



La complémentation verbale : de la théorie à la transposition

Dan Van Raemdonck, Lionel Meinertzhagen

► To cite this version:

Dan Van Raemdonck, Lionel Meinertzhagen. La complémentation verbale : de la théorie à la transposition. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, 2016. halshs-01633319

HAL Id: halshs-01633319

<https://shs.hal.science/halshs-01633319>

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 complémentation verbale : de la théorie à la transposition

Dan Van Raemdonck	Plateforme de recherche Gramm-R	Université Libre de Bruxelles / Vrije Universiteit Brussel
Lionel Meinertzhagen	Plateforme de recherche Gramm-R	Université Libre de Bruxelles / Haute École Francisco Ferrer

Pour citer cet article :

Van Raemdonck, D., Meinertzhagen, L. (2016). La complémentation verbale : de la théorie à la transposition. Scolagram n°2.

En ligne : [http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?](http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=218:complementation-verbale&Itemid=536)

[option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=218:complementation-verbale&Itemid=536](http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=218:complementation-verbale&Itemid=536)

Résumé

L'analyse du groupe verbal procède traditionnellement par étiquetage des compléments d'objets directs et indirects et compléments circonstanciels. L'impossibilité de tracer des frontières claires entre ces types de compléments rend l'exercice particulièrement ardu, mais surtout artificiel et souvent, dans l'enseignement, arbitraire.

Notre contribution vise à proposer un nouveau discours théorique grammatical transposable, avec économie de métalangage et, partant, de charge cognitive. Ce discours repose sur l'analyse des relations entre apports et supports de signification, à tous les niveaux du discours.

En reconnectant l'analyse grammaticale sur la (dé)construction du sens, nous parvenons ainsi à élaborer une progression curriculaire, qui, appliquée en classe, au fil des ans, évite les écueils de l'appréhension impossible d'un paradigme devenu plus que culturel (celui des étiquettes qui ne collent pas) ; à assurer une continuité des apprentissages de la première année à la dernière, sans répétitions incessantes, mais par affinements successifs ; à partir de l'ensemble des acquis de base des élèves et ce, dès le départ, plutôt que d'essayer de construire un savoir par addition ou empilement de micro-savoirs en apparence déconnectés.

Mots clés

syntaxe du verbe – détermination – relation apport-support – transposition didactique – progression curriculaire

La complémentation verbale : de la théorie à la transposition

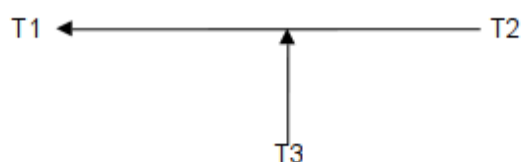
Dan Van Raemdonck	Plateforme de recherche Gramm-R	Université Libre de Bruxelles / Vrije Universiteit Brussel
Lionel Meinertzhagen	Plateforme de recherche Gramm-R	Université Libre de Bruxelles / Haute École Francisco Ferrer

Dans cette contribution, nous nous proposons de redessiner le savoir enseignable en matière de syntaxe du groupe verbal et d'en envisager un abord scolaire possible. Ce savoir enseignable procède d'une première transposition à partir d'un savoir savant consigné par ailleurs (voir notamment Van Raemdonck 2010), mais qui ne doit pas rentrer tel quel dans l'espace classe. Dans un premier temps, nous énoncerons donc le savoir enseignable que l'enseignant doit pouvoir maîtriser et qu'il devra ensuite transposer didactiquement dans sa classe tout au long de la scolarité de l'élève, selon une progression curriculaire que l'on voudrait réfléchie (voir notamment Van Raemdonck et Meinertzhagen 2016). À cet égard, les parties suivantes de notre contribution relatent l'expérience de transposition dans des classes allant de la première à la quatrième années (6-10 ans) d'enseignement primaire (6-12 ans) et les prémices de l'installation du système.

1. Introduction : rappel du modèle théorique¹

Dans le cadre d'une syntaxe d'inspiration guillaumienne, nous avons proposé un nouveau système fonctionnel (Van Raemdonck 1998, 2011 (2015²)), basé sur l'étude des relations entre apports et supports de signification, couplées aux mécanismes de *détermination* ou de *prédication* qu'elles mettent en œuvre.

À côté du support-sujet (que nous appellerons dorénavant *noyau de phrase* : **Pierre est grand**) et des apports à des termes de la phrase (déterminants du nom (**Le château de ma mère**), du verbe (**manger une pomme**), de l'adjectif (**pleine de vin**), de l'adverbe (**loin de la ville**)... ; prédicats de terme (**Pierre mange**)), on distingue encore des apports (déterminants ou prédicats ; T3 dans le schéma ci-contre) à des relations entre deux termes : **Hier, il est parti en voyage, avant qu'on ne puisse lui dire au revoir**). Dans ce système, on substitue à une représentation traditionnelle du type T1 $\equiv$ T2 (où T2 est dit *déterminant* ou *prédicat* de T1) une représentation bidimensionnelle



¹ Dans cette introduction théorique, nous reprenons pour une bonne partie, mais en la simplifiant une contribution théorique sur les compléments du verbe (Van Raemdonck 2010). Nous procédons de la sorte à une première transition entre savoir savant et savoir enseignable.

et plus hiérarchisée, où T3 est dit déterminant ou prédicat de la relation entre T2 et T1.

