



“ La phrase à 2 pattes ” pour favoriser l’entrée en littéracie à des publics en difficulté

Roxane Gagnon, Claudie Péret

► To cite this version:

Roxane Gagnon, Claudie Péret. “ La phrase à 2 pattes ” pour favoriser l’entrée en littéracie à des publics en difficulté. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, 2016. halshs-01633309

HAL Id: halshs-01633309

<https://shs.hal.science/halshs-01633309>

Submitted on 12 Nov 2017

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

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



« La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté

Pour citer ce texte :

Gagnon R. & Péret C. (2016). « La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. In Scolagram n°2.

Retrieved from : http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=216:phrase-2-pattes&Itemid=536 <http://scolagram.u-cergy.fr>

Résumé

La notion de phrase, centrale pour la production de texte, est souvent abordée comme un tout isolé, ce qui ne permet pas à des apprenants en difficultés à comprendre le lien qui peut exister entre leurs connaissances des textes et ce sur quoi ils travaillent à l'école. Le modèle de la phrase à deux pattes, d'apparence simpliste, permet de mettre à la portée de tous les apprenants des analyses de la proposition qui trouvent leur origine dès l'Antiquité. Nous montrerons en quoi il est utile de clarifier l'enjeu des situations d'écriture pour les élèves, quels qu'ils soient, et en quoi le modèle que nous proposons peut être le moyen de lier conceptualisation du système de la langue et pratique langagière de l'écrit.

Mots-clés

Didactique du français – enseignement de la grammaire – phrase – production écrite

How to Teach French Syntax in order to Help Special Need Students have Access to Literacy

Abstract

The syntactic structure of the sentence is often seen as an isolated concept, with no regard to the text's characteristics. As a result, students have difficulties in finding the meaning of grammatical activities and relate their own knowledge to new school contents. In this contribution we present a simple grammatical tool based on Aristotle's logic, which allows all learners to access and understand the syntactic analysis and the French grammar system, while clarifying the implications of the situation for written production.

Keywords

French language teaching – Grammar teaching – Syntactical phrasal structure –Written production

« La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté

Roxane Gagnon

HEP Vaud

U. de Genève

Claudie Péret

EMA

U. de Cergy-Pontoise

Toutes deux impliquées dans la formation universitaire des enseignants spécialisés¹, nous nous sommes confrontées à devoir transposer les contenus et démarches prévus pour l'enseignement en classes dites ordinaires de manière à proposer des dispositifs adaptés à la diversité des contextes et des publics de l'enseignement spécialisé. Nous nous sommes trouvées devant la difficulté suivante : comment outiller les enseignants qui interviennent auprès d'élèves en difficulté pour aborder la grammaire et l'expression écrite ? L'une des premières actions posées a été d'opérer un choix parmi les notions à enseigner. Pour nous, l'une des notions essentielles à l'étude de la langue et au développement de l'écrit est la notion de phrase. Cette notion-noyau (Garcia-Debanc, Paolacci & Boivin, 2014) permet d'engager avec l'élève une réflexion grammaticale sur la syntaxe de la phrase et du discours. Partant de là, d'autres interrogations ont surgi : Sur quels principes linguistiques et didactiques s'appuyer pour transposer la notion de phrase ? Considérant les nombreux travaux sur cette notion, à quelle théorisation recourir ? Comment composer avec une notion qui convoque, d'une part, des savoirs linguistiques et des savoirs sur l'enseignement et d'autre part, discours de sens commun tenus par des non-spécialistes sur la langue ?

C'est en tentant de répondre à ces questions que nous est venue l'idée de concevoir une ingénierie didactique (Artigue & Perrin, 1991) basée sur le modèle de la phrase de base. Nous utilisons le terme de modèle, car il s'agit d'une représentation simple de la proposition aristotélicienne.

Dans cette contribution, nous présentons un dispositif d'enseignement en vue d'intervenir auprès d'apprenants en difficultés et de leur permettre d'intégrer le modèle de la phrase de base et de s'approprier les règles de la syntaxe sans toutefois isoler la phrase de son contexte. Ce dispositif a déjà été testé auprès de différents publics d'apprenants : des élèves bénéficiant de soutien dans le cursus ordinaire, des élèves de classes d'adaptation, des élèves en situation de handicap, des adultes sortis du

1 Le réseau de l'enseignement spécialisé est lié à une politique d'intégration des élèves qui implique une réorientation des objectifs ainsi qu'une actualisation des programmes d'études et des méthodes d'enseignement. En Suisse ou en France, par exemple, les élèves peuvent être intégrés dans une classe ordinaire et bénéficier de mesures d'appui dans une classe dite spécialisée ou être dans une institution spécialisée. Le recours à l'inclusion consiste à scolariser dès le début l'élève ayant des besoins spécifiques dans une classe ordinaire de l'école de son quartier. Les propositions qui vont être développées ici peuvent donc s'adresser aux enseignants non spécialisés qui accueillent dans leur classe des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

système scolaire sans bien maîtriser le français, des adultes migrants peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine. Pour chacun de ces publics d'apprenants, il a favorisé l'entrée en écriture de même qu'en lecture.

