

# Les emplois du verbe *dire* dans un corpus d'écrits scolaires : Étude exploratoire pour un lexique-grammaire des usages

Marie-Laure Elalouf<sup>1,\*</sup> et Yelle Koulibali<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>ÉMA (ÉA 4507), CY Cergy Paris Université, ZAC des Barbanniers, Avenue Marcel Paul, 92230 Gennevilliers, France

**Résumé.**L'article vise à poser les principes méthodologiques d'une cartographie des emplois de verbes hyperfréquents fondée sur le modèle valenciel, en prenant pour exemple le verbe « dire » et pour corpus un ensemble de récits scolaires transcrits et annotés dans lequel ce verbe apparaît comme le plus fréquent. À partir d'une confrontation de différentes descriptions syntactico-sémantiques, il s'est agi de construire une grille permettant à la fois une exploitation textométrique sur des grands corpus et une exploitation didactique. L'étude de ces textes fait apparaître une variété d'emplois qui excède de beaucoup ceux induits par la consigne.

**Abstract.**Uses of the verb to say in a corpus of pupils' writings: Exploratory study for a lexicon-grammar of uses. This article aims to establish the methodological principles of a mapping of the use of hyperfrequent verbs based on their distributional properties, taking as an example the verb "to say" and as a corpus a set of transcribed and annotated school narratives in which this verb appears as the most frequent. Starting from a comparison of different syntactic-semantic descriptions, a analysis grid is constructed to allow both a textometric exploitation on large corpora and a didactic exploitation. The study of these texts reveals a variety of uses that far exceed those induced by the instructions.

Dans l'activité d'écriture, les élèves doivent mobiliser conjointement des habiletés lexicales, syntaxiques et discursives et faire appel à des connaissances dans ces différents domaines pour évaluer l'acceptabilité de leur propos. Nous constatons que ces procédures et connaissances ne sont pas suffisamment articulées dans les pratiques d'enseignement les plus courantes pour être mobilisées à bon escient (Elalouf, 2016, 2018) : la syntaxe, quand elle est étudiée indépendamment des choix lexicaux et des genres de discours, n'offre pas de cadre d'analyse suffisant aux difficultés rencontrées par les apprenants comme l'a montré Serge Meleuc (2000). Nous reformulons l'hypothèse, émise dans une précédente étude, « que le modèle valenciel, dans lequel le verbe est l'élément lexical qui induit la structure argumentale de la phrase, est une alternative possible pour mieux articuler lexique et syntaxe et dégager des principes unificateurs organisant la diversité des usages » (Elalouf et Roubaud, 2016).

C'est cette hypothèse que nous souhaitons éprouver en étudiant les emplois de verbes hyperfréquents dans les écrits scolaires. Ces verbes, dont les travaux pionniers de Jacqueline Picoche (2002) ont montré l'importance dans l'organisation du lexique, ont la particularité d'être très polysémiques et d'entrer dans de nombreuses constructions : ils sont présents dans les usages oraux ; l'apprentissage de la langue écrite, en diversifiant leurs emplois, ouvre des possibles mais fait apparaître également des erreurs qui peuvent se révéler persistantes.

Dans le cadre de cette étude exploratoire, le choix s'est porté sur le verbe *dire* en raison de sa fréquence dans les usages oraux et écrits et du rôle qu'il joue dans l'introduction du dialogue, « processus fondamental de création de la fiction » (Boré, 2006) dans les écrits d'élèves. L'objectif de cet article à visée épistémologique est de comparer entre elles plusieurs descriptions du verbe *dire* alliant construction syntaxique et rôle sémantique afin de construire une grille d'analyse permettant à la fois une exploitation textométrique sur de grands corpus par le chercheur et une transposition didactique en français langue première.

Cette grille sera mise à l'épreuve d'un corpus d'écrits scolaires dans lequel *dire* apparaît comme le verbe le plus fréquent, afin de cartographier les usages d'élèves de fin scolarité primaire : il s'agira ainsi d'identifier les contextes facilitateurs ou source de difficulté ainsi que les acquis sur lesquels s'appuyer pour enrichir les usages et développer la réflexivité. Ce traitement manuel fournira les bases d'une analyse textométrique dont nous présenterons les premiers résultats.

## **1. Choix lexicographiques pour l'étude des emplois du verbe *dire***

Recenser les emplois du verbe « dire » et confronter la description syntaxico-sémantique qu'en donnent différents dictionnaires doit permettre de situer et d'interpréter les usages des élèves, dans leurs constantes et leurs singularités, sans les disqualifier au regard d'une norme non explicite.

### **1. 1. Les dictionnaires retenus**

Comme dictionnaire de référence, nous avons choisi *Les verbes du français* (LVF) de Jean Dubois et Françoise Dubois-Charlier (1997) en raison de son mode de classification syntactico-sémantique et de son exhaustivité<sup>1</sup>. Dans la perspective de construire des tables à usage didactique, nous avons croisé les analyses de LVF avec trois dictionnaires d'apprentissage conçus comme des dictionnaires de production dans la mesure où ils offrent une interprétation sémantique à partir d'une description des constructions verbales, à la différence d'autres dictionnaires d'apprentissage, d'usage plus courant, qui présentent seulement des listes d'acceptions : l'un concerne exclusivement les verbes – il s'agit du *Dictionnaire des verbes du français actuel* de Florea & Fuchs (2010) ; les deux autres se

---

\* [marie-laure.elalouf@cyu.fr](mailto:marie-laure.elalouf@cyu.fr)

<sup>1</sup> Il est prévu dans une prochaine étape de le compléter avec le *Lexique actif du français - l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20.000 dérivations sémantiques et collocations du français* (Igor Mel'čuk & Alain Polguère, De Boeck & Larcier, 2007).

centrent sur les lexèmes les plus fréquents : ce sont le *Dictionnaire du français usuel* (DFU) de Rolland, J.-Cl., Picoche, J. (2002) et *Vocalire* (Voc) de Rolland, J.-Cl., Picoche, J. (2015).

### 1.1.1. Les verbes du français (LVF)

La classification de LVF « repose sur l'hypothèse qu'il y a **adéquation** entre les schèmes syntaxiques de la langue et l'interprétation sémantique qu'en font les locuteurs de cette langue » (LVF, p. III). Ce dictionnaire classe non pas des verbes, mais des entrées verbales, 25 610 au total. L'accès aux entrées se fait à partir des classes génériques et sémantico-syntaxiques. Ces entrées sont rangées en fonction de la classe syntactico-sémantique des verbes étudiés, des opérateurs sémantiques et des constructions associées à chaque entrée lexicale. Toutes les entrées du dictionnaire ont la structuration suivante : Entrée ; classe générique ; classe sémantico-syntaxique ; sous-classe syntaxique ; sous-type syntaxique ; construction ; opérateur ; sens et exemples.

Les verbes dans leur unité sont accessibles par l'index alphabétique, lequel permet de constater par exemple que le verbe *dire* a 13 entrées.

### 1.1.2. Le Dictionnaire des verbes du français actuel

DVFA s'appuie sur de nombreux dictionnaires, dont le *Prépositionnaire* (Bulman, 2003) et *Dicovalence* (2017) ainsi que sur les listes de Gaston Gross (1994) comme LVF, pour établir liste de 2500 verbes, « avec leurs constructions, leurs contextes minimaux les plus typiques et les plus courants, ainsi que les sens qu'ils prennent dans chacun de ces contextes » (Introduction, p. XI). Le traitement lexicographique repose sur l'approche valencielle : « L'option ici retenue est qu'un verbe hors contexte n'est ni transitif ni intransitif : il comporte simplement un schéma valencielle et argumental qui le prédispose à certains types d'emplois. Pour passer de cette structure virtuelle à l'énoncé, le verbe doit sélectionner des lexèmes qui instancient son schéma valencielle et argumental. » (Introduction, p. XII). Chaque entrée correspond à un lexème verbal décrit suivant quatre niveaux : morphologique, syntaxique, lexical-stylistique et sémantique. Le dictionnaire représente ainsi pour un apprenant de langue première ou seconde un « répertoire des structures de base du français actuel » (Introduction, p. XI).

### 1.1.3. Le Dictionnaire du français usuel et Vocalire

DUF et Voc sont présentés conjointement car ils sont des mêmes auteurs et visent à être « un dictionnaire d'apprentissage plutôt qu'un dictionnaire de consultation » (DFU, p. 7).