Par détermination, nous entendons le mécanisme grammatical général par lequel un élément est rapporté à un autre élément ou à une relation et 1°) réduit l'extension² de l'élément déterminé ou donne une indication sur la quantité d'éléments sélectionnés, 2°) réduit l'extension de la relation sur laquelle il porte. Le déterminant se comporte comme un complément d'information. Nous parlerons donc de déterminants du nom, du pronom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, du connecteur subordonnant (prépositionnel)...., ainsi que de déterminant de relation (relation prédicative, relation entre le déterminant et le noyau nominal, entre le déterminant et le noyau verbal...). La relation de détermination est inscrite dans les schémas à l'aide d'une flèche simple.

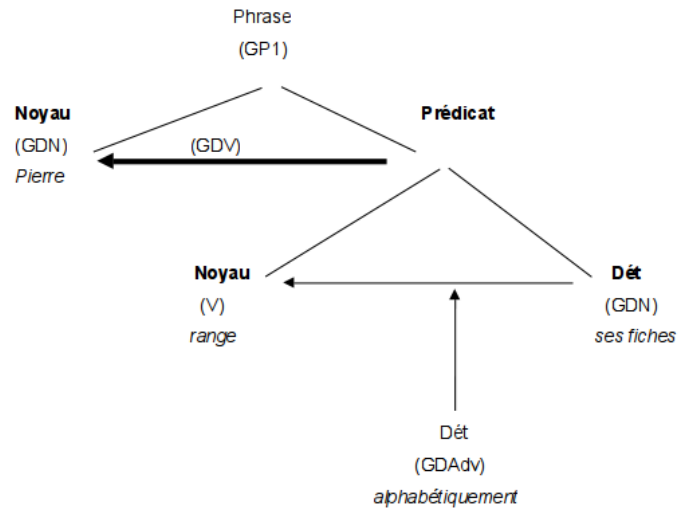
Par prédication, nous entendons le mécanisme grammatical général par lequel un élément est rapporté à un autre élément ou à une relation sans en réduire l'extension. Le prédicat se comporte comme un supplément d'information, car lorsqu'il intervient sur un terme de la phrase, il le fait une fois la détermination opérée et le groupe déterminatif constitué, soit après la clôture de celui-ci. On parle en général de prédication première, constitutive de la phrase et, lorsque ces mêmes mécanismes seront mis en œuvre sans l'intervention d'un verbe conjugué à un mode personnel, de prédication seconde. La relation de prédication est inscrite dans les schémas à l'aide d'une flèche double.

Dans cette contribution, consacrée au groupe verbal, nous n'envisagerons que les apports par détermination.

1.1. Délimitation du territoire d'investigation

En choisissant de décrire le groupe verbal, nous décidons de nous limiter à tout ce qui se trouve à l'intérieur du prédicat, dont le verbe serait le noyau. Si l'on étudie une phrase comme *Pierre range ses fiches alphabétiquement*, on peut la figurer en schéma de la manière ci-dessous.

2 L'extension d'un mot est l'ensemble des objets du monde pensable (objets de pensée : êtres, choses, faits ou situations) auxquels le mot est applicable. Une définition en extension est une définition qui énumère tous les objets de l'ensemble défini.



Le verbe nécessite un support et ce tant au niveau de la représentation que de la syntaxe. Le verbe, aussi chargé sémantiquement soit-il, est en analyse syntaxique un apport. En outre, un lien évident peut être fait entre son fonctionnement prototypique comme apport par prédication et sa fonction de noyau de GDV (groupe déterminatif³ verbal), ce dernier étant directement rapporté au noyau de la phrase par prédication. Dans le schéma ci-dessus, représentant la phrase *Pierre range ses fiches alphabétiquement*, nous voyons que le verbe est une cheville de l'articulation du sens, le noyau du GDV, qui est rapporté au noyau de la phrase *Pierre* par prédication.

Par ailleurs, nous remplaçons une kyrielle de compléments du verbe (attribut du sujet, CDV, CIV, CCirc., Complément d'agent, etc.) par le seul déterminant (de terme ou de relation), qui recouvre sous son chef ce que les autres étiquettes n'arrivent pas à indiquer : le mécanisme à l'œuvre.

Nous voyons que la phrase est un groupe mettant en œuvre une relation de prédication entre un noyau (ici *Pierre*) et un prédicat (ici *range ses fiches alphabétiquement*). De manière récursive, chaque groupe peut, à son tour, être décomposé en support (noyau) et apport (déterminant ou prédicat) et chaque relation qui en découle peut, elle aussi, accueillir un déterminant (ou parfois un prédicat second). En l'occurrence, le prédicat – un groupe déterminatif verbal – *range ses fiches alphabétiquement*, est décomposé en un noyau verbal *range* auquel se rapporte un déterminant *ses fiches* – un groupe déterminatif nominal – composé du noyau nominal *fiches* et du déterminant *ses*. Quant à la relation (processus de « ranger ses fiches ») naissant de la liaison entre le noyau verbal *range* et le déterminant *ses fiches*, elle reçoit un complément de signification sous la forme d'un déterminant à noyau adverbial *alphabétiquement*.

Dans cette contribution, ne seront considérés que les déterminants du noyau verbal (*ses fiches*) et les déterminants de la relation entre ce déterminant et le noyau verbal (*alphabétiquement*).