Dans un premier temps, nous expliciterons l'objectif de ce dispositif didactique : l'enseignement du français écrit aux élèves dit « en difficulté ». Dans un deuxième temps, nous justifierons le choix de la phrase de base comme élément moteur en vue d'intervenir auprès de ces élèves. Pour ce faire, nous situons notre modèle de la phrase de base, justifiant sa pertinence comme modèle de formation et outil conceptuel pour travailler la grammaire de l'écrit. Nous détaillons par la suite le fonctionnement du dispositif d'enseignement qui l'intègre. Dans un troisième temps, nous montrons, à l'aide d'un exemple concret, comment ce dispositif permet de conjuguer les besoins de l'enseignant et ceux des élèves.

1. La scolarisation des élèves dits en difficultés et ses conséquences pour l'enseignement de l'écrit

Qu'entendons-nous par élèves en difficulté ? De façon générale, il s'agit des élèves n'arrivant pas à stabiliser ou à faire les apprentissages scolaires fondamentaux en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : à savoir, établir les correspondances graphèmes-phonèmes, comprendre les principes phonogrammique et sémiographique pour l'orthographe des mots ; maîtriser le fonctionnement des unités linguistiques en compréhension et en production textuelles (anaphores, connecteurs, temps verbaux). Toutes ces habiletés requièrent de considérer le langage comme un objet; construire une posture métalinguistique exige des aptitudes qui semblent souvent hors de portée pour ces élèves (Brigaudiot, 2004).

1.1. Quelles sont les difficultés des élèves à besoins particuliers?

Plusieurs facteurs expliquent ces difficultés. Les élèves qui intègrent les classes de l'enseignement spécialisé parlent souvent une autre langue que le français à la maison et baignent dans un environnement linguistique ne favorisant pas le renforcement et le relai des apprentissages en français faits à l'école. Les difficultés peuvent provenir d'une non-maîtrise du « code élaboré » ou du français langue de scolarisation, véritable langue seconde pour certains élèves (Guérin, 2013). Ces élèves se caractérisent aussi par une entrée tardive ou difficile en littératie et, pour certains, par un rapport difficile à la lecture ou à l'écriture. Ces lacunes dues à l'environnement linguistique et à certaines pratiques scolaires complexifient souvent l'accès à l'abstraction et la construction et la manipulation de concepts (Cèbe, Pelgrims & Martinet, 2009). En effet, les recherches portant sur les élèves déclarés en difficulté montrent que ceux-ci s'impliquent peu dans la réalisation des tâches et font montre de peu de persévérance devant les obstacles (Pelgrims & Cèbe, 2009). Leurs lacunes se situent sur le plan des connaissances procédurales : même s'ils ont acquis des procédures qui leur permettent de résoudre efficacement certains problèmes, ils ne sont pas en mesure d'explicitier la suite des

opérations qu'ils ont menées, les règles qu'ils ont appliquées pour arriver à la solution juste: « l'emploi de leurs connaissances est donc peu flexible et dépendant du contexte dans lequel elles ont été acquises » (Pelgrims & Cèbe, p. 124). Aussi, la mobilisation des stratégies en contexte n'est possible que par la sollicitation de l'enseignant, d'où l'importance pour le professionnel d'assurer un étayage de qualité, permettant à l'élève de comprendre les raisons de sa réussite ou de son échec et lui donnant plus de contrôle sur ses actions.

Ces élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficient de mesures d'appui ou fréquentent des classes dites spécialisées. La différenciation et l'enseignement explicite représentent deux des conditions de l'inclusion de tous (Saint-Laurent, 2008). Elle requiert aussi des gestes d'étayage et de régulation qui, dans l'idéal, s'effectuent dans la zone de proche développement des élèves (Bruner, 1983; Gombert, Feuilladiéu, Gilles & Roussey, 2008) et contribuent à l'articulation d'un oral pour apprendre et d'un oral pour enseigner (Jaubert & Rebière, 2002).