Bien qu'ils aient la même visée, la méthode lexicographique est différente. L'élaboration du DFU du *Dictionnaire des fréquences du Trésor de la langue française* (Brunet, 1978) : 442 entrées correspondant à un mot ou un couple de mots hyperfréquents permettent de convoquer un total de 15 000 mots, par le jeu des relations lexicales (synonymie, antonymie, hyperonymie et dérivation). Alors que les mots du DFU ont été groupés empiriquement selon des critères sémantiques, la sélection des 7500 mots répertoriés dans l'index de *Vocalire* s'est faite sur des critères statistiques et morphologiques. À partir des 3000 vocables les plus fréquents, les auteurs ont identifié 2000 familles morphologiques (par dérivation ou composition), complétées en s'appuyant essentiellement sur l'index du DFU, sur la nomenclature du *Dictionnaire fondamental de la langue française* pour atteindre 7500 mots.

## 1. 2.Analyse des descriptions lexicographiques du verbe *dire*

### 1.2.1.Les verbes français

Dans LVF, le verbe *dire* relève de deux classes génériques : celle des verbes de communication pour 12 acceptions et celle des verbes de psychologiques pour deux emplois figurés (cf. Annexe 1). Pour les verbes de communication, c'est la classe sémantico-syntaxique C2 *dire, demander* qui regroupe 688 entrées et 11 sous-classes comportant 1 à 4 sous-types, qui est la plus représentée. Chaque sous-type est décrit par un opérateur qui fournit le sens de l'expression en combinant sélection lexicale et construction syntaxique dans une formule. Pour les acceptions relevant de la classe des verbes de communication : l'opérateur **dic** (pour *communiquer quelque chose*) est convoqué chaque fois que le sujet est humain. Mais c'est l'opérateur **ind** (pour *montrer*) qui décrit la construction quand le complément est abstrait (*ses yeux disent sa fatigue, l'écrivain dit sa tristesse dans ses poèmes*). Lorsque l'entrée de *dire* relève de la classe générique des verbes psychologiques, les opérateurs convoqués sont **f.sent** (*donner tel sentiment à quelqu'un*) et **ger.mens** (*avoir telle pensée*). Le recours aux opérateurs permet de mettre en série des verbes présentant le même fonctionnement syntaxico-sémantique que *dire*.

### 1.2.2. Le Dictionnaire des verbes du français actuel

DVFA présente les constructions syntaxiques du verbe *dire* de la plus simple – V+SN – à la plus complexe Se V que P (cf. Annexe 2). À chaque construction correspond un ou plusieurs contextes d'emploi illustrés par des exemples. Les contraintes de sélection n'apparaissent pas explicitement mais sont traitées à travers les exemples. L'équivalent sémantique du verbe *dire* dans chacun des contextes est donné par un synonyme du verbe ou à défaut une paraphrase de l'expression entre guillemets simples. Ainsi des emplois propres et figurés, rangés respectivement en C2 et en C4 dans LVF entrent dans la même sous rubrique V + SN, la distinction entre les premiers et les seconds se faisant par la formulation de l'exemple : *~ un mot* présuppose que le sujet est humain, tandis que dans l'emploi figuré *Ses yeux disent l'espoir et la joie*, le sujet est instancié par un nom spécifique. En revanche des exemples regroupés dans LVF sous une même construction – C2a.1 Dire que, dire qc à qn – sont décrits successivement dans DVFA : V+ N à SN, V que P.

### 1.2.3. Le Dictionnaire du français usuel (DUF) et Vocalire (Voc)

Ces deux dictionnaires font une description identique du verbe *dire*. Chacune des principales acceptions du mot titre est introduite par une phrase qui présente le mot titre en contexte et qui est suivie d'une formule précisant les caractéristiques des actants (voir annexe 3). Pour le verbe *dire*, le choix est de conserver pour les actants humains des prénoms et d'utiliser des formules algébriques pour désigner l'énoncé rapporté X (au discours direct ou indirect) et ses reformulations résumante ou qualifiante ou ses équivalents indicatifs Y. Ainsi, la structure la plus simple dans le DVFA apparaît comme la plus complexe selon cette approche énonciative. En effet, *dire un mot*, décrit comme V+SN dans DFVA, c'est dire un énoncé X que le locuteur définit comme étant Y : *un mot*. L'acception, répertoriée en premier dans DVFA, est classée en IV dans DFU-Voc sous la phrase titre *J'ai un mot à vous dire*, tandis que serait classée en II, sous la phrase titre *Marie a dit à Sylvie qu'elle ne pouvait pas supporter Alice*, la dernière construction répertoriée par DVFA : *Je me dis que tout finira par s'arranger*. Le choix d'un classement reposant sur

l'énonciation permet de répertorier un grand nombre de locutions dont seules les principales ont été reprises dans l'annexe 3.

La confrontation des différentes descriptions montre qu'une entrée syntaxique permet de dégager des structures fondamentales, mais doit prendre en compte les propriétés sémantiques des arguments du verbe ainsi que l'énonciation afin de pouvoir dégager des classes de verbes ayant le même fonctionnement et interpréter les locutions. Nous considérons en effet, après Élisabeth Nonnon (2008, 2010), que l'apprentissage du lexique repose sur ce double mouvement de mise en série de phénomènes réguliers et d'attention aux singularités.

## **2. Construction d'une grille à partir des descriptions lexicographiques du verbe *dire***

### **2. 1. Choix de la matrice**

Le choix de la matrice est déterminé par le double usage visé de la grille descriptive :

- permettre un traitement textométrique sur de grands corpus oraux et écrits, scolaires et non scolaires de façon à caractériser les usages des élèves par comparaison comme nous l'avons déjà fait manuellement sur un couple de verbes (Elalouf & Roubaud, 2016) ;
- permettre une confrontation entre un ensemble de textes d'élèves et cette grille dans une perspective didactique afin de cartographier les usages des élèves selon la consigne d'écriture, le niveau scolaire, etc., de mettre en évidence les régularités et les singularités, de concevoir des séances de lexique-grammaire accompagnant le processus d'écriture et de favoriser la construction progressive d'outils développant une attitude réflexive à l'égard des constructions verbales.

Pour le traitement textométrique, une entrée par les catégories syntaxiques est la plus appropriée, compte tenu des logiciels que nous utilisons (voir plus loin, en 3.2). L'ordre de présentation du DVFA, partant de marques formelles, sera donc préféré à un classement sémantique qui présuppose une analyse préalable. Il convient également pour l'exploitation didactique : une grille mettant au jour la variété des constructions possibles en leur faisant correspondre une interprétation nous semble répondre à des besoins que les manuels et ressources disponibles ne satisfont pas. L'étude comparative de 20 manuels de cycle 3 récents pour la conférence de consensus du Cnesco (Elalouf, 2018) a conduit à la conclusion suivante : « La démarche d'analyse reste prépondérante : elle vise à identifier le verbe comme relevant d'une classe grammaticale et à délimiter ses compléments selon qu'ils sont construits avec ou sans préposition, sans mise en relation avec les propriétés lexicales du verbe et de ses arguments. On ne rencontre pas le mouvement qui partirait non pas du verbe en général mais de verbes polysémiques hyperfréquents, comme les recense Jacqueline Picoche (2002, 2015), vers leurs constructions en déployant les relations prédicatives possibles. Pour répondre aux besoins langagiers de l'élève qui produit un texte, on attendrait que quelques constructions fondamentales fassent l'objet d'un chapitre de grammaire comme le préconise Caroline Masseron (2005). » Par ailleurs, on a pu constater à l'occasion de nombreux stages de formation que les dictionnaires d'apprentissage étaient peu connus et souvent jugés peu exploitables par les enseignants. Une enquête devra le

confirmer et la grille sera destinée à évoluer dans une perspective de conception continuée

<b>DIRE</b>				
-------------	--	--	--	--

dans l'usage (Goigoux, 2017).

## 2. 2. Enrichissement de la matrice

Cette grille a été enrichie de façon à intégrer les spécifications lexicales décrites dans les autres dictionnaires. Ainsi a été insérée une colonne intitulée *sélection lexicale* dans laquelle a été proposée une description sémantique la plus transparente possible. Les arguments du verbe ont été instanciés par des pronoms indéfinis comme dans LVF, avec quand nécessaire une indication de restriction entre parenthèses. Lorsque le verbe est suivi d'une construction prédicative (notée *Inf, que P* ou *Adj* dans DVFA), la description est faite à l'aide du verbe *faire* ou de l'adjectif *grand* (plutôt que *tel*, moins fréquent, utilisé dans LVF). Par ailleurs, on a choisi de répartir en deux colonnes *synonymes* et *paraphrases* pour distinguer plus nettement les équivalents au niveau du verbe de ceux de l'expression entière et introduire des explications.