1.2. Les déterminants du verbe

Un verbe est à notre sens toujours susceptible de recevoir un déterminant, lequel va saturer la position fonctionnelle. Dans le cas où aucun élément ne prend en charge cette fonction de déterminant, cette position sera dite non saturée ; on représentera donc un déterminant $\emptyset$. Le verbe sera déclaré en emploi intransitif. Sera ici déclaré d'emploi transitif un verbe dont la rection intègre un déterminant du terme verbal, qu'il soit construit directement ou indirectement.

3 Par GDV – groupe déterminatif verbal – nous entendons un groupe dont le noyau est un verbe et mettant en œuvre une relation de détermination. La phrase est une mécanique d'intégration, qui emboîte diverses structures dont les éléments constitutifs et les relations qu'ils entretiennent sont spécifiques. On dénombre quatre types de structures intégratives : la phrase (GP1), la sous-phrase (GP1'), le groupe précatif second (GP2) et le groupe déterminatif (GD). (Van Raemdonck et al., 2011, p. 421)

La fonction déterminant du verbe apparaît, dans notre système, comme un terme du terme verbal. Il procède par détermination du verbe dans la mesure où il réduit l'extension de celui-ci. Les déterminants du verbe sont :

- Le déterminant zéro ($\emptyset$) du verbe en emploi intransitif :

Pierre sort.

Pierre mange.

- Le déterminant du verbe en emploi copule :

Pierre est malade. Il l'est.

- Le déterminant du verbe en emploi transitif direct ou indirect :

Pierre mange la pomme. Il la mange.

Pierre profite de ses loisirs. Il en profite.

- Le déterminant adjectival du verbe

Pierre bronze idiot mais parle net, mange italien et roule japonais.

- Le déterminant du verbe en voix unipersonnelle :

Il pleut des hallebardes. Il en pleut.

- Le déterminant du verbe en voix 2 (anciennement passive ; le participe de la voix 2, pronominalisable comme un déterminant de verbe copule) :

La lettre a été envoyée par Pierre. Elle l'a été par Pierre.

Ces déterminants constituent en fait des variantes combinatoires les uns des autres. Jamais, en effet, ils n'apparaissent en cooccurrence. Ils forment dès lors une classe fonctionnelle pertinente.

Cette conception de la détermination et de la fonction de déterminant du verbe rend particulièrement annexe la question du type de verbe recteur, type qui n'est plus du tout vu comme une quasi nature de verbe, mais comme une sous-classe d'emplois. Il n'y a donc plus de questions ontologiques — et insolubles de manière tranchée — relatives à la nature copule, transitive ou non du verbe.

1.3. Le déterminant de relation

Nous considérons qu'il existe, à côté du déterminant du verbe, une autre fonction, que recouvre le terme de déterminant de relation : le déterminant de la relation qui existe entre deux constituants, par exemple entre le déterminant du verbe et le noyau verbal. Les déterminants de relations à l'intérieur du GDV recouvrent ce que la grammaire traditionnelle étiquette d'habitude « compléments circonstanciels ».

Exemples : Pierre range ses fiches *alphabétiquement* ; Pierre mange ses repas *dans le salon* : déterminants de la relation [déterminant-verbe].

Reste à répartir ce qui, dans les items relevés ressortit à l'une ou à l'autre fonction.

1.4. La fin du complément d'objet indirect

Si l'on s'en tient à la définition des deux types de déterminant ci-dessus, quelle place nécessaire reste-t-il pour ce troisième type, l'objet indirect ?

En d'autres termes, n'y aurait-il pas moyen de reverser ce que l'on étiquette traditionnellement objet indirect soit dans le premier soit dans le deuxième type de déterminant ?

On séparera les déterminants en fonction de leur construction et de leur nécessité. Les déterminants construits directement sont tous dits déterminants du verbe. Les déterminants construits indirectement, qui regroupent les objets indirects et les circonstanciels, seront, quant à eux, répartis entre la position de déterminant du verbe et celle de déterminant de la relation, en fonction de leur caractère obligatoire ou non, et de la présence ou non d'un autre déterminant du verbe : si l'objet indirect ou le circonstanciel n'est pas obligatoire ou attendu, il sera déterminant de relation (ex. 1) ; si l'objet indirect ou le circonstanciel est obligatoire ou attendu, c'est-à-dire que sa présence est attendue par le verbe afin d'en compléter le sens, et que la position de déterminant du verbe n'est pas occupée, alors l'apport sera déterminant du verbe (ex. 2-3). Dans le cas où cette position serait déjà occupée, l'apport restera déterminant de la relation (ex. 4-8).