1.2. Les freins à l'inclusion

Malheureusement, dans les pratiques, l'application de principes didactiques à visée d'inclusion se heurte aux méthodes d'enseignement traditionnelles, laissant peu de place à la parole de l'élève, quelle qu'elle soit, et à ses capacités d'analyse et de réflexivité.

Par exemple, en classe, la variété de français standard occupe une place prépondérante. En effet, l'enseignement traditionnel et les pratiques qui s'en inspirent n'ont pas pour habitude de prendre appui sur les pratiques langagières des élèves, mais sur des exemples de français dit standard non contextualisé (Elalouf 2009). Cette non-prise en compte de la langue des élèves entrave la construction de la posture métalinguistique : l'adoption d'une telle posture va leur sembler n'être qu'au service des exemples donnés à l'école alors qu'elle est nécessaire, quelle que soit la situation de production. En agissant de la sorte, les maîtres accentuent le divorce entre la communication orale ordinaire et celle de l'école, plutôt que de favoriser leur dialogue, comme il le faudrait en accord avec les principes de l'inclusion :

Il faut que la première [la communication orale familière] ait joué et qu'elle continue à jouer son rôle rassurant pour que l'autre puisse jouer le sien. Et [la langue de l'école], l'enfant ne la respectera que si elle n'évince pas l'autre dans la violence du « Dites/Ne dites pas », du « Ce n'est pas du bon français », voire du « Ce n'est pas du français ». Cette violence a probablement eu, jadis, une certaine efficacité que d'aucuns peuvent regretter en mettant sous le boisseau les dégâts provoqués par l'insécurité linguistique. Mais à l'heure actuelle, alors que les jeunes jouissent de tant de possibilités d'entrer en communication les uns avec les autres sans le moindre contrôle, il serait stupide de vouloir la perpétuer (Dumortier & Dispy, sous presse 2016).

Et c'est sans oublier tous les problèmes que pose l'absence d'harmonisation de la terminologie grammaticale aux enseignants (Chartrand & de Pietro, 2010). À l'heure actuelle, les fluctuations des contenus à enseigner dans les plans d'études, beaucoup en raison du poids de la tradition grammaticale et de nombreuses réformes aux résultats mitigés, font qu'aujourd'hui tradition et nouveauté se mélangent dans les moyens et les pratiques enseignantes (Garcia-Debanc, Paolacci & Boivin, 2013). En Suisse romande, par exemple, certains choix de contenus et de démarches dans les moyens d'enseignement officiels entrent en contradiction avec les prescriptions du plan d'études officiel (Bulea Bronckart, 2014).

Enfin, la répartition du temps scolaire favorise peu les interactions entre lecture, écriture et réflexion métalinguistique (Elalouf, Péret & Gourdet, sous presse 2016). Les activités grammaticales ne peuvent être pensées sur un temps long : le cloisonnement demeure la norme.

Ce sont là tout autant de freins à l'intégration des activités grammaticales à l'intérieur d'activités de communication. De sorte que les enseignants font souvent de la grammaire de façon détachée et sans prendre en compte les contextes de communication possibles (Chartrand & de Pietro, 2012).

Or, l'écriture comme objet d'enseignement implique une interaction constante entre grammaire, orthographe et production textuelle. Comment amener l'élève à produire plus qu'une phrase ou qu'une série de phrases ? Comment l'amener à comprendre qu'il se positionne comme énonciateur dans une situation de communication ? Comment l'aider à réfléchir aux contenus à traiter et à leur organisation, à la cohérence du texte (quoi écrire par rapport à ce qui précède et à qui suit) ? Enfin, comment l'amener à mobiliser et à manipuler les unités de la langue pour créer du sens (organisateurs, cohésion nominale et verbale, lexicale, énonciation) ? Le cloisonnement des activités grammaticales empêche de rendre cette interaction visible auprès des élèves et fait de la production textuelle un objet sous-exploité dans les pratiques enseignantes (de Weck & Marro, 2010).

2. Le modèle de la phrase à deux pattes : fondements et explicitation du dispositif didactique

Dans cette partie, nous explicitons le modèle de la phrase à deux pattes. Nous justifions sa pertinence et développons les présupposés théoriques qui le sous-tendent, issus de la proposition aristotélicienne, recensant entre autres les reformulations dont il a été l'objet dans les travaux des grammairiens et son appropriation par Antoine Culioli. Nous détaillons ensuite les étapes du dispositif qui accompagne l'élève dans sa conceptualisation de l'écrit.