L'analyse des exemples des autres dictionnaires et notamment des locutions traitées dans DFU-Voc a conduit introduire des constructions non répertoriées par le DVFA qui ne vise « ni l'exhaustivité des données ni celles des descriptions syntaxiques » (introduction, p. XII). Cela permet une lecture à deux niveaux : les structures fondamentales de l'usage actuel selon le DVFA et celles de moindre fréquence. Toutefois, les modes d'introduction du discours direct, absents du DVFA, nous semblent entrer dans les structures fondamentales de la langue écrite. Par ailleurs, nous avons introduit une construction non répertoriée dans les dictionnaires et dont nous avons remarquée l'omission pour le couple de verbes, *se souvenir et oublier* (Elalouf et Roubaud, 2016) alors qu'elle est bien représentée dans l'usage des élèves : la construction avec interrogative indirecte (*V où/quand/ comment/ combien/etc., V qui/quel/ce que/etc.*). Les ajouts apparaissent en violet dans la présentation de la matrice.

## 2. 3. Présentation de la grille d'analyse des constructions de *dire*

La grille élaborée pour l'analyse des constructions verbales dans les textes d'élèves doit permettre une double lecture : des constructions observées vers leur interprétation – de gauche à droite – mais aussi de droite à gauche, d'un vouloir dire supposé ou d'un « difficile à dire » (François, 1998) vers la construction choisie par l'élève.

Construction syntaxique	Sélection lexicale	Exemples	Synonymes du verbe <i>dire</i> en contexte	Paraphrase explicative de l'expression entière
<b>1-a- V+ SN</b>	Quelqu'un dit quelque chose (information, énoncé, salutation, texte).  On dirait quelqu'un ou quelque chose	<i>Dire un mot</i> <i>Dire ses intentions</i> <i>Dire des bêtises ; des choses sérieuses</i> <i>Dire bonjour, au revoir, merci</i> <i>Dire un poème, une tirade</i> <i>Dire la bonne aventure</i> <i>On dirait un château.</i>	Prononcer Exprimer Énoncer  Réciter, interpréter	Saluer, remercier  Prédire l'avenir  Établir un rapprochement entre deux personnes ou deux choses
<b>1-b</b>	Quelque chose (élément signifiant) dit quelque chose (abstrait).	<i>Ces yeux disent l'espoir et la joie</i>	Montrer, exprimer	
<b>2-a- V+SN à SN</b>	Quelqu'un dit quelque chose à quelqu'un.	<i>Dire un secret à qqn</i> <i>Dire une histoire à qqn</i> <i>Je ne te dis que ça !</i>	Communiquer Raconter	Rapporter un fait extraordinaire
<b>2-b</b>	Quelque chose (élément signifiant) dit quelque chose (abstrait) à quelqu'un.	<i>Ce visage ne dit rien à Jean</i> <i>Cette promenade ne me dit rien</i>	Rappeler	Ne pas faire envie
<b>3- V+ SN de SN</b>	Quelqu'un dit quelque chose de quelqu'un ou de quelque chose.	<i>On dit beaucoup de bien de ce roman.</i>  <i>Pour ce que j'en dis</i>		Donner un avis  Formule employée pour marquer son indifférence au fait rapporté
<b>4-a- V à SN de inf</b>	Quelqu'un dit à quelqu'un de	<i>Dire à qqn de partir</i>	Demander, ordonner	

	faire quelque chose.	<i>Le courrier doit partir à l'heure dite.</i>		
<b>4-b</b>	Cela dit à quelqu'un de faire quelque chose.	<i>Cela vous dit de venir nous voir dimanche ?</i>	Convenir, plaire	
<b>5- V+ adj</b>	Quelqu'un dit vrai, faux.	Locution : à <i>vrai dire</i>		Affirmer la véracité ou la fausseté d'un propos
<b>6- V + inf(à SN)</b>	Quelqu'un dit avoir fait quelque chose.	<i>Paul dit avoir fini son service militaire.</i>	Affirmer, soutenir	
<b>7-a- V que P (à SN)</b>	Quelqu'un dit (à quelqu'un) que quelqu'un fait quelque chose.	<i>Il dit que notre vie changera. On dirait qu'il neige.</i>	Affirmer, prétendre	Rapporter un fait qui n'est pas certain
<b>7-b</b>	Dire à quelqu'un que oui/non/peut-être	<i>Il a dit que oui. Il a dit que non.</i>		Répondre positivement ou négativement
<b>8- V où/quand/ comment/ combien/etc.</b>	Quelqu'un dit (à quelqu'un) où/ quand/ combien. comment il fait quelque chose.	<i>Il dit combien notre vie changera.</i>		Apporter une information
<b>9- V qui/quel/ce que/etc.</b>	Quelqu'un dit (à quelqu'un) qui fait quelque chose/ ce qu'il fait.	<i>Dis-moi qui a téléphoné. Il dit ce qui changera dans notre vie.</i>		Apporter une information
<b>10- V + « ... » (à SN)</b>	Quelqu'un dit (à quelqu'un) : « il fait beau ».	<i>Elle a dit : « j'ai fini ! » Je te le dis : « ne viens pas ». Comme disait ma grand-mère, vaut mieux suer que de trembler.</i>	Énoncer	Dire avec insistance  Locution indiquant qu'on reprend une formule attribuée à une autre personne  Rapporter une information

		<i>À ce qu'on dit, Léa va divorcer.</i>		sans en garantir la véracité.
		<i>Dis-moi, ça te plairait de m'accompagner en Italie ?</i>		Interjection incitant à répondre.
<b>11- « ... » +V (à SN)</b>	« ... » dit quelqu'un (à quelqu'un)	<i>« J'ai fini ! » a- t-elle dit.</i>	Énoncer	
<b>12-V à SN que Psubj</b>	Quelqu'un dit à quelqu'un qu'il fasse quelque chose.	<i>Dire à son fils qu'il fasse ses devoirs</i>	Demander, ordonner	
<b>13- Se V</b>	Quelque chose se dit.	<i>Cela se dit, cela ne se dit pas.</i>		C'est acceptable, conforme à la norme ou non.
<b>14-a- Se V + SN</b>	Deux ou plusieurs personnes se disent quelque chose.	<i>Ils se sont dit des mots tendres.</i>	Échanger	
<b>14-b</b>	Quelqu'un se dit quelqu'un (dit qu'il est quelqu'un).	<i>Il se dit un homme loyal.</i>	Prétendre	
<b>15- Se V + Adj</b>	Quelqu'un se dit grand <sup>2</sup> (dit qu'il est grand).	<i>Se dire compétent</i>  <i>Soi-disant</i>	Prétendre	Expression d'un doute sur la véracité du dire
<b>16- Se V que P</b>	Quelqu'un se dit que P.	<i>Je me dis que tout finira par s'arranger.</i>	Croire, penser	
<b>17- Se V + « ... »</b>	Quelqu'un se dit « ... ».	<i>Elle s'est dit : « j'ai fini ! »</i>		Énoncer pour soi
<b>18- « ... » + Se V</b>	« ... » dit quelqu'un.	<i>« J'ai fini ! » s'est-elle dit.</i>		Énoncer pour soi
<b>19-a- Vouloir V</b>	Quelqu'un veut dire quelque chose	<i>Il veut dire « à l'aide ! » mais sa gorge est nouée..</i>		Essayer de s'exprimer, de se faire comprendre