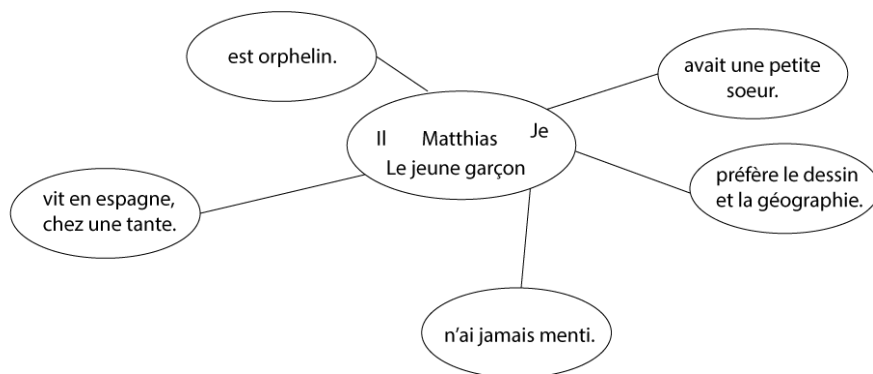
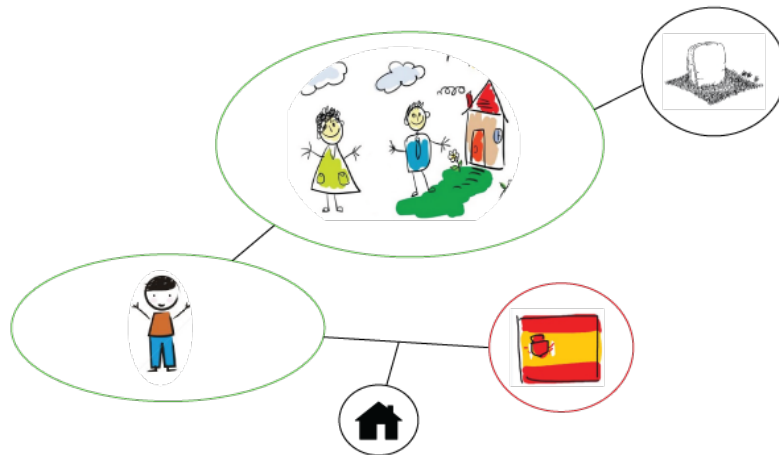
- *Pierre range ses fiches alphabétiquement.*
- *Pierre profite de la vie.*
- *Pierre va à Paris.*
- *Pierre donne des fleurs à Marie.*
- *Pierre envoie des fleurs à Rome.*
- *La lettre a été envoyée par Pierre.*
- *Le colis a été expédié par la poste.*
- *Pierre (dé)tient ça de son père.*

2. La transposition du GDV en classe

Avec les équipes pédagogiques des deux écoles pilotes qui nous accompagnent dans un processus de renouveau grammatical, nous travaillons à repenser la progression curriculaire. Les premiers résultats indiquent, par exemple, qu'une formalisation tardive des classes de mots est non seulement possible mais préférable, sans qu'en pâtissent les capacités d'encodage et de décodage des élèves. Bien au contraire, dès la première année du primaire, il s'agit non pas d'amener successivement des notions considérées comme essentielles (le nom, le déterminant, le verbe, etc.) à la construction du savoir grammatical mais de mobiliser les connaissances des élèves, notamment leur connaissance de la langue et, partant, leurs compétences d'écoute et de parole. À rebours de l'approche traditionnelle donc, nous préconisons le texte comme premier objet d'appréhension pour laisser le temps à diverses activités de manipulation, d'organisation et de réinvestissement avant la formulation de définitions ou de règles. Ce n'est qu'une fois que le travail sur l'usage le permet que des données théoriques et métalinguistiques

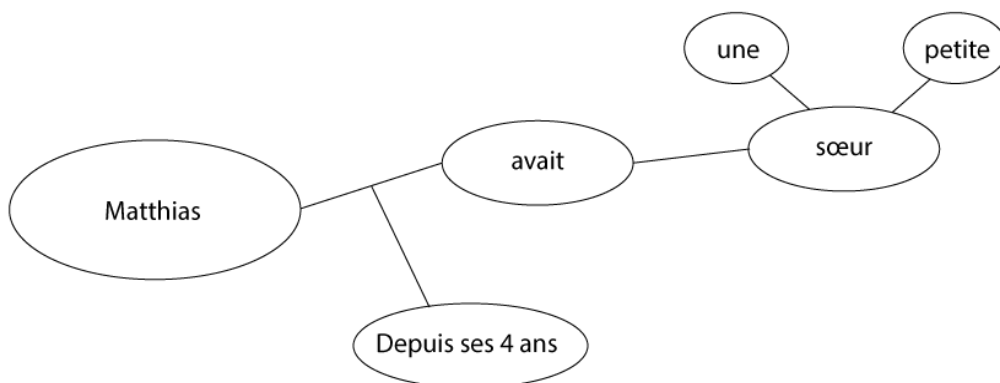
complètent l'apprentissage.

L'analyse du texte puis de la phrase procédera d'abord, dans les petites classes, par la figuration des relations entre blocs sémantiques (apports et supports).



Plus tard, cette figuration cédera le pas à une autre, qui reposera sur l'organisation en groupes syntaxiques correspondants (la syntaxe reposant sur la mise en lumière des relations d'apport à support de signification). Dans cette figuration, la hiérarchisation des apports s'affine au fur et à mesure des années.

Ce
n'est
que
vers
la fin
de ce



chemin (vers 10 ans) que l'on installe les classes (dont celle du verbe) des mots qui sont prédisposés à être utilisés comme apports ou supports.

Dès lors, toute relation syntaxique de dépendance est envisagée essentiellement comme une relation entre apport et support de signification. En ce qui concerne le GDV, le verbe sera vu comme support de son groupe, accompagné des différents types d'apports (au verbe et à la relation entre le verbe et son apport). Cette appréhension pourra paraître assez tardive en comparaison avec la manière traditionnelle de faire. En fait, l'installation de la catégorisation en classes de mots (et les mots qui les portent : nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, connecteur) procède essentiellement sur la base de l'observation des manipulations opérées depuis le début de la scolarité et de l'analyse des schémas syntaxiques obtenus en quatrième, par des activités qui relèvent plutôt de la didactique ascendante. La terminologie employée se limite encore aux termes *apport*, *support* et *lien*. Ce sont les seuls termes préconisés pour l'enseignement primaire. Les termes fonctionnels plus affinés (*noyau*, *déterminant*, *prédicat* et *ligateur*) seront enseignés à l'école secondaire (dès 12 ans), lorsqu'il s'agira de préciser en théorie les types de relations à l'œuvre, même si on aura pu au préalable déjà sensibiliser les élèves à la différence des mécanismes.

