre théorique : propriétés définitoires des collocations

Dans le monde anglo-saxon, le concept de collocation a connu un grand succès après son introduction dans les années trente par John Rupert Firth, qui caractérise ainsi certains phénomènes linguistiques de cooccurrence (Williams, 2003). En France, les travaux de Grossmann et Tutin (2002) ont contribué à mieux cerner cette notion. Associations privilégiées de mots utilisées fréquemment par les usagers d'une même langue et combinaisons semi-figées (Anctil et Tremblay, 2016), les collocations sont construites en fonction de contraintes bien particulières. Elles sont constituées d'une base qui conserve son sens usuel et d'un collocatif sélectionné en fonction de la base (Grossmann et Tutin, 2003) et qui peut prendre une nouvelle signification.

Mel'čuk (2003) distingue les cooccurrences de mots selon leur degré de figement. Ainsi, les locutions figées ou quasi-locutions sont définies comme des phrasèmes ou des quasi-phrasèmes, tandis que les collocations sont, elles, assimilées à des semi-phrasèmes. Par exemple, dans un *soleil de plomb*, *soleil* garde son sens habituel d'étoile du système solaire – c'est la base de la collocation – alors que *plomb* caractérise la base : c'est le collocatif. Ici *plomb* ne réfère pas à l'élément chimique et ne peut être remplacé par aucune matière dense à la différence de *radieux* également imprédictible mais plus transparent. Une relation sémantique lie le collocatif à la base. La base peut être un substantif, un verbe ou un adjectif, le collocatif fonctionnant, lui, comme un modificateur, épithète lorsque la base est nominale et adverbe lorsque la base est verbale ou adjectivale (Polguère, 2003). Par exemple : *course-modif.->effrénée* ; *respirer-modif.->profondément*. Dans le cas des verbes supports, le collocatif offre à la base un simple support syntaxique : *avoir faim*.

L'association base-collocatif repose sur des régularités sémantiques (Anctil et Tremblay, 2016), par exemple l'intensification (ex. *sérieux* a un sens intensif : *sérieux doute*), l'atténuation (ex : *maigre* correspond à l'idée de faible intensité : *maigre salaire*) ou encore une **phrase** d'un procès non agentif (ex : *le vent se lève*, *le vent tombe*). Elle peut reposer également sur des procédés sémantiques productifs (comparaison, métonymie, métaphore : ex. *rouge de colère*, *boire un verre*, *le vent tourne*) (Mel'čuk, 1998 : 32). Le concept de motivation permet de discriminer les collocations selon le caractère plus ou moins distendu du lien sémantique entre le collocatif et la base qui rend leur sens plus ou moins immédiatement accessible : « Une collocation peut être motivée et productive (*grande peur*), motivée et peu productive (*tristesse noire*), enfin dans le cas de la collocation idiosyncrasique, peu motivée et très peu productive (*peur bleue*) » (Grossmann et Tutin 2003). Pour affiner la description du phénomène, Tutin et Grossmann (2002 : 12-13) ont distingué les collocations en trois grandes catégories :

- Les collocations *opaques* proches des expressions figées. Elles contiennent des collocatifs « imprédictibles et démotivés » sémantiquement. Leur association est arbitraire et non transparente sur le plan sémantique. Exemple : *peur bleue*.
- Les collocations *transparentes* correspondant au cas prototypique. Elles comportent des collocatifs facilement compréhensibles, mais imprédictibles. Ces collocations peuvent être interprétées par un locuteur non natif, qui aura cependant des difficultés pour les produire. Leur forme n'est pas prévisible, mais leur sens se déduit aisément : *feuilleter un livre*, *célibataire endurci*. Le collocatif peut être soit un syntagme comme dans *couper au couteau* ou *faim de loup*, soit une unité lexicale entrant dans d'autres combinaisons, ou encore une unité lexicale ne se rencontrant que dans une collocation et dont le sens est décodable en cooccurrence avec la base : *grièvement blessé*.
- Les collocations *régulières* proches des expressions libres dont le sens est généralement déductible et prédictible. Selon Tutin et Grossmann (2002 : 13) : « le collocatif inclut le sens de la base ou a un sens très générique (*nez aquilin*, *l'âne braie*, *grande tristesse*). L'association est motivée et transparente. Le collocatif est à base unique (on définirait le collocatif à l'aide de la base, comme dans le cas de *aquilin*) ou bien au contraire porte sur un paradigme qui semble pouvoir être défini à l'aide de traits sémantiques ».

La combinaison de la base et du collocatif, autrement dit la cooccurrence des membres de la collocation, donne à voir des propriétés distributionnelles et syntaxiques. Les collocatifs peuvent occuper des fonctions syntaxiques diverses : épithète, apposition, complément nominal et complément verbal. Ainsi, Ancil et Tremblay (2016) donnent pour exemple les combinaisons syntaxiques fréquentes autour du substantif *question* telles que : *question fondamentale, question piège, question de fond, question à résoudre*. La base devient sujet de la phrase dans *la question reste en suspens*. De leur côté Grossmann et Tutin (2003) remarquent qu'une « description sémantique fine de la collocation et de ses propriétés syntaxiques » conduit à observer que la collocation *une peur bleue* ne peut se déplier en : *cette peur est bleue*, et que si on peut dire *éprouver du soulagement/de la tristesse*, on ne peut dire *être plongé dans le soulagement*, alors qu'*être plongé dans la tristesse* est possible. Les collocations n'ouvrent donc pas à des restructurations syntaxiques de la même façon.