<sup>2</sup> Grand : adjectif hyperfréquent choisi comme prototype d'adjectif

<b>19-b</b>	Quelque chose (mot, signe, symbole) veut dire quelque chose (idée).	<i>Les volets sont fermés. Cela veut dire qu'il n'y a personne</i>	signifier	
<b>20- (se) laisser V</b>	Quelqu'un (se) laisse dire quelque chose.	<i>Je me suis laissé dire qu'il avait fraudé.</i>		Donner une information que l'on détient en prétendant ne pas l'avoir sollicitée
<b>21- Faire V à quelqu'un</b>	Quelqu'un fait dire quelque chose à quelqu'un.	<i>Je ne te le fais pas dire.</i>		Exprimer son accord avec l'interlocuteur
<b>22-a- Avoir quelque chose à dire</b>	Quelqu'un a quelque chose à dire.	<i>J'ai un mot à vous dire Il n'y a rien à dire</i>		Je dois vous parler. Il n'y a pas de reproche à faire.
<b>22-b-</b>	Quelque chose est à dire.	<i>C'est-à-dire</i>		En d'autres mots (marqueur de reformulation)

### 3. Les usages du verbe *dire* dans un corpus d'écrits scolaires

#### 3.1. Présentation du corpus

Le corpus choisi pour cette étude exploratoire constitue un sous-ensemble d'un grand corpus longitudinal d'écrits scolaires destinés à la connaissance de la langue écrite des élèves de l'école primaire et du collège (<https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>). Issu du corpus « Bosredon 2013 » présenté dans la revue *Corpus* (Boré et Elalouf, 2017), il se compose des deux versions d'un récit produit dans deux classes de CM2 d'une école de la banlieue parisienne en zone d'éducation prioritaire. Il a été recueilli dans des conditions semi-contrôlées. La consigne, imposant l'introduction d'une phrase au discours direct a été donnée à l'enseignant, mais la mise en œuvre est sous sa responsabilité (voir Annexe 4). Quelques indications sont néanmoins données pour que le travail d'écriture et de réécriture soit exploitable une fois les textes scannés. Le choix du support numérique répond au besoin de conservation originale de l'écriture manuscrite de l'élève et les interventions de l'enseignant.

### 3.2. Méthodologie de constitution du corpus déposé sur Ortolang

Chaque corpus comporte, pour la totalité des élèves d'une classe donnée,

- les scans des écrits d'élèves anonymisés (après autorisation parentale) : format JPG ;
- leur transcription : format texte brut ;
- les textes annotés : format texte brut ;
- des métadonnées, au format PDF, permettant de restituer le contexte de production des écrits scolaires : informations sur l'établissement, l'enseignant, la classe, la séquence d'enseignement (textes lus en amont, consigne d'écriture, aides fournies au moment de l'écriture, modalités d'évaluation).

Le protocole de transcription et d'annotation est celui d'ÉCRISCOL, du nom de l'équipe universitaire dirigée par Claire Doquet, qui développe à Paris 3-Sorbonne Nouvelle le projet du même nom, et avec laquelle l'équipe d'ÉMA est liée par une convention (Doquet, David Fleury, 2015, 2017). La version scannée conserve l'écriture manuscrite des élèves. La version transcrite reste au plus près de leurs choix graphiques, tandis que la version annotée permet de mettre en relation les formes non normées avec les formes normées correspondantes. Les verbes ont été catégorisés en vue d'un traitement textométrique : chaque forme normée est précédée de « V@ » et chaque forme non normée de « E@ ». Ainsi présentés sous différents formats, les textes sont exploitables à l'aide de différents logiciels de traitement automatique du langage, notamment Le TRAMEUR développé par Serge Fleury à Paris 3 (Koulibali, 2018). L'analyse manuelle et outillée des corpus déjà constitués montre ce que ces écrits non normés apportent à la connaissance du langage et des sous-systèmes du français : avec leurs biffures et leurs ajouts, ils portent les traces de l'élaboration du discours ; par les choix de graphie et de segmentation, ils donnent accès aux conceptions orthographiques et lexicales, par les agencements syntaxiques préférentiels, ils ouvrent sur la grammaire interne des apprenants.

### 3.3. Analyse des emplois du verbe *dire* dans le corpus

La consigne demande l'introduction d'un échange de paroles :

- Tu as perdu quelque chose ? demanda Anne-Lise
- Ma toupie chinoise sur le chemin de l'école.

On conçoit aisément que le verbe *dire* soit, dans ces textes, massivement employé comme introducteur du discours direct. La construction la plus fréquente est celle répertoriée 10 dans la grille (quelqu'un dit : « .. ») avec 68 occurrences dont 15 erronées par absence ou surcroît de marques. Elle est suivie de près par la construction avec incise (59 occurrences dont 17 erronées). Les erreurs portent essentiellement sur la démarcation du discours direct. L'absence de démarcation peut être source d'ambiguïté, comme en CM2-2017-CQL-D1-E14-V1 :

Elle lui V@demandasi ilV@voudrait £

qu'ils la <E@cherchaient>\_<V@cherchent> après l'école et il lui V@disait £

oui !<sup>1</sup>

On peut hésiter entre l'acception 1-a (dire oui = acquiescer) dans une phrase exclamative ou l'acception 10 (dire : « oui ! ») où l'exclamation porterait seulement sur l'adverbe prédicatif.

Dans un cas, l'absence de marquage jointe à l'hésitation sur les marques de l'énonciation conduit le professeur faire une annotation manifestant son incompréhension :

CM2-2017-PAS-D1-E5-V1

il[s] me V@dit £

son prénom <{Pσ#[est]}>\_<et> le gardien des oublis parce £

que je <{Pσ#E@prends}>\_<V@prends> //T2#V@prends// <tu>\_<tout>  
//T2#tout// ce que les <{Pσ#jeans}>\_<gens> //T2#gens//  
<{Pσ#E@oublis}>\_<V@oublis> //T2#E@oublis//

La construction V+ SV (*il me dit son prénom*) s'impose au professeur qui, sans doute gêné par l'emploi approximatif du nom *prénom* pour *fonction*, signale *est* comme erroné, forme que l'élève remplace mécaniquement par *et*. Découvrant le texte d'élève selon une lecture pas à pas centrée sur la correction orthographique (Elalouf, 2005), l'enseignant ne perçoit pas le lien causal entre le discours rapporté indirectement sans marque de subordination (*son prénom est le gardien de l'oubli*) et l'explication au discours direct qui le suit (*parce que je prends tout ce que les gens oublient*).

Mais dans la grande majorité des cas, la démarcation est restituable par un lecteur coopératif. Pourtant, la démarcation attendue, bien que signalée, est rarement ajoutée dans la version 2, signe que cette norme de la langue écrite est encore peu comprise et maîtrisée. À l'opposé, on note, par une forme d'hyper-correction, le double marquage du discours direct, avec reprise du verbe introducteur en incise comme en CM2-2017-PAS-D1-E18-V1 :

A la récréation £

il<E@ret{Pσ#rove}>\_<V@retrouve> //T2#V@retrouve// son ami Anne-Lise qui lui V@dit:

-Tu V@asV@perdu<sup>3</sup> quelques chose? lui V@demande Anne-Lise £

Ce double marquage se maintient également entre la version 1 et la version 2, malgré les indications du professeur.

Les élèves qui font le choix du discours indirect, moins nombreux, exploitent trois constructions :

- 1-a (V + SN) : 4 occurrences :

CM2-2017-CQL-D1-E14-V1

Et le magicien V@monta les escaliers sans V@dire un £ mot

<sup>3</sup>Pour les formes composées, le choix a été fait de mettre une balise sur l'auxiliaire, porteur de la marque de personne et sur la forme adjectivale du participe passé, correspondant à l'apport lexical.

- 4-a (Và SN de Inf) : 10 occurrences dont une sans élision du –e de *de*

CM2-2017-CQL-D1-E13-V1

[T2#u]//T2#U//n moment, elle lui V@dit de V@s'arr[T2#e]//T2#è//ter et d' V@entrer dans une grande. £

Page=2

maison avec de grandes tuilles rouges de belles briques blanches £

et une porte <E@orné//T2#e//>\_<ornée> d'une peinture  
{Pσ#[P#d'orée]//P#dorée//}

- 7-a (Vque P à SN) : 14 occurrences dont une coordonnée à une expression jussive et deux sans élision du –e de *que*<sup>4</sup> :

CM2-2017-CQL-D1-E18-V1

Ils <E@montta>\_<V@montèrent> en £  
haut et lui V@dit de V@prendre £

Page=3

sa toupie et qu'il ne V@devait plus £  
l'V@oublier.

Plus rares sont les occurrences du verbe *dire* comme introducteur de discours intérieur. On compte 4 occurrences de *se dire* :

CM2-2017-CQL-D1-E5-V1

Gabriel se V@dit dans sa tête qu'il V@devait V@trier tous les <jouait>\_<jouets> £

Les explorations lexicales des élèves excèdent parfois les emplois répertoriés. On note ainsi des emplois de périphrases verbales :

CM2-2017-CQL-D1-E2-V2

« Ouah, ne V@put s'V@empêcher de dire Gabriel.