Nous proposons d'illustrer cette progression à l'aide de certains exemples d'activités que nous avons conduites dans les classes pour les 4 premières années de l'enseignement primaire en Belgique (6-10 ans), à l'école Singelijn.

3. Fiches d'activités

3.1. Première primaire

Les élèves de première primaire représentent le public grâce auquel les résultats que montrera l'expérimentation pourront être jugés les plus fiables. En effet, ils peuvent être considérés comme (presque) vierges de tout input grammatical formalisé, de toute induction linguistique scolarisée, de tout enseignement explicite. Mais l'absence de formation n'est pas tout ce qui rend ce niveau intéressant puisqu'il se situe, de surcroît, à la base d'une pyramide du savoir dont la bonne construction dépendra de l'ordre d'empilement des briques. En d'autres termes, c'est le meilleur public qui soit pour l'expérimentation pour deux raisons : l'absence de formation préalable qui nous conduirait à devoir déconstruire avant d'ériger à nouveau ; la possibilité, par lui, de penser les fondements d'une progression curriculaire.

Partant de l'idée qu'il est important de développer chez les élèves la conscience que tout discours est vecteur d'informations, il nous a paru utile d'exercer leur capacité à identifier les informations pertinentes dans le discours d'autrui dans l'optique d'une reformulation ultérieure correcte. Il est primordial chez tout locuteur, dès le plus jeune âge, d'avoir la conscience que la langue est le fruit d'une construction (qui doit être) raisonnée (pour devenir) pertinente. Il ne s'agit bien entendu par de formuler cet attendu à l'élève mais de le familiariser avec le mécanisme le plus élémentaire de la construction de l'information,

celui qui met en relation un support d'information – ce dont je parle, ce dont il est question, ce dont je veux dire quelque chose – et un apport d'information – ce que je souhaite en dire.

Si, à la manière d'un système solaire, le message fait intervenir plusieurs noyaux planétaires et leurs satellites, gravitant tous autour d'un même épicycle, il se doit d'être agencé particulièrement dans la linéarité du discours. Ainsi, ce n'est pas le tout d'acclimater l'élève à une vision binaire de l'information, il faut également développer avec lui la conscience d'une ordination de l'information, pertinente, sinon spécifique, voire contrainte par l'intention ou la situation d'énonciation. En effet, le locuteur posera d'abord les informations connues, le cadre d'apparition des informations nouvelles, celles auxquelles sa démarche conduit à apporter des précisions, des éléments neufs. Ainsi, de la même manière que l'enseignement – et celui de la chose grammaticale ne pourrait y déroger – se construit en deux temps, de l'ignorance à la connaissance, d'une part, de l'élémentaire au complexe, d'autre part, la grammaire même procèdera d'une double dynamique que l'on pourrait qualifier de linéaire, en ce qu'elle répond à un agencement particulier sur la ligne du discours (du connu, posé, au neuf) et rétroactive dans la mesure où le neuf se dit de ce qui est préalablement connu ou s'inscrit dans le déjà posé.

Enfin, il est possible très tôt de travailler avec l'enfant sur les traces visibles ou, d'abord, audibles, de ce qui scelle la cohésion entre deux informations : les marques d'accord.

3.1.1. Fiche de lecture

Le premier contact que l'enfant a avec la langue est auditif. Très tôt, il regardera les pages en même temps que le lecteur, y découvrant le texte et son illustration, et, rapidement, par mimétisme montrera l'un et l'autre pour redire l'histoire, ou en inventer une autre. L'école n'est qu'un passage de l'individuel au collectif et, d'une certaine manière, l'enfant perd l'appréhension privilégiée du récit, désormais soumis à l'approbation du groupe, sous contrôle de l'instituteur. Puisqu'il n'écrit ni ne lit de manière autonome, l'élève peut percevoir ce changement comme une première mise à distance d'une langue qu'il commençait à s'approprier. L'activité "fiche de lecture", modulable et évolutive, vise essentiellement à rendre au groupe ce que chacun a, individuellement, perdu : une mainmise sur le récit. Cette réappropriation consiste en la conception d'une fiche de lecture, d'un résumé, sous la forme d'un schéma informatif après chaque lecture d'histoire en classe ; c'est l'occasion de garder une trace, à la conception de laquelle chacun participe, de ce qui jusqu'alors n'était plus tangible. En schématisant l'histoire, l'élève devra veiller à l'agencement des informations, à leur emplacement, à leur suffisance, à leur pertinence.

3.1.2. Mon histoire

Dès la première année primaire, les élèves peuvent être invités à rédiger leur propre histoire. Après une phase d'observation des éléments indispensables à la conception et la structuration d'une histoire, ils conçoivent un schéma qui fait intervenir ce qu'ils ont

préparé en amont et inventé ou découvert personnellement. Cette activité permet à l'élève de ne pas se retrouver dépossédé de sa langue du fait qu'il serait incapable encore de l'écrire.