Pour intégrer les collocations à la description du système lexical, il convient de se référer au concept de fonctions lexicales (FL), qui permet de décrire les collocations et les dérivations sémantiques. Polguère (2003) le définit comme : « une information autonome, codée dans la mémoire du locuteur et qui lui sert à accéder à un petit nombre de lexies données ». Mel'c'uk (2003), quant à lui, distingue :

- les FL paradigmatiques qui modélisent la dérivation sémantique d'une lexie (ses synonymes, antonymes, conversifs, dérivés — nom d'agent de propriété, adjectif relatif, etc.) ;
- les FL syntagmatiques qui modélisent la cooccurrence lexicale restreinte (intensificateurs, verbes supports, verbes phasiques)

Bien que Mel'c'uk (2003) considère que les fonctions lexicales paradigmatiques « ne sont pas pertinentes pour la description des collocations », nous y aurons recours pour analyser la reconfiguration des collocations par les élèves. En effet, il ne suffit pas d'identifier les collocations et de les classer selon qu'elles sont opaques, transparentes ou régulières, il faut pouvoir décrire les transformations que les élèves opèrent en faisant appel à leur connaissance intuitive des fonctions lexicales.

## 2. Contexte de l'expérimentation et corpus étudié

Dans le cadre d'une thèse portant sur l'écriture<sup>i</sup>, nous avons recueilli 144 textes produits par 96 élèves âgés en moyenne de 11 ans, de classes de CM1-CM2 situées en Ile-de-France. L'objectif de cette recherche était d'observer les effets produits par la lecture de textes littéraires du genre de la robinsonnade sur la production de récits : un texte enclencheur et quatre textes ressources<sup>ii</sup>.

Les textes ressources ont été constitués à partir d'extraits issus d'œuvres puisées dans la littérature de jeunesse. Ce sont quatre récits courts (1440 mots au total) narrant l'installation de l'infortuné sur une île déserte, autour de trois thèmes : la maîtrise du feu, la quête de la nourriture, la construction d'un habitat.

Notre étude se concentre ici sur la reconfiguration de collocations présentes dans le texte enclencheur.

Ce texte enclencheur est tiré d'une œuvre de Michael Morpurgo<sup>iii</sup> : *Le royaume de Kensuké*. Des passages du début du livre ont été extraits pour constituer un texte d'une page<sup>iv</sup>, dont quatre lignes d'avant-texte consacrées à la présentation de l'histoire. Une première partie (14 lignes) relate le naufrage de Michaël et de sa chienne Stella. La deuxième partie (6 lignes) concerne le réveil du garçon et sa première perception de l'île. La troisième partie porte sur la découverte de l'île lors d'une expédition conduisant le héros à tirer le constat de sa solitude (22 lignes). Ont été relevées plusieurs collocations dont nous proposons un classement selon les trois catégories de Tutin et Grossmann (2002), sachant qu'il n'a pas été identifié de collocations opaques.

**Tableau 1** : catégorisation et analyse des collocations du texte source

Collocations régulières	Collocations transparentes
<p><b>creuser une tombe</b> Le collocatif <i>creuser</i> a un sens courant, facilement interprétable (faire une cavité en enlevant de la matière) et prédictible avec sa base <i>tombe</i>, même si l'expression est davantage utilisée au sens figuré (<i>creuser la tombe de quelqu'un</i>).</p>	<p><b>cris perçants</b> L'adjectif verbal <i>perçant</i> n'est pas prédictible. À la différence des adjectifs qui caractérisent l'intensité ou le timbre d'un cri (<i>strident, aigu</i>), et qui forment avec cri des collocations régulières, <i>perçant</i> repose sur une métaphore qui suppose un auditeur affecté par ce cri. <i>Perçant</i> ne peut guère se combiner avec <i>bruit</i>, ni avec <i>son</i>.</p>
<p><b>souffle de/du vent</b> Le collocatif <i>souffle de</i> a un sens courant, facilement interprétable (mouvement de l'air à propos d'un inanimé) et prédictible avec sa base <i>vent</i> comme mouvement naturel de l'air dans l'atmosphère.</p>	<p><b>yeux inquisiteurs</b> L'adjectif <i>inquisiteur</i> n'est pas prédictible à la différence des adjectifs qui caractérisent habituellement la forme (<i>bridés, globuleux, ronds...</i>), l'éclat (<i>ardents, brillants, vifs...</i>) ou l'expression (<i>durs, terribles, inquiets...</i>) des yeux. En revanche, le collocatif <i>inquisiteur</i> a un sens décodable en cooccurrence avec sa base et dans le contexte du</p>

	texte et du genre de la robinsonnade (isotopie du danger).
<p><b>mer bleue</b></p> <p>Le collocatif <i>bleue</i> est un adjectif qui conserve (par opposition à une collocation opaque) son sens habituel (couleur fondamentale qui se situe entre le vert et l'indigo et rappelle celle de l'eau profonde et claire) et qui est couramment associé à la <i>mer</i> (donc facilement interprétable).</p>	<p><b>ombre rafraichissante</b></p> <p>Le collocatif <i>rafraichissante</i> est aisément interprétable comme associé à <i>ombre</i>, mais non nécessairement prédictible (à la différence par exemple de : <i>ombre fraîche, froide</i>).</p>
<p><b>perdre ses forces</b></p> <p>Le collocatif <i>perdre</i> a un sens facilement interprétable (perte d'ordre physique d'un être vivant) et prédictible puisque la perte d'intégrité physique est un paradigme très développé dans la langue. Sur l'axe paradigmatique, il pourrait être remplacé par effet d'antonymie par <i>retrouver</i>.</p>	<p><b>au fond de la mer</b></p> <p>Le collocatif <i>au fond de</i> a un sens aisément interprétable (<i>sol au-dessous de l'eau</i>), mais pas nécessairement prédictible à la différence d'expressions comme <i>le fond de la vallée, du ravin</i> (endroit le plus bas de la cavité que la vallée ou le ravin dessinent).</p>
<p><b>ciel sans nuages</b></p> <p>Le collocatif <i>sans nuages</i> a un sens aisément interprétable et prédictible. Sur l'axe paradigmatique, il pourrait être remplacé par : <i>ciel clair, ciel limpide, ciel pur</i> ; et par effet d'antonymie par : <i>ciel nuageux</i>.</p>	<p><b>brume de chaleur</b></p> <p>Le collocatif <i>brume de</i> a un sens facilement interprétable (amas de gouttelette en suspension dans l'air), mais difficilement prédictible, à la différence de : <i>brume légère, brume épaisse</i>.</p>
<p><b>sentier étroit</b></p> <p>Le collocatif <i>étroit</i> est facilement interprétable (qui a peu de largeur) et prédictible. Sur l'axe paradigmatique, il pourrait être remplacé par <i>sentier abrupt, accidenté, escarpé, etc.</i></p>	<p><b>hurlement du vent</b></p> <p>Le collocatif <i>hurlement de/du</i> a un sens aisément interprétable. Habituellement réservé aux êtres animés (<i>cri prolongé d'un être humain ou d'un animal</i>), son sens est ici métaphorique (puisqu'associé à un élément naturel) et, de ce fait, non complètement prédictible.</p>
<p><b>scruter l'horizon</b></p> <p>Le collocatif <i>scruter</i> est facilement interprétable et prédictible. Il pourrait être remplacé par son parasyndrome <i>regarder</i> sur l'axe paradigmatique, lequel a des caractéristiques sémantiques communes.</p>	