CM2-2017-CQL-D1-E10-V1

Gabriel V@imaginait //que// tou[T2#t]//T2#s// les élèves de sa classe £

lui E@dire //P#diraient// " ou ah //T2#!!// ta toupie [T2#s]//T2#e// V@est  
{Pσ#super} //P#; // tu me la <E@prête>\_<prêtes>" £

On note dans le second cas que le professeur refuse la construction pourtant grammaticale *Gabriel s'imaginait tous les enfants lui dire* pour lui substituer *Gabriel s'imaginait que tous les enfants lui diraient*.

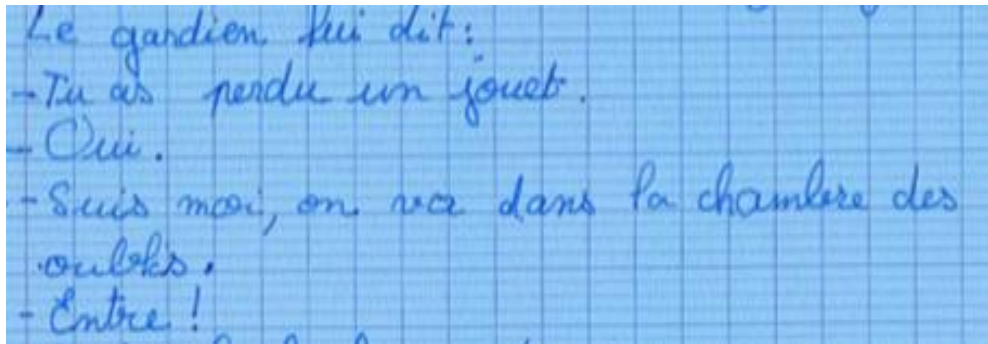
<sup>4</sup> L'absence d'élision des mots grammaticaux *de* et *que* peut manifester une sensibilité à la construction syntaxique.

## 4. Perspectives d'étude didactique

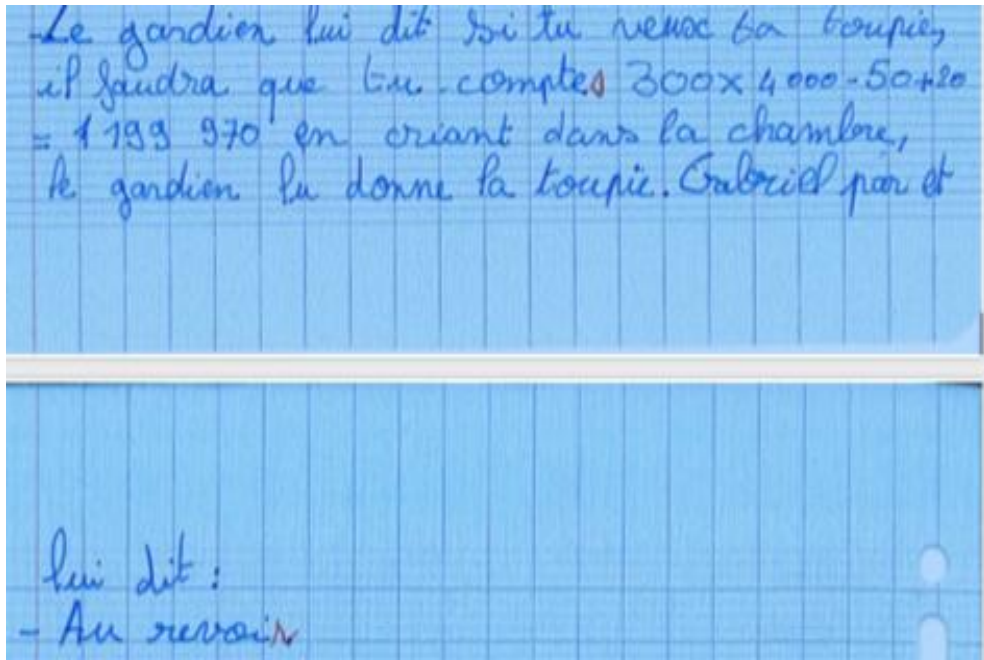
Cette recension permet de fixer des objectifs didactiques qui tiennent compte à la fois des choix majoritaires et singuliers.

### 4.1. Un corpus soumis à la réflexion collective

Une priorité se dégage : faire comprendre un fait de grammaire seconde – l'introduction du discours direct. Mais au lieu de le limiter à une approche formelle des marques de dialogue qui prévaut dans les usages scolaires les plus courants, notamment dans les manuels, approches dont les limites apparaissent dans le maintien en version 2 de l'absence de marquage, la cartographie des emplois sur les écrits de toute une classe permet, à partir d'un matériau partagé, de faire expliciter les choix des cinq élèves qui choisissent le discours direct sans verbe introducteur. Elle permet aussi de montrer quelles alternatives ont proposé ceux qui rapportent les paroles indirectement. Cette réflexion gagne à être menée au niveau d'une conduite discursive globale mais aussi en examinant les choix stratégiques dans la conduite d'un récit. On peut faire observer comment l'élève dont la seconde version est reproduite en annexe 5 (CM2-2017-PAS-D1-E7-V2) introduit très économiquement le dialogue entre deux personnes par *Le gardien lui dit* : sans que l'alternance ne génère d'ambiguïté.



Mais ce même élève fait disparaître le marquage du discours direct lorsque la tension dramatique croît, en ne conservant que la manière de dire *en criant* sans l'attribuer à l'enfant qui donne la réponse 1 199 970 instantanément, avant de revenir à un marquage explicite du locuteur en clôture.



#### 4.2. Les dépendances du verbe *dire*

La focale peut se resserrer sur le contexte immédiat du verbe *dire* pour comprendre les environnements privilégiés liés à des routines discursives. Ce verbe étant le plus utilisé dans le récit des élèves, une recherche des dépendances a pu être réalisée à l'aide du logiciel le Trameur (Koulibali, 2018).

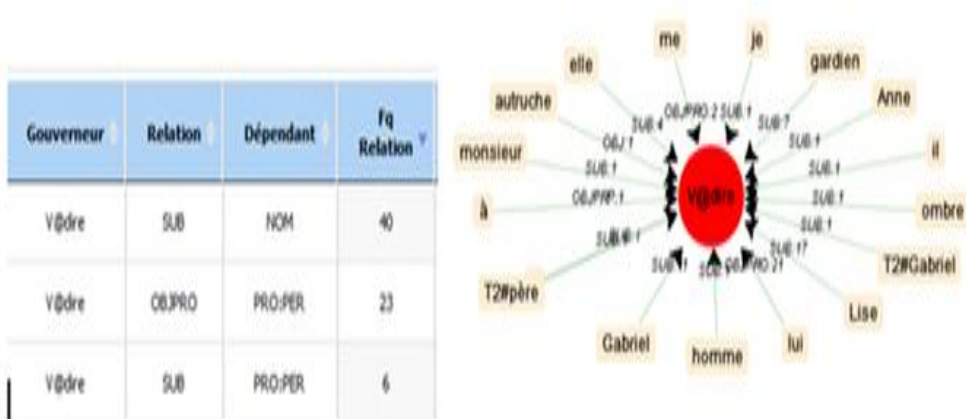
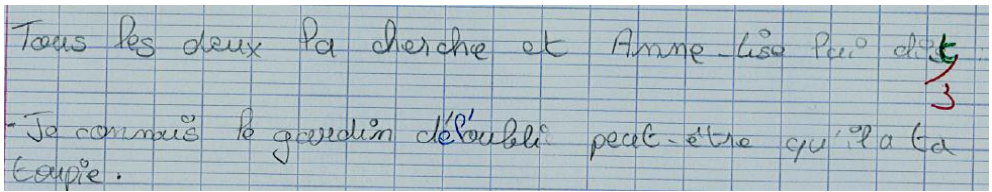


Figure 1. Dépendances du verbe « dire » dans le récit de CM2 A V1

Le tableau à gauche montre que le verbe *dire* a plus souvent comme sujet un nom propre ou un syntagme nominal classé sous l'étiquette *NOM* et comme objet second un pronom personnel comme dans l'exemple suivant :

CM2-2017-PAS-D1-E8-V1



Tous les deux la <E@cherche>\_<cherchent> et Anne-lise lui <E@d{Pσ#i}//T2#t//>\_<V@dit>£

- Je connais le gardien de l'oubli peut-être qu'il V@a taf toupie. §

Cette polarisation sujet nominal/ objet pronominal *lui* s'accroît en version 2 (voir figure 2). Nous sommes bien devant une routine discursive largement partagée qui peut devenir un exemple prototypique dans une grille construite collectivement.