3.1.3. Objet d'histoire

Dans la continuité de l'activité *Fiche de lecture*, qui procède surtout par stimulation extérieure et stimule peu la créativité des élèves, il peut être envisagé de demander aux élèves d'inventer une histoire qu'ils formuleraient schématiquement, seuls, puis raconteraient oralement devant la classe ou par écrit. Le processus est assez coûteux, cognitivement, dans la mesure où il sollicite de l'élève, d'une part, sa connaissance des codes de représentation et son inventivité, d'autre part, sa capacité à transférer à de l'encodage (en schéma, puis éventuellement en mots) des compétences acquises préalablement (activité « Fiche de lecture ») dans une perspective allant du décodage (du texte) au réencodage (en schéma). En effet, il s'agira de figurer une histoire inventée de toute pièce.

Vu la complexité de l'activité, la seule contrainte – une aide, pour certains – sera d'intégrer à l'histoire un objet mystère (par exemple palpé mais non vu), qu'il devienne protagoniste ou apparaisse de façon subite.

Fiche d'activité : « Fiche de lecture »

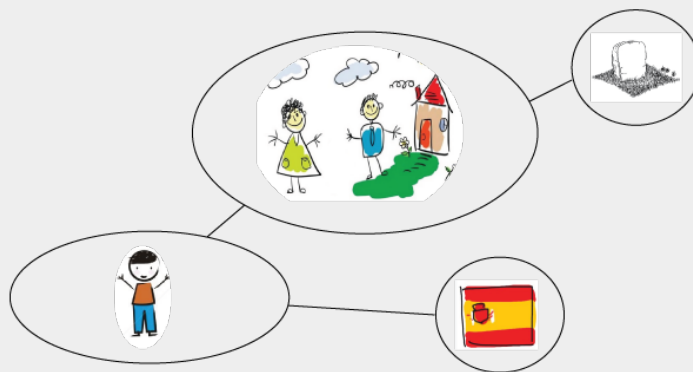
Fiche de lecture		
Public Première primaire ½ groupe 1 ^{er} -2 ^e semestre(s)	Prérequis Aucun	Acquis notionnels Fonctions : Apport-Support d'information L'accord à l'oral
Métalangage Aucun	Objectifs spécifiques Appréhension de l'information Mise en relation de l'information Schématisation de l'information	

Démarche

1. L'enseignant (P) identifie une histoire à lire aux élèves (E), ou négocie ce choix avec eux.
2. Fin de journée, la veille de l'activité proprement dite, il lit l'histoire aux élèves.
3. Le lendemain, idéalement en demi-groupe, il relit l'histoire.
4. Il explique le projet qui est, dans un premier temps, de garder une trace des histoires qui sont lues en classe, à des fins tant de compréhension (s'assurer que tout le monde a bien compris l'histoire) que de communication (présenter à l'autre un livre qu'il n'a pas lu).
5. Il en précise le principe. *Vous me dites de quoi on parle, ce qu'on en dit et comment le représenter dans le schéma.* Pour l'exemple, imaginons une histoire qui implique un orphelin désireux de faire le tour du monde.
6. P : De quoi parle l'histoire ? E : De Matthias, un orphelin qui habite en Espagne et qui...
7. L'enseignant, une fois que l'élève a terminé, l'aide à structurer son discours. *Donc on parle de Matthias.*



8. P : Et que sait-on sur Matthias ? E : Que ses parents sont morts. P : Comment je vais montrer ça ? E : On fait une bulle reliée à Matthias pour dire que ses parents sont morts.



9. C'est par un enchainement de questions de ce type que le schéma va progressivement prendre forme.
10. Quand le mot ou la notion est difficile à représenter (par exemple les noms abstraits : la peur, ...), l'enseignant – ou l'élève envoyé au tableau – le/la figure sous forme de symbole.
11. Une fois le schéma terminé, l'ensemble est passé en revue et, éventuellement, complété ou modifié.
12. Chaque élève, ou chaque groupe, dessine alors le contenu d'une bulle pour constituer le panneau final, voire un livre, qui sera laissé à disposition ou affiché en classe.

Interrogations

- **Comment être assuré d'arriver au bon schéma ?**

Il n'y a pas de meilleur schéma que celui qui se justifie et qui parle à ceux qui le conçoivent. Dès lors, s'il est important que l'enseignant s'adonne à l'exercice avant de le travailler en classe, il est normal que le groupe n'arrive pas à ce qu'il avait préparé.

Prolongements

L'intérêt de l'activité réside dans les prolongements qu'elle offre.

- Faire dire par d'autres

La confrontation à l'autre est une excellente technique pour montrer à l'élève les ajustements nécessaires dans sa manière de concevoir le schéma. Ainsi, soit à l'autre demi-groupe (qui connaît l'histoire pour l'avoir lui aussi travaillée), soit à une autre classe, il est intéressant de demander de raconter l'histoire en parcourant le schéma proposé. Nous proposons trois phases :

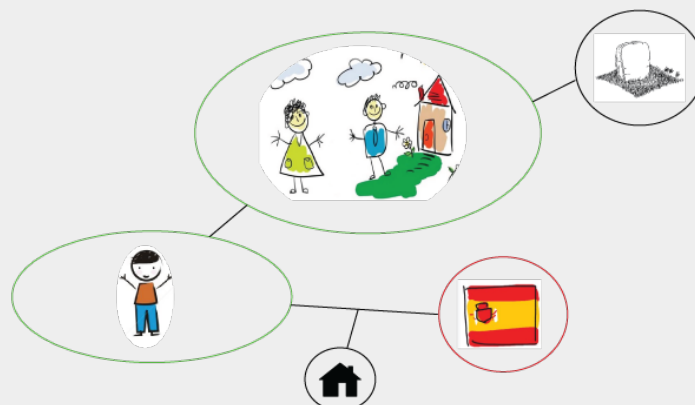
- Ceux qui n'ont pas conçu le schéma le raconte tel qu'ils le comprennent.
- Ceux qui ont conçu le schéma, sans raconter l'histoire, répondent aux questions des premiers et, si nécessaire, amendent leurs représentations.
- Les premiers tentent, à nouveau, de raconter l'histoire.