2.1. Un modèle qui paraît simpliste

Notre modèle de la phrase à deux pattes est loin d'être révolutionnaire, ce n'est pas une

« La phrase à 2 pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté

autre nouvelle panacée ; son intérêt est de doter l'enseignant d'outils conceptuels qui, utilisés au cours d'interactions à propos des productions langagières des élèves, permettent à ceux-ci d'écrire et de comprendre comment on produit des écrits syntaxiquement corrects en français. Et surtout comment on passe d'une production langagière à peine verbalisée à du langage normé. La conceptualisation syntaxique que nous proposons s'éloigne suffisamment de la tradition scolaire, ce qui comporte plusieurs avantages :

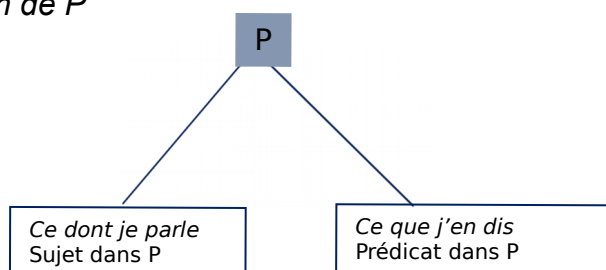
Pour les enseignants, elle permet d'éviter les recherches d'équivalences entre les concepts de la grammaire traditionnelle et les moyens de doter les élèves d'outils pour écrire.

Elle ne remémore pas de mauvais souvenirs aux élèves ayant eu un passé scolaire chaotique ou entretenant un rapport difficile à l'écrit.

Du point de vue de l'objet enseigné, elle met l'accent sur les marqueurs d'opérations énonciatives plutôt que sur les catégories : différentes façons de situer les énoncés dans le temps, différents moyens de prédiquer une qualité. Le travail sur la prise en charge énonciative du discours n'est pas mis de côté, contrairement aux pratiques habituelles avec les élèves en difficulté (de Weck & Rosat, 2003).

Nous représentons la phrase de base ou phrase P par un schéma à deux branches :

Figure 1 : Représentation de P



Cette représentation ne tient pas compte du lien avec les conditions de production (situation de communication à l'oral ou contexte à l'écrit). La phrase de base se scinde en deux éléments : « ce dont je parle dans P » et « ce que j'en dis dans P ». Nos expériences avec des publics d'apprenants en difficulté nous ont menées à employer l'expression imagée de phrase à 2 pattes ; la phrase ne peut « marcher » que si elle a ses deux pattes.

Il s'agit du niveau 1 des opérations linguistiques d'Antoine Culioli et non une représentation de la syntaxe d'une langue donnée :

Le niveau 1 est un niveau de représentation, où représentation renvoie à la représentation mentale (il s'agit de cognition : quand je parle de cognition, j'entends le terme au sens large. L'affect fait partie de la cognition ; il n'y a pas d'un côté le cognitif qui serait du côté de la rationalité explicite, et

l'affectif qui serait le lieu des sentiments et de l'imagination débridée...). Il s'agit donc, à ce stade, de représentations qui organisent des expériences que nous avons développées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons (1990 : 21).

Il se peut que dans certaines langues, il y ait superposition de cette représentation et celle de la syntaxe. Or la différence est fondamentale. Dans toutes les langues, l'opération langagière commence par ce niveau. La réalisation en langue, qui correspond au niveau 2, peut ne pas se superposer.

Par exemple en français, à part dans la grammaire scolaire et certaines premières « phrase » de livre pour les élèves en 1^{re} année du primaire, il n'y a pas superposition :

(1) *ratus est un rat*²

(2) *Le chat mange la souris*³

Ces deux exemples superposables à la construction de la relation prédicative ne se rencontrent pas dans les pratiques langagières communes ni en littérature. Il s'agit de l'élément central d'un énoncé oral ou d'une phrase écrite qui, pour être mis en discours, supposent des marqueurs contextuels et cotextuels.

Cette représentation de P facilite la compréhension de la phrase de base, elle est opératoire, car elle permet aux apprenants de produire des P syntaxiquement correctes : la première patte est le sujet dans la P et la deuxième, le prédicat⁴ dans la P. Sa conceptualisation s'inscrit dans le vécu en classe, car elle prend appui sur les exemples des élèves. La notion de phrase à deux pattes est dynamique – la phrase qui marche est un pas qui s'inscrit dans le chemin de la maîtrise de la syntaxe de l'écrit, tout comme elle constitue un élément du discours en marche.