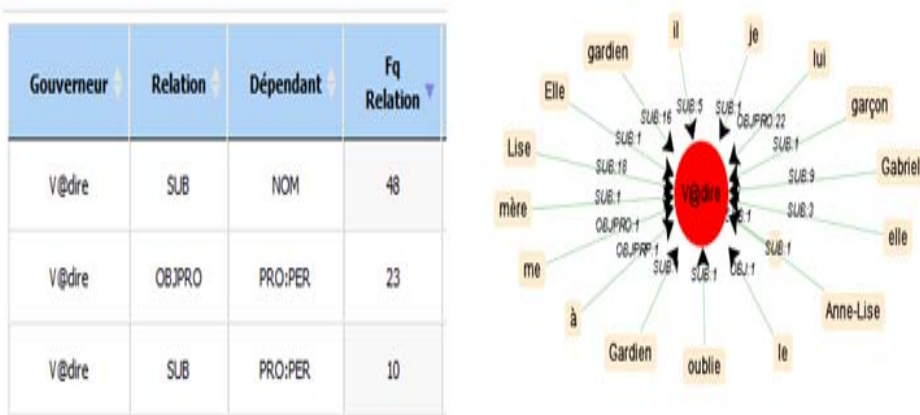


Figure 2. Dépendances du verbe *dire* dans le récit de CM2 A V2

Alors qu'en version 1 le seul pronom complément est l'objet second *lui*, on trouve en version 2 une occurrence de *le* dans un contexte de reprise anaphorique à valeur prédicative :

- A quoi V@servent vos clés?V@demande Gabriel. §
- Je V@pense que je V@vais bientôt le V@dire." §

### Pour conclure

Cette étude exploratoire a permis une recension des emplois du verbe *dire* dans des récits de fin d'école primaire dont la consigne exige l'introduction d'un dialogue. L'étude de ces écrits a montré que l'exploration lexicale des élèves excède les deux constructions visées par la consigne (*il dit que/ « .. » dit-il*) mais que subsistent pour les emplois les plus courants des difficultés spécifiques à la langue écrite. Ce premier diagnostic ouvre un programme de travail qui peut être mené dans deux directions. En langue, l'étude du verbe *dire* appelle celle des autres verbes de parole et d'état mentaux dont les constructions

présentent des parallélismes ou des différences, étude qui peut être faite en s'appuyant sur les tables de LVF, les synonymes de DVFA et les paraphrases de DFU-Voc. En discours, l'étude desco-occurrences des verbes de parole et d'état mentaux au sein d'un même texte permet d'accéder à des configurations singulières dont l'interprétation est nécessaire pour orienter le travail en lexicologie.

## Notes

<sup>1</sup>Se reporter au site d'Ecriscol pour les règles de transcription et d'annotation : <http://www.univ-paris3.fr/corpus-ecriscol-300513.kjsp?RH=1416243776964>. Les verbes ont été balisés par le symbole @ précédé de V quand la forme était juste et de E quand elle était erronée.

## Références bibliographiques

- Boré, C. (2006). L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre. *Repères* 33, pp. 37-60.
- Boré, C. et Elalouf, M.-L. (2017) :Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. Dans Claire Doquet, Jacques David et Serge Fleury, *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. *Corpus*, revue annexe de l'UMR 7320, 31-63 <https://journals.openedition.org/corpus/2731>
- Brunet, E. (1978). L'analyse statistique du Trésor de la Langue Française. *Le français moderne - CILF* (conseil international de la langue française), 1978, 46 (1), pp.54-66.
- Bulman, F., 2003, *Le prépositionnaire. Dictionnaire des verbes et adjectifs pouvant être suivis d'une préposition* (nouvelle édition), Montréal : ViaMedias éditions.
- Dubois, J. & Dubois-Charlier, F. (1997), *Les Verbes français*. Paris : Larousse-Bordas (diffuseur exclusif).
- Elalouf, M.-L. (dir.) (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.
- Elalouf M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques* 169-170. [En ligne] mis en ligne le 30 juin 2016URL : <http://pratiques.revues.org/3150>
- Elalouf M.-L., Roubaud, M.- N. (2016) : « Un couple de verbes antinomiques à l'épreuve de la syntaxe et de l'usage. Le cas des verbes : *se souvenir* et *oublier* », *Scolagram* n°2, La syntaxe du verbe, usage et enseignement. *En ligne* : En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr>
- Rapport pour la conférence de consensus du CNETSCO *Écrire et rédiger* (14-15 mars 2018) : Les relations entre production d'écrit et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes 2015
- <https://www.cnetesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/manuels-scolaires/>
- Doquet, C, David, J. & Fleury, S. (2015). Projet *ECRISCOL*. EA-7345, C. (2007). Consulté le 16 mars 2017, sur <http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/>

Doquet, C, David, J. & Fleury, S. (Ed.) (2017). Spécificité et contrainte des grands corpus de textes scolaires : Problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. *Corpus*, 16.

Doquet, C, Enouï, V., Fleury, S., Mazziotti, S. (2017). Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves. In Claire Doquet, Jacques David, & Serge Fleury, S. (Ed). *Corpus*, 16.

Florea, L.-S. & Fuchs, C. (2010). *Dictionnaire des verbes du français actuel*. Paris : Ophrys.

François, Frédéric. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.

Gougenheim, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris, Didier.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11-3, 135-142.

Gross, G. (1994). Classes d'objets et description des verbes ». In Giry-Schneider, J. (dir.). *Sélection et sémantique. Langages 115*. Paris : Larousse, 15-30.

Koulibali, N. (2018). Master 2 de traitement automatique des langues, Parcours Recherche et développement, Université nouvelle, Paris 3, sous la direction de Marie-Laure Elalouf et de Serge Fleury.

Masseron, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales – Du discours à la langue, *Pratiques* 125-126, pp.205-249.

Meleuc, S. (2000). Pour un traitement lexical du verbe. *Le français aujourd'hui*, 131, p. 64-75.

Mel'cuk, I. & Ploguère, A. (2007). *Lexique actif du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Nonnon, É. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. In Francis Grossmann & Sylvie Plane (éds), *Les apprentissages lexicaux, lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.

Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères* 41, pp. 5-34.

Picoche, J. & Rolland, J.-Cl. (2002). *Dictionnaire du français usuel*. Bruxelles, De Boeck.

Rolland, J.-Cl. & Picoche, J. (2015). *Vocalire. Les 7500 mots essentiels du lexique français*. ISBN : 978-1-326-39630-5.

## Sitographie

Corpus ÉMA d'écrits scolaires : <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>).

Département de linguistique (2017). *Dicovalence* [Lexique]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - [www.ortolang.fr](http://www.ortolang.fr), <https://hdl.handle.net/11403/dicovalence/v1>

ÉCRISCOL: <http://www.univ-paris3.fr/corpus-ecriscol-300513.kjsp?RH=1416243776964>

Les verbes français :