- Codifier

Pour que les élèves qui ne sont pas dans les mêmes groupes aient certains repères, il est utile de construire avec eux – ou des représentants – les termes d'un code à respecter. Par exemple, les personnages/êtres animés peuvent être représentés dans une certaine couleur, les lieux dans une autre, « ce qui se passe » (les « actions ») systématiquement en puisant dans une banque de symboles que les élèves ont construite ensemble, etc.

- Y revenir plus tard

Le fait de laisser courir du temps avant de revenir à un schéma confrontera l'élève à sa propre production sans qu'il puisse s'aider de sa mémoire. Il verra donc par lui-même où certains aménagements sont nécessaires et pour quelles raisons certains éléments manquent de lien ou de précision. En d'autres termes, il sera, pour un instant, dans la peau de l'*autre*, celui à qu'il il s'adresse.



- Inventer

Après plusieurs exercices de ce type, en fin d'année, peut-être l'élève aura-t-il, à son tour, l'envie de créer une histoire. Nous conseillons alors de lui fournir une feuille A3 vierge sur laquelle il pourra schématiser son inspiration. Ensuite, il prendra la parole devant la classe pour raconter son histoire en se repérant sur son schéma. En cas de discordance entre le dit et le représenté, il sera intéressant de discuter avec tous les élèves des informations manquantes, supplémentaires ou différemment organisées. (Pour plus de précisions sur cette activité, voir *Objet d'histoire*).

Fiche d'activité : « Mon histoire »

Mon histoire		
Public Première primaire (dessins) Deuxième primaire (mots) Groupe classe 2e semestre	Prérequis	Acquis notionnels Fonctions : Apport-Support d'information
Métalangage Aucun	Objectifs spécifiques Invention et projection d'informations Classement de l'information Progression de l'information	

Démarche

1. Avant de laisser les élèves complètement libres dans le choix de l'histoire à écrire, l'enseignant propose aux élèves de partir d'un album pour en réécrire l'histoire ou s'en inspirer.
2. L'enseignant lit une première fois l'histoire sélectionnée aux enfants.
3. Rappel, ensemble au coin lecture, des éléments indispensables à l'élaboration d'une histoire (personnages, lieux, missions, etc.). Dans la mesure où l'histoire sera figurée par des dessins mis en relation, l'enseignant rappelle également la nécessité que ceux-ci soient explicites, complets mais sans trop de détails, colorés... Cela facilitera la compréhension par les autres.
4. L'enseignant explique qu'ils vont représenter l'histoire schématiquement en tenant compte des trois éléments cités précédemment : les personnages, les lieux et les missions. Pour autant, il rappelle que, même s'ils en sont la base, ils ne sont pas le tout de l'histoire ; il en existe d'autres (le quand, le comment, le pourquoi, etc.).
5. Chaque enfant choisit l'élément sur lequel il souhaite se concentrer et des groupes sont formés en fonction des éléments choisis. L'enseignant veille, bien sûr, à ce que les groupes soient équilibrés (en nombre et niveau d'élèves).
6. L'enseignant relit l'histoire et demande à chacun de faire particulièrement attention à son domaine.
7. Chaque enfant va, à sa place, représenter ce qu'il a retenu de l'histoire relativement au domaine dont il est en charge. L'enseignant circule près de chaque enfant pour voir ce qu'il réalise, l'aiguiller ou le relancer s'il éprouve des difficultés dans l'accomplissement de cette tâche.
8. Après quelques minutes, l'enseignant interrompt les élèves et leur demande d'aller voir ce que les autres ont dessiné pour s'en inspirer. Ensuite, les élèves retournent compléter leur propre représentation.
9. Quand un grand nombre d'élèves ont terminé, l'enseignant demande de se regrouper par domaine choisi à une table et de discuter de ce qui a été trouvé. L'enseignant prévient également qu'il s'agit d'arriver à une représentation schématique commune. Celle-ci sera présentée à l'ensemble de la

classe par le porte-parole du groupe.