Le modèle de la phrase à deux pattes est un modèle simpliste, car il ne combine que deux éléments, quelle que soit la production. Nous obtenons ainsi un seul modèle de symbolisation que les élèves s'approprient facilement, nous éloignant ainsi des modèles différents issus de la grammaire traditionnelle, variant selon les constructions verbales ou selon que les phrases soient verbales ou non verbales. Il est ensuite important de

2 Termes par lequel s'ouvre le manuel de lecture *Ratus* encore utilisé en France en 2016-2017 (1^{re} édition 1994, Hatier).

3 Exemple utilisé dans de nombreux manuels scolaire.

4 Le terme de prédicat désigne la fonction syntaxique du groupe verbal. Son adoption pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire permet d'éviter de désigner par un même terme une structure (le groupe verbal) et sa fonction syntaxique (Chartrand, Simard et Sol, 2006). Il est maintenant mentionné dans les programmes de 2015 de l'école primaire en France pour le cycle 3.

bien distinguer ce qui est propre à la création du discours et ce qui est propre à la langue.

2.2. Un dispositif qui accompagne l'élève dans sa conceptualisation de l'écrit

Par l'élaboration de ce dispositif d'enseignement, nous voulons contribuer à l'élaboration d'une grammaire à visée réflexive. Le modèle sur lequel il est basé témoigne en effet de la systématique de la langue et de ses régularités. La richesse de notre dispositif est de prendre appui sur les productions langagières des élèves et sur la langue orale, facilitant ensuite le passage de l'oral à l'écrit. Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives peuvent avoir du mal à gérer une situation complexe. Il en est de même pour ceux pour qui l'environnement social n'a pas permis de développer les fonctions cognitives de mémorisation et d'exécution (Laporte, 2013). Présenter un modèle à 2 éléments, quelle que soit la phrase produite, leur permet d'avoir un repère stable et facilement compréhensible au moment de travailler la production écrite dans toute sa complexité.

L'enseignant fait d'abord produire des énoncés aux élèves dans un but communicatif déterminé, de façon spontanée et sur une base volontaire. En s'appuyant sur les pratiques langagières de l'enfant, qui se sont développées depuis sa naissance, il prend appui sur une mémoire procédurale et ainsi évite de surcharger la mémoire de travail indispensable pour les apprentissages (Laporte 2013).

Une fois que les apprenants ont compris l'importance de la fonction prédicative par le biais de la phrase à deux pattes, correspondant au niveau 1 des opérations énonciatives selon Culioli, ils sont à même de faire fonctionner le modèle de phrase de base qui lui correspond au niveau 2 et est propre à une variante du français puis de générer des phrases à l'écrit. L'appropriation de la phrase de base constitue la deuxième étape du dispositif. Également un modèle, un prototype abstrait, elle donne accès à une structure fondamentale composée d'au moins deux éléments obligatoires : un groupe du nom en position de sujet et un groupe verbal prédicat (Paret, 1996). Ce modèle est celui de la phrase simple ; dans une phrase complexe, on le retrouve plusieurs fois comme nous le verrons dans l'exemple présenté plus loin. La phrase de base, celle qu'on appelle « phrase à deux pattes » pour les apprenants, permet d'appréhender les structures de la langue de manière « productive et utile » et donne aux apprenants une vision d'un système cohérent et homogène (Paret, 1996, p. 36). On aborde alors la question de la segmentation de la phrase et les groupes la constituant. Le choix du modèle de la phrase de base (ou phrase P) est en accord avec les écrits de Culioli (1990), Combette (2011), Le Goffic (2005, 2008) et Béguelin et coll.(2000). La phrase est présentée comme un élément dynamique du discours et du texte.

Lors de la troisième étape du dispositif, le travail de l'enseignant consiste à faire

d'avantage parler l'élève à propos des énoncés produits et de l'aider à se doter de moyens linguistiques de mise en discours, qui correspondent aux opérations énonciatives de niveau 2, tout en l'accompagnant dans le développement des opérations de niveau 3, les opérations métalinguistiques⁵. L'écriture de la phrase de base ressemble, en français, à un exemple de manuel de grammaire traditionnel. À cette étape, l'enseignant ne fait pas figurer les marques formelles de la phrase (majuscule et point) de manière à éviter les confusions entre P et la phrase graphique. Ce n'est qu'une fois inscrite en texte que la phrase portera des marques de ponctuations lesquelles servant à délimiter, avec certaines conjonctions les différentes relations prédicatives de la phrase.