Parmi les collocations présentées ci-dessus, certaines ont été sélectionnées pour l'analyse, en fonction de leur intérêt didactique et des différentes reconfigurations discursives et sémantiques opérées par les élèves.

La situation d'écriture n'a pas été identique pour tous les élèves. Notre corpus est constitué des productions issues de deux des quatre groupes d'élèves concernés par le protocole d'écriture de la thèse, dans la mesure où seuls ces groupes ont écrit à partir du texte enclencheur. Un premier groupe de 24 élèves a écrit à une semaine d'intervalle deux versions d'une suite de récit à partir de ce texte enclencheur. La consigne donnée (« écris la suite de l'histoire ») n'entraînait aucune injonction quant à la constitution du genre et à un éventuel réemploi lexical. Au cours de l'écriture de la seconde version, alors que les élèves ne disposaient plus de leur premier écrit, quatre textes ressources ont été mis à la disposition des scripteurs.

Un second groupe de 21 élèves a écrit une seule version à partir de la même consigne d'écriture, après avoir lu le texte enclencheur et les quatre textes ressources. Ce sont donc 69 textes produits par 45 élèves de CM1-CM2 qui constituent le corpus d'étude de cet article. Ces 69 textes ayant été produits après la lecture du texte enclencheur, ce sont les collocations issues de celui-ci qui font l'objet de la présente étude, qui pourra être complétée à terme par la prise en compte des textes ressources.

### 3. Analyse outillée du corpus à partir des éléments des collocations

#### 3.1. Méthodologie

Pour étudier les collocations, les textes ont été anonymés, transcrits et annotés selon le protocole d'Écriscol (Doquet, David, Fleury, 2017). Le traitement quantitatif des données langagières émanant de scripteurs

débutants ou en cours d'apprentissage reste difficile du fait du caractère linguistiquement peu normé (ou autrement normé) de leurs productions. Le protocole Écriscol apporte des solutions aux difficultés d'analyse de ce type de corpus. Le choix du support numérique répond au besoin de conservation originale de l'écriture manuscrite de l'élève et des interventions de l'enseignant. La transcription selon ce protocole permet ainsi de conserver la production des élèves en identifiant avec des spécificités de la transcription les opérations effectuées par les élèves au cours de l'écriture (rature, ajout, remplacement etc..) en tenant compte des graphies des élèves. Quant à l'annotation, elle permet de relier les formes non normées dans la transcription aux formes normées correspondantes, ce qui rend possible l'utilisation de l'outil de textométrie *le Trameur* et facilite la recherche des collocations produites. L'ensemble du corpus, avec ses métadonnées, a été déposé sur le site Ortolang à l'adresse suivante (version 3)

(<https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>).

À partir de ce format du corpus, une recherche a été effectuée à l'aide de la fonction *recherche word* (contrôle F du clavier). Il s'agissait d'identifier dans les textes produits les collocations utilisées dans le texte enclencheur (désormais appelé texte source), ainsi que leur environnement textuel. Si la recherche s'était limitée à ce type de requête, elle aurait été infructueuse. En effet, une première lecture montrait que très peu d'élèves reprenaient les collocations telles qu'elles se présentaient dans le texte source. Nous avons alors procédé à des requêtes à partir des différents mots de ces collocations, puis de leur radical ou substitué à l'item infructueux des paronymes plus fréquents. Par exemple, pour l'expression *creuser ma tombe*, nous avons recherché d'abord *creus\** » (pour recenser tous les mots commençant ainsi) puis « *tombe* » et « *trou* » qui nous est apparu un substantif plus fréquemment utilisé que *fosse*, terme auquel renvoie la définition de *tombe* (« Fosse creusée dans le sol où sera enseveli un mort », CNTRL).

Les résultats obtenus ont été triés pour écarter les mots comportant la suite de caractères recherchés sans appartenir à la même famille lexicale (Par exemple : « *merci* » en faisant une requête sur le mot « *mer* » pour *au fond de la mer*).