<http://rali.iro.umontreal.ca/LVF+1/>

<https://talep.lis-lab.fr/FondamenTAL/>

## Annexe 1- Dire dans Les verbes français d'après <http://rali.iro.umontreal.ca/LVF+1/>

alphabetique/D/dire.html

Classe	Opérateur	Sens	Phrases
<b>C : verbes de communication</b>			
<b>C2 : Dire/demander qc</b>			
C2a.1 Dire que, dire qc à qn	Prédicat : <b>dic</b> , complément : <i>information A qqn</i> , prép : <i>A = (#)</i> [dic] <i>information A qn</i>	communiquer	On <i>dit</i> à P un secret, la date de la réunion, qu'on arrive.
C2b.2 Dire que, donner un ordre à qn	Prédicat : <b>dic</b> , complément : <i>ordre A qn DE</i> , prép : <i>DE = (#)</i> [dic] <i>ordre A qn DE</i>	ordonner	On <i>dit</i> à P de venir, qu'il se rende en cet endroit
C2c Décrire qc à qn au moyen de	Prédicat : <b>dic</b> , complément : <i>mot A qn</i> , prép: <i>A = (#)</i> [dic] <i>mot A qn</i>	raconter	On <i>dit</i> des bêtises à P.
	Prédicat: <i>dic</i> , complément : <i>récit A qn</i> , prép: <i>A = (#)</i> [dic] <i>récit A qn</i>	réciter	On <i>dit</i> des poèmes à l'assistance.
C2d.1 Dire qc, que devant qn	Prédicat : <b>dic</b> , complément : <i>qc/QUE auprès = (#)</i> [dic] <i>qc/QUE auprès</i>	raconter	On <i>dit</i> que P est l'assassin, Cela se <i>dit</i> dans la région.
	Prédicat : <b>dic</b> , complément : <i>QUE/soi tel = (#)</i> [dic] <i>QUE/soi tel</i>	prétendre	On <i>dit</i> que P est bon, aimer le café.
C2e.1 Dire qc, que devant, auprès de qn	prédicat: <b>dic</b> , complément : <i>énoncé auprès = (#)</i> [dic] <i>énoncé auprès</i>	énoncer	On <i>dit</i> une évidence, une bêtise.
C2f.1 Dire qc d'une certaine façon, une suite	V+ Complément <i>mot</i>	prononcer	On <i>dit</i> « pallier un défaut »
<b>C4 : dire ou montrer qc * Figurés de C1 et C3</b>			
C4a Dire, parler, figurés de C1a	Sujet : <i>qc</i> , prédicat : <b>ind</b> , complément : <b>sent A qn</b> , prép : <i>A = (qc)</i> [ind] <i>sent A qn</i>	faire penser, évoquer	Ce visage ne <i>dit</i> rien à P.

et C1b sujet non animé			
C4b.3 Montrer qc, sujet nom de comportement	Sujet : <i>qc</i> , prédicat : <b>ind</b> , complément : <i>abstrait</i> = (qc) [ <b>ind</b> ] abstrait	montrer, manifester	Ses yeux <i>disent</i> sa fatigue, sa joie.
C4c.2 Montrer qc à qn, exprimer qc	Prédicat : <b>ind</b> , complément : <i>abstrait par qc</i> = (#) [ <b>ind</b> ] abstrait par qc	exprimer, décrire	L'écrivain <i>dit</i> la tristesse dans son poème.
<b>P : verbes psychologiques</b>			
<b>P1 : avoir telle activité consciente</b>			
P1g.2 Prendre qc comme activité mentale	Prédicat : <b>ger.mens</b> , complément : <i>QUE</i> = (#) [ <b>ger.mens</b> ] <i>QUE</i>	croire	On se <i>dit</i> qu'il faut y aller.
<b>P2 : faire avoir tel sentiment à qc, l'augmenter, le diminuer</b>			
P2.b Donner tel sentiment à qn	Sujet : <i>qc</i> , prédicat : <b>f.sent</b> , complément : <i>bien A qn</i> , prép : <i>A</i> = (qc) [ <b>f.sent</b> ] bien A qn	convenir, plaire à	Cette promenade ne me <i>dit</i> rien.

**Annexe 2 - Dire dans le Dictionnaire des verbes du Français actuel.**

Construction syntaxique	Exemples	Synonymes
<b>V+ SN</b>	<i>~un mot ; ~une phrase</i> <i>~ses intentions</i> <i>~des bêtises ; ~des choses sérieuses</i> <i>~la bonne-aventure</i> <i>Ses yeux disent l'espoir et la joie.</i>	Prononcer Exprimer Enoncer  'Prédire l'avenir' Montrer, exprimer
<b>V+SN à SN</b>	<i>~un secret à qqn</i> <i>~une histoire à qqn</i> <i>Ce visage ne dit rien à Jean.</i>	Communiquer Raconter Rappeler
<b>V à SN de inf</b>	<i>~à qqn de partir</i> <i>Cela vous dit de venir nous voir dimanche ?</i>	Demander Convenir ; plaire
<b>V + inf</b>	<i>Paul dit avoir fini son service militaire.</i>	Affirmer ; soutenir
<b>V que P</b>	<i>Il dit que notre vie changera.</i>	Affirmer ; prétendre
<b>V à SN que Psubj</b>	<i>~à son fils qu'il fasse ses devoirs</i>	Demander ; ordonner
<b>Se V + SN</b>	<i>Ils se sont dit des mots tendres.</i> <i>se~un homme loyal ; se ~ un intellectuel</i>	Echanger  Se prétendre
<b>Se V + ADJ</b>	<i>se~compétent</i>	Se prétendre
<b>Se V que P</b>	<i>Je me dis que tout finira par s'arranger.</i>	Croire ; penser

**Annexe 3- Dire dans le Dictionnaire du français usuel et dans Vocalire**

Construction Syntaxique	Paraphrase explicative	Exemples
<b>I. Marie a dit à Sylvie : « Je ne peux pas supporter Alice ».</b> Max dit X, au discours direct, à Luc.		
Max aDIT X	Rapporter les paroles de quelqu'un comme il les a dites	<i>Marie a dit à Sylvie : « je ne peux pas supporter Alice ».</i>
Je DIS X	Le locuteur insiste sur le fait que c'est lui-même qui parle.	<i>Je te le dis : ne te lance pas dans cette affaire louche.</i>
Comme dit Max X	Manière d'introduire une citation au discours direct	<i>Comme disait ma grand-mère : « vaut mieux suer que de trembler ».</i>
X, dit Max	Manière de rapporter le discours direct	<i>Vraiment, dit Marie, je ne peux pas supporter Alice.</i>
À ce qu'on dit X	Formules employées dans une conversation, accompagnant des phrases au discours direct	<i>À ce qu'on dit, Léa va divorcer.</i>
locution	Pour corriger une parole un peu brutale ou inexacte	<i>À vrai dire - Pour ainsi dire - Si j'ose dire</i>
locution	S'opposer à une idée généralement admise	<i>Quoi qu'on dise</i>
locution	Préciser que l'on est indifférent au fait rapporté	<i>Pour ce que j'en dis</i>
locution	Rapporter un fait extraordinaire	<i>Je ne te dis que ça ! Je ne te le dis pas !</i>
locution	Exprimer une interjection et attendre une réponse	<i>Dis-moi, Jean, ça te plairait de m'accompagner En Italie ?</i>
<b>II. Marie a dit à Sylvie qu'elle ne pouvait pas supporter Alice.</b> Max dit X, un fait au discours indirect, à Luc.		
Max dit que X, phrase à l'indicatif, à Luc	Un fait au discours indirect avec <i>que</i> et changements de temps verbaux	<i>Marie a dit à Sylvie qu'elle ne pouvait pas supporter Alice. (Jedevientelle et peut devient pouvait.)</i>
Tournures possibles quand le sujet de la phrase X est le même que celui de <i>dire</i> Michel dit qu'il est X Il dit être X Il se dit X Loc : soi-disant	Affirmation, expression d'un doute	<i>Michel dit qu'il est cosmonaute. Il dit être cosmonaute.</i>