Enfin, pour les premières mises en texte, l'enseignant fera produire à l'élève un écrit analogue à la phrase de base. Cet écrit pourra servir à légender un dessin ou une photo. C'est le lien avec l'illustration qui constituera la mise en discours. Il sera possible de proposer à l'apprenant des jeux à l'oral pour trouver tous les énoncés sémantiquement analogues qui pourraient accompagner l'illustration. Lors de cette quatrième et dernière étape, l'élève sera en mesure de montrer une illustration et de la commenter : « Regardez bien, ici, vous voyez la photo que nous avons prise lors de la sortie, la sortie au musée. » La légende de l'image, proche de P, sera : Nous sommes allés au musée. Et il sera utile de montrer la nécessité des formules permettant l'appel et la thématization. Il s'agit alors de montrer le lien qui existe entre la phrase de base et les différentes phrases ou énoncés dans la même langue. Nous empruntons ici un outil formalisé par Culioli concernant la paraphrase comme moyen d'analyse de l'énoncé (1990 : 79-80). Perçue comme un jeu, la recherche d'une « famille paraphrastique »⁶ permet à l'élève de percevoir les possibles linguistiques et d'établir des correspondances entre sa pratique langagière et les réalisations des autres élèves et celles de l'enseignant. Il comprendra alors le lien qui existe entre les exemples de son manuel de grammaire, les phrases décontextualisées de son manuel d'apprentissage de la lecture et ses propres productions, pour peu que l'enseignant explicite bien la différence entre le discours oral ou écrit et les suites de termes servant à l'apprentissage.

3. Le dispositif explicité à l'aide d'un exemple concret

À l'aide d'un exemple d'appropriation sur la phrase et le texte, nous montrons comment l'emploi d'une terminologie simplifiée, voire simpliste, permet d'éviter les conflits avec la

5 Nous faisons ici référence aux niveaux distingués par Antoine Culioli concernant les opérations énonciatives : le niveau 1 correspond à celui des « représentations mentales », élaboration de la lexis ; le niveau 2 correspond à celui des « représentations linguistiques », la mise en texte dans une langue donnée, niveau linguistique ; le niveau 3 correspond à celui « de la construction explicites des représentations métalinguistique » (Culioli, 1990 : 22), à savoir l'utilisation d'un langage pour parler de la langue que ce soit par observation, reformulation ou analyse. Ces trois niveaux ne se succèdent pas dans le temps mais contribuent conjointement à l'activité de langage.

6 Il s'agit de l'ensemble des phrases ou énoncés qui ont pu être produits à partir d'une même P.

terminologie traditionnelle (par exemple, la série des modèles en lien avec les constructions verbales) et facilite son utilisation par les enseignants et les formateurs. Nous explicitons comment le dispositif permet à l'élève de comprendre les fonctions des différents marqueurs temporels et facilite sa compréhension des paramètres énonciatifs. Nous mettons également en lumière ses potentialités dans la mise en place d'un dialogue entre les langues premières des apprenants (certaines variantes du français comprises) et le français standard, cible de l'apprentissage.

Tom a 10 ans, il poursuit sa 6^e année primaire⁷ en contexte intégratif, lequel devrait lui permettre idéalement de réintégrer progressivement le cursus de la classe ordinaire et d'être prêt à affronter le début du secondaire⁸. Son enseignant, alors également étudiant en formation à la HEP Vaud en enseignement spécialisé, lui a demandé de produire un récit de vie inspiré de son quotidien (étape 1 du dispositif). Tom a produit le récit de vie suivant :

Drôle de télévision

Je suis allé dans le salon :

- Il avait ma sœur et mes parents

- On a allumé la télé quand Soudain

la télé ne fonctionnet pas mon

- papa s'est mis en colère :

- stupid télé tu vas marcher:

Il a regarder derièr enfet c'est

tait ma petite sœur :

puis on a regarder la télé

À la lecture du texte de Tom, nous pourrions être d'abord choqués par la quantité d'erreurs comprises dans les neuf lignes qu'il a rédigées et par la disparité de ces erreurs. Cette première impression doit rapidement laisser place à une réflexion sur les aspects à traiter en priorité. Il serait en effet peu pédagogique de redonner à Tom son récit en ayant signalé en rouge les erreurs en lien avec l'orthographe lexicale ou grammaticale, à la syntaxe et à la ponctuation. Un tel geste ne ferait qu'entretenir un mauvais rapport à l'écriture. C'est malheureusement souvent le choix d'une grande majorité des enseignants qui optent pour le code, étant donné la difficulté pour eux de sélectionner, de pointer des objets d'enseignement autres. Comment amener l'élève à réécrire son récit sans installer chez lui un sentiment d'échec ? Comment l'aider à

7 La sixième année primaire en Suisse correspond à la 1^{re} année du cours moyen en France et à la 4^e année primaire au Québec.