Une fois triés, les résultats ont été classés dans un tableau Excel pour faire apparaître leur répartition dans les productions d'élèves et leurs environnements. Ce tableau présente ainsi sept colonnes correspondant aux éléments suivants :

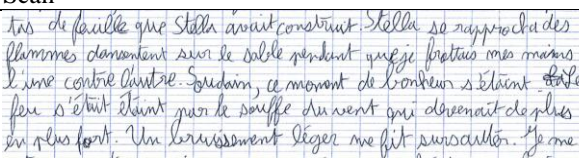
- les expressions recherchées : les collocations du texte source sur lesquelles portent les requêtes ;
- la requête : les mots, les radicaux ou synonymes des collocations données en entrée dans la fonction de recherche ;
- les documents consultés : le nombre de textes parcourus ;
- les documents avec résultats : le nombre de textes parcourus où se trouve le mot ou la troncation recherchés ;
- les résultats triés qui correspondent aux expressions recherchées ;
- le contexte : portion de texte qui précède et suit le mot ou l'expression dans le texte d'élève ;
- les reformulations au regard de l'emploi du mot en contexte. Une appréciation est donnée sur la plus ou moins grande proximité entre l'expression figurant dans le texte de l'élève et la collocation du texte source.

Enfin pour permettre une lecture simplifiée du corpus, nous avons confronté les extractions de *Le Trameur* aux extraits des textes d'élèves sous leur forme de retranscription normée et au scan des copies.

Exemple :

Texte enclencheur : Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du vent dans les haubans. Je regardai autour de moi. Pas de haubans au-dessus de moi, pas de voiles. Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas *un souffle de vent*. Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible.

**Tableau 2** : exemple de confrontation entre l'extraction *Le Trameur* et le texte de l'élève

Le Trameur	Esther G2V2	Scan
feu s'était <était>_<éteint> par le souffle du vent qui devenait de plus en plus fort.	Stella se rapprocha des flammes dansantes sur le sable pendant que je frottai mes mains l'une contre l'autre. Soudain, ce moment de bonheur s'éteint. Le feu s'était éteint par le <i>souffle du vent</i> qui devenait de plus en plus fort. Un bruissement léger me fit sursauter	

### 3.2. Analyse des collocations identifiées par Le Trameur

La recherche textométrique permet d'observer que sur 13 collocations étudiées, 2 ne sont reprises dans aucun texte : *brume de chaleur*, *hurlement du vent*. Certes, le héros des robinsonnades écrites par les élèves souffre de la chaleur et le nom *hurlement* est choisi par certains pour décrire l'atmosphère angoissante de l'île, mais ces noms n'entrent pas dans les groupements usuels présents dans le texte source. En revanche, les 11 autres collocations peuvent être mises en relation avec 24 groupements dans les textes d'élèves. La reprise à l'identique d'une collocation se limite à l'expression *au fond de la mer* qu'un élève introduit dans sa première et sa seconde version, bien qu'il ne dispose pas de la première version au moment de l'écriture de la seconde. Les autres collocations procèdent de modifications soit de la base, soit du collocatif, soit de l'une et de l'autre à la fois. Ces modifications jouent sur l'axe paradigmatique, avec des variations lexicales toutes acceptables, mais également sur l'axe syntagmatique avec quelques reconfigurations syntaxiques (*souffle de vent/ souffle du vent/le vent se mettait à souffler*). Certaines sont proches de l'expression initiale, d'autres très éloignées : c'est la productivité lexicale qui est d'abord étudiée ici, sans préjuger d'un possible réemploi, question qui fera l'objet de la section suivante.

Tableau 3 : collocations identifiées par *Le Trameur* dans les textes d'élèves

Collocation du texte source (base soulignée, collocatif en gras)	Reprise exacte	Base modifiée	Collocatif modifié	Base et collocatif modifiés
<b>Creuser</b> <u>ma tombe</u>		V1 E1L13 <b>creuser</b> un <trou>_<trou> dans le sable V0 E3L17 <b>creusais</b> un <u>fossé</u>		
<b>Souffle</b> <u>de vent</u>		V2 E9L15 le <b>souffle</b> <u>du vent</u>	V0 E10L7 un petit <b>coup</b> <u>de vent</u>	V1 E23L40 <b>emporter</b> par le <u>vent</u> .  V2E15L4 le <u>vent</u> se [metai] </m'était//>_<mettait> £ à <b>souffler</b> .
<u>mer</u> <b>bleue</b>				V1 E23L61 les bruits £ de la <u>mer</u>  V2 E17L11 je pris la <u>mer</u>
<u>Ombre</u> <b>rafraichissante</b>			V1 E1L9 l' <u>ombre</u> <b>d'un arbre</b> £	
<u>Cris</u> <b>perçants</b>			V1G4E21L25 <u>Cris</u> <b>d'oiseau</b>  V1G2E7L14 <u>Cris</u> <b>humains</b>	V2E2L2 <u>criai</u> « <b>victoire</b> »  V1 E9L22 <u>Cri</u> <b>d'humain</b>
<u>Yeux</u> <b>inquisiteurs</b>			V1 E5 cette impression que des <u>yeux</u> <b>me</b> <suivait>_<suivaient> du regard	
<b>Scrutai</b> <u>l'horizon</u>	V1 E4L67 <voiyais>_<voyais>		V2 E5L4 je	

	à l' <u>horizon</u>		< <b>ragardait</b> >_<regardais> l' <u>île</u> .	
Je <b>perdais</b> rapidement <u>mes</u> <u>forces</u>			V2 E20L30 je <b>perdais</b> <u>espoir</u>  V0 E3L12 < <b>perdait</b> >_<perdais> pas <passience>_<patience>	V2 E3L6 <crier>_<crié> <b>de</b> < <b>toute</b> >_<toutes> <b>mes</b> <b>forces</b>
Au <b>fond</b> <u>de la</u> <u>mer</u>	V1 E2L2 V2 E2L2		V2 E13L19 jusqu'au <b>fond</b> <u>de l'eau</u>  V0 E20L30 au bord <u>de la mer</u>	
<u>Ciel</u> <b>sans</b> <b>nuages</b>				V2 E19L10 des <b>nuages</b> £ de <u>fumée</u>
<u>Sentier</u> <b>étroit</b>				V2 E16L4 un <u>passage</u> <b>secret</b> en plein milieu de la forêt

Clé de lecture :

V1 : 1<sup>e</sup> version produite par les 24 élèves de la classe qui a écrit à partir du texte source.