Max dit X avec réserve Loc : un on-dit  On dirait que X	Il n'est pas tout à fait sûr ne faisant que répéter ce qu'il a entendu d'un autre	<i>Ce n'est qu'un on-dit.</i>  <i>Regarde Eric on dirait qu'il est fou.</i> <i>Aux dires de Max, Michel aurait bien été cosmonaute.</i>
Max se <i>dit</i> que X	Emploi pronominal Se parler intérieurement	<i>Max se dit que les difficultés ne font que commencer.</i>
Max <i>redit</i> X qu'il a déjà <i>dit</i>  <i>Locution</i>  <i>Locution : Rien à dire</i>	Dire une seconde fois répéter  Reproche ou absence de reproche	Il le <i>dit</i> une seconde fois.  <i>Marie trouve beaucoup à redire à la conduite d'Alice.</i>
Max dit une chose, et Luc contredit Max	Contredire les propos de qqn	Luc <i>dit</i> le contraire de ce que Max affirme.
<b>III. Jean dit à Max de venir en vacances avec lui.</b> Mas dit X, un ordre ou un conseil à Luc.		
Max <i>dit</i> à Luc <i>de</i> X, inf.  Destinataire indéfini : que + subjonctif possible	Exprimer une volonté de Max, correspondant à l'impératif de son équivalent au discours direct	<i>Marc dit à sa secrétaire d'expédier le courrier tout de suite.</i> <i>Le courrier doit partir à l'heure dite.</i> <i>L'empereur a dit qu'on mette le feu à Rome.</i>
<b>IV. J'ai un mot à vous dire.</b> Max dit Y, qui résume ou qualifie X, à Luc.		
Y est un nom signifiant un mot, une phrase, un ensemble de mots que Max prononce Y est une tournure de phrase	prononcer	<i>J'ai un mot à vous dire.</i> <i>Le président a dit quelques mots pour féliciter les candidats.</i> <i>Le comédien dit un poème.</i> <i>Ça se dit.</i>
Y est la manière dont le locuteur qualifie X ou définit X.		<i>Jean dit la vérité. Jeannot dit des bêtises.</i> <i>Marie dit du bien de Lucie et du mal d'Alice.</i>
<b>V. La pendule dit l'heure.</b> Y non humain dit X à Luc : Y fait comprendre X à Luc.		
Y est un cadran, un écran, un texte. Y est un signe quelconque.	Faire comprendre	<i>Que dit le guide bleu sur la tour Eiffel ?</i>  <i>La pâleur de Sylvie en dit long sur son état de santé.</i>
Y dit quelque chose, ne dit rien à	rappeler	<i>Le nom d'Éric Bourgeois ne</i>

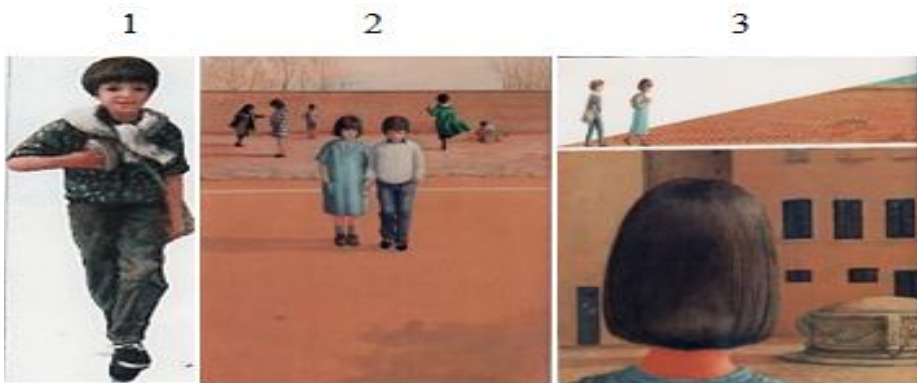
Luc.		<i>te dit rien ?</i>
Y dit/ne dit rien à Luc	Plaire/ ne pas plaire	<i>Ça te dirait d'aller en Italie ?</i>
<b>VI. Que veut dire le mot « syntagme » ?</b>		
Y, humain ou énoncé, difficile à comprendre, <i>veut dire</i> X, facile à comprendre Y est humain et a l'intention de se faire comprendre. Y est non humain.	Signifier	<i>Je ne comprends pas ce que tu veux dire. Que veut dire le mot « syntagme » ? C'est-à-dire.</i>

## Annexe 4 -consigne donnée aux élèves de CM2

### Consigne de la première version (séance 1) :

Voici 6 images racontant l'histoire de Gabriel qui a perdu sa toupie chinoise à laquelle il tient beaucoup. Elle est en métal, multicolore et quand elle tourne, elle lance des notes joyeuses.

- 1) Utilise les six images pour raconter cette histoire à des lecteurs qui, eux, n'ont pas les images.
- 2) Le titre de cette histoire sera "*Le gardien de l'oubli*".



- Tu as perdu quelque chose ? lui demanda Anne-Lise
- Ma toupie chinoise sur le chemin de l'école



- 3) Dans ton récit, tu devras utiliser les phrases qui se trouvent sous l'image 2.

### Consigne de la réécriture finale (séance 2):

Tu vas écrire la version finale de l'histoire de Gabriel.

1) Relis bien ton premier texte et vérifie que c'est vraiment une histoire qui ressemble aux contes ou aux récits d'aventures ou encore aux récits fantastiques que tu connais. Tu peux apporter des améliorations et changer des choses.

2) Vérifie la ponctuation, puis recopie ton histoire sur une nouvelle feuille.

3) Fais attention à l'orthographe. (Voir Annexe 1).

Les élèves de CM2 avaient six images et deux phrases en dessous de l'image 2 pour la production du récit. Avant de permettre aux élèves d'écrire leur histoire, les enseignants ont dû les préparer suivant un certain nombre de consignes pour mener à bien ce travail d'écriture. Voici le schéma suivi :

#### Pour la Séance 1 :

- Déterminer la durée d'exécution du travail à faire (entre 20 et 25 minutes).

- Mettre l'accent, dans l'énonciation, sur la deuxième personne du singulier c'est-à-dire : « *Tu vas raconter l'histoire de Gabriel* » tout en clarifiant les temps du récit à utiliser par les élèves.

- Poser des questions sur les personnages des images (quel est le rôle d'Anne-Lise et de L'homme mystérieux ? Aident-ils ou non Gabriel à retrouver sa toupie? L'homme impose-t-il une épreuve? Une condition? Qui est le gardien de l'oubli? Qu'est-ce qui fait qu'on appelle ce personnage le gardien de l'oubli ?)

- Noter les idées au tableau ou sur une grande affiche pour la réutiliser (à la séance de réécriture) dans le but d'aider les élèves et ceux qui sont en difficulté.

- Attirer l'attention des élèves sur les lieux tels que : cour d'école, chemin pour arriver à la grande maison, la grande maison (intérieur/extérieur), sur les moments *en allant à l'école, à la récréation, après l'école, retour à la maison de Gabriel*

Les élèves devaient s'inspirer de ce travail préalable pour inventer leur histoire afin d'avoir des histoires différentes par élève.

#### Pour la séance 2 :

Pour la séance deux, avant la réécriture, la classe a été regroupée en rond ou autour de tables au fond de la classe. Les enseignants et le chercheur ont choisi 4 ou 5 copies emblématiques de difficultés rencontrées dans le groupe pour la correction.

- Déterminer la durée d'exécution du travail à faire (entre 20 et 25 minutes).

- Lire des copies retenues comme rencontrant des difficultés par les élèves eux-mêmes ou avec l'aide du maître quand c'est nécessaire.

- Demander aux autres élèves de poser des questions pour vérifier s'ils ont bien compris l'histoire et/ou pour éclairer ce qu'ils n'ont pas compris. Puis, ils pourront faire des propositions visant à l'amélioration du texte de leur camarade.

- Établir une ligne directrice par le chercheur qui a pour but de :

- Faire comprendre le texte au lecteur :

Voici les différentes phrases qui restent affichées au tableau durant la phase de réécriture :

*Pour améliorer ton texte, tu peux :*

- Donner la consigne de la réécriture pour que chaque élève (individuellement) essaie d'améliorer ton texte en incluant les remarques et corrections de l'enseignant sur la copie.

## Annexe 5 - version 2 manuscrite CM2-2017-PAS-D1-E7-V2

V2 (7)

CM2. Past A  
Cl. MA  
007  
V2

Vendredi 13 juin 14

Production d'écrits  
"Le gardien de l'oubli"

Un jour un petit garçon prénommé Gabriel alla à l'école en courant, il avait sa toupie dans la main, il fut tombé la toupie par-terre, arrivé à l'école, sa copine Anne-Lise lui posa une question:

- Tu as perdu quelque chose?
- Oui, ma toupie chinoise.
- Où?
- Sur le chemin de l'école.
- Tu as qui?
- T'as qui a allé chez le gardien de l'oubli?
- Qui est-ce?
- C'est un gardien qui prend les jouets perdus.

Anne-Lise chercha la toupie, elle chercha jusqu'à la maison du gardien de l'oubli. Le lendemain Gabriel alla chez le gardien. Le gardien lui dit:

- Tu as perdu un jouet.
- Oui.
- Suis moi, on va dans la chambre des oubliés.
- Entre!

Gabriel cherche sa toupie. Le gardien lui dit si tu revoie ta toupie, il faudra que tu comptes  $300 \times 4000 - 50 + 20 = 1199970$  en oriant dans la chambre, le gardien lui donne la toupie. Gabriel part

lui dit :  
- Au revoir