8 Lequel, dans le canton de Vaud, fonctionne en vertu de principes favorisant davantage la sélection des élèves que l'inclusion de tous.

transformer celui-ci pour qu'il respecte les règles du français standard ? Sur quels aspects intervenir ? Comment organiser les interventions ? Quelles normes explicites de correction doivent-elles servir de points de repère ?

Le premier réflexe à avoir est de comprendre ce que l'élève a voulu dire et de l'interroger sur l'écrit produit. Par un jeu de questions-réponses, il faut amener l'apprenant à clarifier le contenu puis lui faire reformuler ses énoncés. Par exemple, on demandera à l'élève : de quoi parles-tu au début ? Qu'est-ce que tu en dis ? À partir de quand parles-tu d'autre chose ? Qu'est-ce que tu en dis ? Les premiers échanges enseignant-élève pourraient mener à l'énoncé des P constitutives suivantes (étape 2 du dispositif):

- *Je suis allé dans le salon*
- *ma sœur et mes parents étaient dans le salon*
- *on a allumé la télé*
- *la télé ne fonctionnait pas*
- *mon papa s'est mis en colère.*

Par la suite, de manière à travailler l'opération de mise en texte, l'enseignant interagit avec l'élève pour l'amener à lier les P les unes avec les autres (étape 3 du dispositif). Les questions posées à l'élève s'axent autour de la progression thématique et de la situation des énoncés dans le temps, dans l'espace : « Est-ce qu'on parle de la même chose ? Est-ce que cela se passe au même endroit ? Qu'est-ce qui va te permettre de le préciser ? Est-ce que cela vient en plus ? Est-ce que cela veut dire le contraire ? Est-ce que ça se passe au moment où tu écris ? Est-ce que c'est toujours comme ça ? Est-ce que ça se passe avant ? Après ? Comment peut-on le marquer ? Comment peut-on faire comprendre ce que ressentent les personnages ? ».

Voici quelques-unes des reformulations qui pourraient ressortir de ces interactions maître-élève autour de la mise en texte (étape 4 du dispositif) :

Un jour, on était au salon et on a allumé la télévision. Tout à coup, elle s'est arrêtée de fonctionner. Alors mon père s'est mis en colère.

La semaine dernière, on regardait la télévision au salon. Soudain, elle s'est arrêtée et mon père s'est mis en colère.

L'autre jour, on regardait la télé et elle s'est arrêtée. Cela a énervé mon père (...)

Grâce à la mise en place d'un tel échange, l'apprenant n'est pas dépossédé de son histoire ; au contraire, il est accompagné dans le passage de sa pratique de la langue à une autre pratique, celle d'un écrit formel. Une fois que l'élève arrive à construire des phrases syntaxiquement correctes, qu'il sait constituer les groupes et mettre ceux-ci en rapport au sein de la phrase, l'enseignant peut aborder la question de l'insertion des dialogues et de la ponctuation.

4. Conclusion

Ce modèle didactique peut permettre à tous les enseignants de donner les bases à tous les élèves de construire leurs premiers textes. Son usage répété peut les amener à l'élaboration progressive de textes experts. Le dispositif présenté fournit des pistes aux enseignants pour l'étayage des procédures de mise en texte lors de la production écrite. Ainsi, il n'est pas compatible avec une modalité transmissive de l'apprentissage, car il demande à l'enseignant de faire observer les faits de langue, de multiplier les exemples, de montrer les liens existant entre les pratiques langagières des apprenants et le français cible. Le dispositif est en accord avec une pédagogie inclusive, puisqu'il explicite un élément clé de la syntaxe du français, s'apprend dans des interactions qui mobilisent des stratégies de contrôle et de régulation par l'apprenant au moment de la rédaction de textes, quel que soit le contexte de production. De telles capacités renferment les prémisses d'une posture métalinguistique.

Le modèle de la phrase à deux pattes et le dispositif développé dans ce texte sont en cours d'expérimentation par des enseignants. Les résultats de cette première mise en œuvre à plus grande échelle nous amèneront à proposer des modifications au dispositif d'enseignement au vu des apports et lacunes relevés par les enseignants non linguistes.