V2 : 2<sup>e</sup> version produite par les 24 élèves de la classe qui a écrit à partir du texte source et des 4 extraits littéraires, sans disposer de leur 1<sup>e</sup> version.

V0 : unique version produite par les 21 élèves de la classe qui a écrit à partir du texte source et des 4 extraits littéraires.

E : élève ; L : ligne.

La recherche textométrique montre l'appropriation par les élèves de procédés sémantiques productifs. La saisie du collocatif *perdre* a ainsi permis d'identifier d'autres collocations en cohérence avec les séquences thématico-narratives du genre, en l'occurrence celles de l'allumage du feu et de l'attente du sauvetage.

- V0 E3L12 : « Donc j'allai chercher deux morceaux de bois et les frottai cela fit une petite étincelle mais se ré éteignait, *je ne perdais pas patience* ».
- V2 E20L30 : « Des mois passèrent je devenais de plus en plus triste je *perdais espoir* mais un matin je vis un bateau au loin [...] ».

Certains procédés associatifs sont identifiables. Par exemple, la recherche d'un parasyonyme de la base *sentier* dans l'expression *sentier étroit* (V2 E16L4) suscite une autre collocation avec pour base *passage* : généralement ménagé dans un bâtiment, le « passage secret » est ici situé dans le contexte de la robinsonnade « en plein milieu de la forêt », ce qui justifie son rapprochement avec *sentier*. En revanche, l'emploi figuré de *nuage* dans « nuage de fumée » (V2 E19L10) fait entrer la collocation dans le réseau lexical des signaux, alors que la caractérisation du ciel, décor de la robinsonnade, se rencontre dans les textes d'élèves, mais hors collocation (ex. V1E5L5 j'ai regardé[r] le ciel, la forme des <**nuage**>\_<nuages>). L'analyse textométrique ne permet donc pas à elle seule de conclure à une appropriation du texte source.

### 3.3. Limites de l'analyse textométrique

Pour interpréter les collocations produites par les élèves, il est nécessaire de prendre en compte le cotexte des collocations du texte source, ce que le logiciel ne fait pas.

Par exemple : la collocation *cris perçants* est employée dans le texte enclencheur dans le contexte suivant :

- « La vie des animaux palpitait dans toute la forêt. Des oiseaux caquetaient et poussaient des *cris perçants* au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent. »
- Yasmine<sup>v</sup> écrit : quand j'arrivai au bord de l'eau je vis un grand trou noir j'y plongeai ma main et j'entendis un *cri d'oiseau* [...].

Pour saisir la reconfiguration de l'élève, il fallait la confronter au texte source. Yasmine crée une nouvelle collocation *cri d'oiseau* en considérant l'origine des *cris perçants* qu'elle attribue aux oiseaux par référence au texte source.



- De son côté, Eloi écrit : « Je cherchais depuis quelques heures lorsque Stella se mit à couiner. Je compris qu'elle sentait quelque chose, mais je l'obligeai à avancer vers sa « proie ». En me rapprochant, j'entendis *des cris humains et des rugissement sauvages* [...] ».

S'appuyant sur le contexte étroit du texte source qui montre une première perception auditive par le robinson de la forêt environnante, l'élève re-scénarise celui-ci en attribuant cette fois-ci une origine humaine aux cris, à laquelle il ajoute la présence d'animaux sauvages.

Par ailleurs, le cotexte avant et après la collocation produite par l'élève étant de quelques mots (maximum 10), cette contrainte peut entraîner une vision restrictive des phénomènes langagiers en jeu dans la reconfiguration opérée par les scripteurs. C'est le cas dans l'exemple suivant où l'élève semble reprendre la base *yeux* hors collocation, sans la mettre en relation avec le texte source :

- Texte enclencheur : « Ce n'était pas les bruits de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux **inquisiteurs**. »
- Sonia : « Je ferme les yeux, je prends Stella dans mes bras ».

À la relecture du texte produit, nous nous apercevons que l'élève a donné plus loin son interprétation de la collocation qui méritait d'être prise en compte afin de souligner la finesse de l'appropriation : « Je sens une *force invisible* me prendre [...] ».

Enfin, les résultats de la recherche textométrique demandent à être mis en perspective avec l'ensemble des textes littéraires dont disposaient le second groupe de scripteurs en plus du texte source (V2 et V0). En effet, il est apparu que certaines reformulations n'étaient pas imputables aux collocations du texte à poursuivre, mais à d'autres collocations présentes dans les autres textes littéraires. Par exemple, il est probable que la proposition d'Alexandre. « Je construisis un genre d'abri creusé dans le sol » soit une reformulation du texte de Tournier : « Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc ».

Pour comprendre en quoi les reconfigurations observées procèdent d'une intériorisation langagière étroitement liée à une interprétation des éléments sémantiques de la collocation et du texte littéraire inscrit dans un genre, il importe donc maintenant de déplacer l'analyse des collocations aux textes produits.

#### 4. À l'échelle des textes, interprétation des collocations produites

Il nous est apparu nécessaire de prendre en considération l'échelle textuelle pour analyser les reconfigurations opérées par les scripteurs, suivant en cela Rastier (2000, 2001), qui prône une analyse du texte ne se restreignant pas à une linguistique axée uniquement sur des termes isolés. Il indique notamment qu'il convient de lier philologie, herméneutique et culture et de prendre en compte les diverses interprétations que le texte suscite à ces différents niveaux imbriqués. Les collocations doivent ainsi être appréhendées dans un ensemble signifiant, dans lequel les appropriations des élèves seront examinées au regard de leur interprétation du texte source et du genre de la robinsonnade (isotopies constitutives de celui-ci : ensemble des sèmes relatifs par exemple au danger, à la peur, à la mort, à la nature).