Références bibliographiques

Artigue Michèle et Perrin Marie-Josée, 1991, « Didactic engineering, research and development tool : some theoretical problems linked to this duality », *For the Learning*, n°11, vol. 1, p. 13-18.

Béguelin, Marie-Josée (dir.), Matthey, Marinette, Bronckart, Jean-Paul & Canelas-Trevisi, Sandra, 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck & Duculot, 351 p.

Brigaudiot, Mireille, 2004, *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette, 253 p.

Bruner, Jérôme S., 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France, 292 p.

Bulea Bronckart, Ecaterina, 2014, « Quels repères pour l'enseignement grammatical ? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande », *Babylonia*, n°2, p. 36-40.

Cèbe, Sylvie, Pelgrims, Greta et Martinet, Catherine, 2009, « Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage? », dans G. Chapelle & M. Crahay, *Réussir à apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 47-57.

Chartrand, Suzanne-G., Simard, Claude et Sol, Christian, 2006, *Grammaire de base*, Paris-Bruelles, de Boeck, 376 p.

Chartrand, Suzanne-G. et De Pietro, Jean-François, 2012, « Pour une harmonisation

des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? », dans *Enjeux*, n° 84, p. 5-31.

Combettes, Bernard, 2011, « Phrase et proposition, histoire et évolution de deux notions grammaticales », dans *Le français aujourd'hui*, n° 173, p. 11-20.

Culioli, Antoine, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1, Opérations et représentations, Paris, Ophrys, 225 p.

De Weck, Geneviève et Marro, Pascale, 2010, *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*, Paris, Elsevier-Masson, 376 p.

De Weck, Geneviève et Rosat, Marie-Claude, 2003), *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*, Paris, Masson, 223 p.

Dumortier, Jean-Louis et Dispy, Micheline, 2016 (sous presse). *Savoirs langagiers : État actuel de l'offre D'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles et propositions pour la formation des maitres*, dans Bulea Bronckart, E. et Gagnon, R., *Former à enseigner la grammaire*, Villeneuve D'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Elalouf, Marie-Laure, 2009, « L'adjectif enseigné/ l'adjectif employé en français langue première », dans Elalouf, M.-L. (dir.), *Le groupe nominal et la construction de la référence. Approches linguistiques et didactiques*, Namur, Presses universitaires de Namur, 157-175.

Elalouf, Marie-Laure, Péret, Claudie et Gourdet, Patrice, 2016 (sous presse), « Les pratiques d'enseignement de la grammaire : quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? », dans Bulea Bronckart, E. et Gagnon, R., *Former à enseigner la grammaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Garcia-Debanc, Claudine, Paolacci, Véronique et Boivin, Marie-Claude, 2014, « L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées », dans *Repères*, n°49, p. 7-32.

Gombert, Anne, Feuilladiéu, Sylviane, Gilles, Pierre-Yves et Roussey, Jean-Yves, 2008, « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves », dans *Revue française de pédagogie*, n°164 (juillet-septembre). Disponible sur <http://rfp.revues.org/2141> [page consultée le 27 décembre 2015].

Guérin, Emmanuelle, 2013, « La validité de la notion de « handicap linguistique » en question », dans *Le français aujourd'hui*, n°183, p. 91-104.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). *Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif*. Dans Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris : PUF.

Laporte, Pierre, 2013, « Les fonctions mnésiques et les fonctions exécutives », dans Inserm, dossier documentaire : *Les fonctions cognitives chez l'enfant*, Paris, Inserm, p 70-78 et p. 80-86.

Le Goffic, Pierre, 2005, « La phrase revisitée », dans *Le français aujourd'hui*, n°148, p. 55-64.

Le Goffic, Pierre, 2008, « Phrase, séquence, période », dans Van Raemdonck, D. et Ploog, K. (dir.), *Modèles syntaxiques, la syntaxe à l'aube du XIXe siècle*, Bruxelles, Peter Lang, p. 329-356.

Paret, Marie-Christine, 1996, « De l'utilité de la phrase de base », dans *Québec Français*, n°101, p. 35-36.

Pelgrims, Greta et Cèbe, Sylvie, 2009, « Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement », dans Crahay, M. et Dutrevis, M., *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, p. 111-135.

Saint-Laurent, Lise, 2008, *Enseigner aux élèves à risque ou en difficulté au primaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 361 p.

Sautot, Jean-Pierre, Péret, Claudie, Brissaud, Catherine, 2006, « Enseignement de l'orthographe : entre innovation et reproduction », dans *Québec français*, n°141, p. 76-77.