Nous avons choisi de sélectionner six collocations qui présentent un intérêt non seulement du point de vue de leurs traitements sémantique et syntaxique, mais aussi du point de vue de leur reconfiguration, montrant que les scripteurs s'étaient approprié les collocations du texte source en s'inscrivant dans un processus d'interprétation du texte. Nous avons pu observer que les transformations s'opéraient sur les deux axes paradigmatique et syntagmatique, avec modification ou non du sens de la collocation première. Cette observation nous a conduit à nous affranchir de la catégorisation de Tutin et Grossmann (2002). Ces linguistes ont en effet catégorisé les types existants de collocations, alors que nous nous intéressons à leur transfert/réappropriation dans le cadre de la production écrite d'apprenants.

Ont ainsi été retenues les collocations suivantes : *creuser ma tombe*, *souffle de/du vent* et *perdre ses forces*, *yeux inquisiteurs*, *scruter l'horizon* et *cris perçants*, étant observé de surcroît que le traitement de ces dernières couvrirait l'ensemble de tous les procédés que le corpus donnait à voir sur les axes paradigmatique et syntagmatique.

Nous nous centrons sur l'analyse linguistique des collocations et leurs reconfigurations dans les productions des élèves, étant précisé que nous n'avons pas interrogé les scripteurs sur leurs choix, et que nous ne pouvons ainsi préjuger sur ce qui a présidé à leurs choix lexicaux.

##### 4.1 Reprise de la collocation

Dans le corpus étudié, il n'y a qu'une reprise d'une collocation.

- À partir du texte source « Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un *souffle de vent*. »
- Esther écrit<sup>vi</sup> : « Le feu s'était éteint par le *souffle du vent* qui devenait de plus en plus fort. »

Il est intéressant de relever que cette appropriation de la collocation (avec une légère variation du semi-phrasème) s'effectue en seconde version d'écriture. Sans tirer de conclusion générale de ce seul exemple, nous

pouvons supposer que la rencontre réitérée d'une collocation soit nécessaire pour que le jeune scripteur soit en mesure de réemployer une collocation et de l'inscrire dans son idiolecte.

#### 4.2 Création d'une seconde collocation avec équivalence sémantique

La création d'une seconde collocation peut émaner de plusieurs procédés. D'abord, l'élève peut conserver la base et modifier le collocatif (axe paradigmatique). Ainsi lorsque Jules écrit *Un coup de vent vint emporter Stella* par référence à *souffle de vent*, il introduit une nuance d'intensité, mais conserve le sens de la collocation. Un autre exemple peut être donné avec la production de Thaïs, avec une reconfiguration syntagmatique (*souffle de vent->emporter par le vent*) :

- Texte enclencheur : « Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un *souffle de vent*. Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible. »
- Thaïs : « Je ne pouvais pas naviguer, les vagues étaient trop fortes. Je me laissais *emporter par le vent*. J'étais très très fatigué, je ne sentais plus mes jambes, plus ma tête, plus mon corps. Je conclus que j'étais malade ».

Ensuite, la reconfiguration peut s'appuyer sur un sème inhérent (Rastier, 1987) à la collocation initiale. Pour exemple, nous citerons Clément, qui dans sa reformulation de la collocation *yeux inquisiteurs* récupère le sème inhérent /peur/ dans sa paraphrase explicative (Similowski, 2017) : *cette impression que des yeux me suivaient du regard*. La collocation produite (*suivre du regard*) s'inscrit à la fois dans l'équivalence sémantique et dans les invariants du genre de la robinsonnade.

#### 4.3 Création d'une seconde collocation avec déploiement du sens

Une autre reconfiguration possible concerne quant à elle l'interprétation de la collocation du texte source. Le mécanisme à l'œuvre dans ce cas est celui de l'afférence induite par le cotexte.

Pour exemple :

- Texte enclencheur : « Ce n'était pas les bruits de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'*yeux inquisiteurs* ».
- Sonia : « Je ferme les yeux, je prends Stella dans mes bras. Je sens une *force invisible* me prendre et quand j'ouvre les yeux... ».

En effet, le terme *épier* proche de la collocation convoque chez l'élève le sème afférent actualisé /invisibilité/ puisque, à cet instant, le héros déclare se sentir épié par des yeux dont il ne connaît pas l'origine. Par ailleurs, le sème afférent /invisibilité/ renvoie au sème /danger/ qui est présent dans la robinsonnade en particulier lors de la découverte du monde inconnu et potentiellement hostile.

#### 4.4 Reformulations entre variation et équivalence sémantique

Certaines reformulations présentent des variations qui tendent vers l'équivalence sémantique à l'échelle du texte. Ainsi, à partir du texte source (*Je scrutai l'horizon*), Arthur maintient la base, saisit le sens de la collocation et écrit : *Jean cria* : « *terre à l'horizon* ». Il substitue ainsi à la collocation du texte source une expression figée de spécialité (maritime). La reconfiguration peut ainsi jouer sur le degré de figement. La transformation emporte d'autres conséquences. La disparition du verbe *scruter* atténue l'intentionnalité de l'agent. Alors que *scruter l'horizon*, c'est « regarder attentivement en cherchant à déceler ce qui est peu visible ou caché », l'exclamation *terre à l'horizon !* n'implique pas nécessairement une attention soutenue au moment de la découverte visuelle.

On observe également des reformulations sur les axes paradigmatique et syntagmatique qui entraînent un affaiblissement de l'intensité sémantique (*scruter -> regarder*).

Par exemple :

- Enzo : « *Je regardai à l'horizon* et je vis une chèvre qui pouvait m'apporter du lait, du fromage et Je vis un perroquet ».

L'apparition d'autres collocations peut être rapportée à la coprésence de deux sèmes dans le texte source. Esther écrit : « Je pensais à mes parents, sur le bateau, qui devaient être en train de crier mon nom à *tous les vents*. Combien de temps étais-je resté inanimé ? Je l'ignorais ». En décrivant la scène d'arrivée sur l'île, Esther s'appuie sur le texte source : le héros a laissé ses parents sur le bateau, est échoué sur la plage, et le sème /peur/ est bien présent. Le texte de Morpurgo contient à quatre reprises le mot *vent* :

« Je sentis le bateau tourner un peu dans le vent [...] »

« J'entendis le vent au-dessus de moi dans les voiles. »

« Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du vent dans les haubans. »

« Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un souffle de vent. »

La prégnance du sème /peur/ et les configurations dans lesquelles apparaît le mot *vent* ont pu favoriser l'actualisation de l'expression *crier à tous vents*.

Enfin, la mise à disposition de plusieurs extraits sur le thème de la robinsonnade peut conduire un élève à utiliser un patron syntaxique identique qui va varier selon les lectures effectuées lors de la campagne d'écriture.

- Texte enclencheur : « J'allais couler, couler au fond de la mer et *creuser ma tombe* au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires ».
- Quentin écrit en première version : « Il commença à visiter l'île pour trouver un endroit idéal pour commencer sa cabane en bois. La chienne écouta les ordres de son maître. Et elle *creusa un carré* dans une clairière ».

En seconde version, Quentin reprend des éléments de la version abrégée de *Robinson Crusoé* :

- Robinson Crusoé : « Mes munitions commençaient à baisser : je m'appliquai à inventer quelque stratagème pour traquer et empiéger des chèvres [...] *Je creusai* donc dans la terre *plusieurs grandes fosses* dans les endroits où elles avaient coutume de paître [...] »
- Quentin écrit : « Puis le lendemain matin il alla continuer de *creuser le ruisseau* jusqu'à l'enclos des chèvres ».

Dans les deux versions, l'élève fait évoluer sa production à partir du collocatif *creuser* et propose deux expressions singulières (*creuser un carré* vs. *creuser le ruisseau*) en cohérence avec le genre. En première version, nous constatons une reprise du sème inhérent /cavité/ (séquence de l'installation : la construction de l'habitat), alors que dans la seconde version, la cooccurrence des membres de la « collocation » créée (*creuser le ruisseau* : creuser une conduite d'eau) semble s'effectuer par métonymie (séquence d'installation : recherche de l'eau).

#### 4.5 Création d'une seconde collocation sans équivalence sémantique (mais en cohérence avec le genre)

Il arrive que des élèves scripteurs conservent le patron de la collocation première tout en opérant une inversion de son sens. Pour exemple :

- Texte enclencheur : « Je perdais rapidement *mes forces* ».
- Mahery : « Le lendemain *j'avais repris des forces* et j'entendis la sirène d'un bateau ».

L'opposition sémantique n'impacte pas la pertinence de la reconfiguration, cette dernière étant à propos dans le cadre d'une production écrite du genre de la robinsonnade.

Il convient de noter que là encore, en seconde version, l'élève s'appuie à nouveau sur la collocation du texte source pour proposer une formulation conforme à l'une des séquences thématique-narrative de la robinsonnade (l'allumage du feu) : *je vis mon feu qui brulait de toutes ses forces comme s'il pensait que c'était maintenant que j'avais froid*.

Concernant, la même scène, Clément écrit : « *Encore un petit effort* ». *Je frottai, je frottai de toutes mes forces, et le bateau passait petit à petit devant l'île* ».

De la même façon, pour développer la séquence du sauvetage manqué, Arthur en récupère le syntagme « de toutes ses forces » :

- Arthur : « J'ai remué mes bras pour leur faire signe mais ils ne me voyaient pas. J'ai alors crié *de toutes mes forces* et Stella aussi. »

La collocation *de toutes ses forces* se déploie ainsi dans les invariants du genre. Cependant l'appropriation en est parfois singulière avec le choix d'un collocatif inhabituel.

- Morgane : « [...] Michael regarda s'il voyait un bateau et oui ! Ils avaient vu un bateau. Ils coururent *de toute leur force* [...] ».

#### 4.6 Restructuration syntaxique de la collocation avec équivalence sémantique

Lorsque les scripteurs se saisissent d'une collocation, ils peuvent être conduits à la déplier et à utiliser ses propriétés pour la restructurer syntaxiquement.

Par exemple :

- Texte enclencheur : « Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un *souffle de vent*. »
- Mahery : « Quelques jours plus tard, je me décidai à apprendre à allumer un feu mais à chaque fois que j'essayais, *le vent se mettait à souffler*. Comme s'il voulait m'empêcher de me réchauffer. »

La base *vent* devient sujet de la proposition dans *le vent se mettait à souffler*. Ce glissement du complément du nom au sujet, qui correspond à une réutilisation de la collocation en production écrite témoigne d'une capacité à travailler la langue en fonction d'une intention d'auteur. Elle atteste, de plus, d'une connaissance de la collocation ou d'une compréhension en contexte, qui permet à l'élève d'opposer deux idées (absence de vent vs. présence du vent).

## Conclusion

L'analyse des reconfigurations opérées par les scripteurs de fin d'école primaire montre que les élèves s'appuient sur une variété de procédés (changements sur les axes paradigmatique et/ou syntagmatique) pour recréer des collocations ou proposer d'autres combinaisons plus singulières. Ces transformations s'effectuent à partir de l'une des composantes de la collocation (base ou collocatif) ou à partir des sèmes inhérents/afférents que ces collocations contiennent ou véhiculent. Elles ont aussi partie liée avec le cotexte qui agit comme un réservoir sémantique, ainsi qu'avec les contextes, étroits ou élargis, dont les isotopies inscrivent les œuvres dans un genre littéraire. L'ensemble de ces phénomènes révèle la capacité des élèves à travailler la langue au contact des textes littéraires et en production écrite, alors même que l'expérimentation n'imposait aucune reprise textuelle et ne comportait aucune injonction concernant la récupération d'éléments lexicaux présents dans les textes sources lus en classe. Un repérage de ces complexes lexicaux en amont de la production permettrait une première sensibilisation au caractère usuel de certaines associations, sur lesquels il semble important d'attirer l'attention des élèves. L'expérimentation menée montre également l'importance du réseau sémantique analogique à l'œuvre dans ces reconfigurations, puisque les élèves se saisissent d'éléments signifiants liés au genre pour écrire leurs propres textes. Cependant, tous les élèves ne s'emparent pas des collocations lues pour les transformer. Ceci implique de ne pas se contenter en classe d'une simple exposition incidente à ce phénomène linguistique complexe, et donc de sensibiliser les enseignants, en formation initiale et continue, à ces phénomènes langagiers et à la variété des reconfigurations qu'ils génèrent. Il ne s'agit pas d'enseigner directement ces combinaisons lexicales (ce qui, bien entendu, n'est pas exigé par les programmes), mais de montrer les potentialités qu'elles recèlent en termes de manipulation de la langue, d'aides lexicale et syntaxique à l'écriture et d'appropriation d'un genre. Ce n'est qu'à cette condition qu'une démarche didactique explicite basée sur l'existant pourra être proposée aux élèves. Elle aura pour objectif de mettre au jour les procédés observés mis en œuvre par les élèves dont les habiletés langagières sont déjà avancées, suivi d'activités de manipulation des collocations : modification des collocatifs avec justification du changement de sens (*scruter l'horizon/regarder l'horizon/apercevoir quelque chose à l'horizon...*), restructuration syntaxique par dépliement de la collocation (*souffle du vent/le vent souffle/le vent se met à souffler*) et incidence des modifications du point de vue sémantique, production d'un réseau sémantique (recherche des cooccurrences possibles à partir d'un collocatif *perdre* ou d'une base *ses forces*). Ces manipulations auront tout intérêt à s'inscrire dans un genre. Elles pourront ainsi être enrichies par l'observation des associations contenues dans des corpus de textes littéraires et la consultation de dictionnaires sélectionnés en fonction de leur intérêt didactique (Tutin, 2005). D'autres types d'activités décrochées inciteraient à des reformulations de collocations, successives et explicitées par les élèves, toujours en lien avec un genre, à partir de questions, telles que : « Qu'est-ce que veut dire ce groupement de mots ? Dans le dictionnaire (signification en langue) ? Dans le passage lu (contexte de la lecture) ? Dans ton texte (intentionnalité de l'auteur) ? ». Ces activités métalangagières et métadiscursives sont de nature, il nous semble, à susciter le réemploi et la reconfiguration des collocations servant de point d'appui à l'écriture dans un genre littéraire donné.

## Références bibliographiques

- Doquet, C., David, J., Fleury, S. (dir.) (2017). *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. Corpus 16*.
- Doquet, C. Revelli, L., Moysan, A., (2021). Écriture et forme scolaire : Spécificités de transcription et de traitement, *Langue française*, 211, 21-36, Armand Colin. Disponible sur : <https://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/langue-francaise/langue-francaise-no211-32021/ecriture-forme-scolaire-specificites-transcription-traitement>
- Grossmann, F., Tutin, A. (2003). Quelques pistes pour le traitement des collocations. In : F. Grossmann, A. Tutin. *Les collocations, analyse et traitement*. Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam : De Werelt, 5-21.
- Mel'čuk, I. (2003). Collocations : définition, rôle et utilité. In : F. Grossmann, A. Tutin. *Les collocations, analyse et traitement*. Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam : De Werelt, 22-31.
- Williams, G. (2003). Les collocations et l'école contextualiste britannique. In : A. Tutin, F. Grossmann (eds.) *Les collocations : analyse et traitement*. (33-44). Amsterdam : De Werelt.
- Polguère, A. (2003). Collocations et fonctions lexicales pour un modèle d'apprentissage. In : F. Grossmann, A. Tutin. *Les collocations, analyse et traitement*. Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam : De Werelt, 117-133.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale, notions fondamentales*. Presses Universitaires de Montréal.
- Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. In J.-M. Barbier, O. Galanatu (dir.). *Signification, sens, formation*. (p. 5-24). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Auteur (2017). *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire*. Thèse de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Tutin, A et Grossmann, F. (2002/1). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, 7-25.
- Tutin, A (2005/2). Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? *Revue française de linguistique appliquée*, Vol.X, 31-48.

## Sitographie

Anctil D. et Tremblay O. (2016). Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées. *Correspondance*, volume 21, numéro 3 <https://docz.fr/doc/3420976/les-collocations--des-combinaisons-de-mots>  
Corpus Ecrisol : <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>  
Logiciel d'analyse textométrique :  
<http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/iTrameur/>

---

<sup>i</sup> Similowski (2017). L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Thèse de l'Université de Paris-Sorbonne sous la direction de Mme Sylvie Plane, Professeur émérite, Université Paris-Sorbonne, soutenue le 30 novembre 2017.

<sup>ii</sup> *L'île d'Abel* de William Steig (1976), Gallimard, Folio Junior, 1982, p 56-58.

*Sa Majesté les Mouches* de William Golding (Folio Junior) p 78-79, 1956.

*Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, Classiques abrégés de l'école des loisirs, 1982, p 36-38, p 42-43.

*Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, Flammarion Jeunesse, 1987, p. 34-35.

<sup>iii</sup> *Le royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo (1999), Gallimard Jeunesse, 2007 (p. 43-44, 47-49, 50-51).

<sup>iv</sup> Il s'agit d'un texte de 50 lignes comprenant 735 mots et 3465 caractères.

<sup>v</sup> Nous présentons les textes des élèves avec une orthographe normée.

<sup>vi</sup> Étant donné que l'analyse ne porte pas sur des enjeux liés à la génétique textuelle, et pour des questions de lisibilité, nous avons choisi de proposer les retranscriptions normées des textes des élèves.