10. L'enseignant rappelle, avec l'aide des élèves, les règles du travail de groupe. Chacun a le temps de présenter, à son groupe, les « bulles » qu'il a réalisées.
11. Une fois que tout le monde a pu s'exprimer, chaque groupe reçoit une feuille A3 sur laquelle la bulle principale de leur domaine est représentée.
12. Ils complètent ensemble le document avec ce qu'ils ont chacun trouvé.
13. Mise en commun, devant le tableau, où chaque porte-parole vient présenter le travail de son groupe.
14. À la séance suivante, chaque élève reçoit une photocopie du panneau qu'il a réalisé avec son groupe mais au format A4. Cette feuille est collée sur une page A3 pour qu'il puisse y ajouter d'autres informations.
15. Les élèves reçoivent comme consigne d'apporter des informations supplémentaires pour préciser, décrire... les personnages, les lieux ou les missions. Elles peuvent émaner du texte, être inférées ou observées dans les illustrations du livre. Pour ce faire, un livre photocopie est mis à disposition de chaque équipe.
16. L'enseignant procède de la même façon pour cette étape que pour la précédente (travail seul, observation du travail des autres, mise en commun, etc.)
17. Le schéma obtenu après mise en commun des élèves ayant travaillé sur un même thème est présenté par un nouveau porte-parole à l'ensemble de la classe réunie près du tableau.
18. Discussion collective pour justifier : l'intérêt de ces ajouts, leur rôle, la différence par rapport aux bulles précédentes, etc.
19. Pour compléter les schémas réalisés par des éléments thématiques qui ne proviennent pas de l'histoire travaillée ensemble, l'enseignant dispose sur une table au milieu de la classe, des albums, des dvd, des objets... en rapport avec le thème.
20. Chaque élève retourne à sa place réaliser individuellement une liste/un schéma de ce qui pourrait apparaître dans sa propre histoire. Il peut aller consulter tout ce qui se trouve sur la table au milieu de la classe pour avoir des idées ou reprendre des éléments des schémas déjà réalisés.
21. L'enseignant passe près de chaque enfant pour voir ce qu'il réalise, l'aiguiller ou le relancer s'il a des difficultés pour réaliser cette tâche.
22. « Maintenant vous allez inventer votre propre histoire sur le thème et l'illustrer. Comment allons-nous faire ? Qu'est-ce qu'il faut absolument pour inventer une histoire ? Aidez-vous de tout ce que nous avons découvert en travaillant autour des albums précédents, etc. »
23. On rappelle également l'utilité de recourir à une représentation sous forme de bulles pour l'histoire. Ainsi que la nécessité d'avoir des dessins précis, « lisibles », du soin du coloriage, etc.
24. Les panneaux réalisés pour les précédentes histoires sont réalisés pour se souvenir de comment procéder : De qui est-ce qu'on parle ? Qu'est-ce qu'on en dit ?
25. Les élèves reçoivent chacun une feuille A3 sur laquelle ils vont pouvoir réfléchir à leur (propre) histoire et la représenter à l'aide de bulles. Ceux qui le souhaitent peuvent déjà écrire des mots dans les bulles.
26. Quand ils estiment avoir terminé le travail préparatoire, les élèves peuvent commencer à réaliser leur album.
27. L'enseignant propose différents supports pour réaliser leur album et précise qu'ils peuvent choisir d'autres formats, le nombre de pages, ...

28. Une fois que tous sont prêts, l'enseignant les réunit et rappelle avec eux ce qui fait un album : une couverture avec une illustration et un titre, une page avec un grand dessin et un peu de texte, une 4^e de couverture avec un petit dessin.
29. Ceux qui ont terminé peuvent essayer d'écrire certains mots ou phrases de leur histoire. Ils peuvent s'aider d'outils (ex : Eurêka !), d'affichages en classe (ex : brainstorming) ou procéder à une dictée à l'adulte.
30. Les élèves racontent leur histoire et l'ensemble de la classe se pose une série de questions : quelles sont mes impressions sur l'histoire ? Est-elle en rapport avec le thème ? Y a-t-il des personnages, des lieux et des aventures ? Y retrouve-t-on un début, un moment de rupture et une fin ?

Interrogations

Prolongements

- Devinettes

En deuxième année, les élèves travaillant davantage à l'aide de mots, peuvent tenter, oralement, de faire deviner les supports en énonçant tout ou partie des apports qu'ils leur ont associés. Cela permet, d'une part, de vérifier la pertinence et la suffisance des informations, d'autre part, pour ceux qui devinent, de combiner des informations pour former une définition.

Fiche d'activité : « Objet d'histoire »

Objet d'histoire		
Public Première primaire ½ groupe 2e semestre	Prérequis Appréhender l'information Schématiser l'information	Acquis notionnels Fonctions : Apport-Support d'information
Métalangage Aucun	Objectifs spécifiques Invention d'informations	

Démarche

- L'enseignant trouve un objet mystérieux, qu'il glisse dans un sac opaque.
- Il réunit les élèves dans l'« espace de lecture » de la classe (coin tapis, en cercle, ...), s'il en existe un.
- Il explique aux élèves qu'il sera question d'inventer individuellement une histoire qui sera lue et retranscrite.
- Pour ce faire, et ne pas tout inventer au moment de la raconter oralement, les élèves devront la schématiser conformément aux schémas déjà réalisés avec la classe (bulles comprenant un dessin explicatif, liens entre les bulles, ...).
- Il se rappelle avec les élèves l'utilité du schéma et le code établi entre eux pour en assurer une meilleure compréhension par ceux qui ne l'ont pas conçu.
- En montrant le sac, il annonce qu'il faudra que tous intègrent dans leur histoire – comme protagoniste, ou autre – ce qu'ils croient reconnaître en palpant l'objet mystérieux.
- Tous, à tour de rôle, décrivent leur sensation au toucher de l'objet, sans jamais émettre à haute voix d'hypothèse sur son identité.
- Une fois à leur place, les élèves reçoivent une page A3 vierge et, éventuellement, une page récapitulant le code établi par la classe lors des précédents schémas collectifs.
- Dès que les élèves commencent à travailler, l'enseignant passe de l'un à l'autre, essentiellement pour :
 - Aider l'élève à verbaliser son imagination ;
 - Accompagner l'élève dans la représentation des premiers éléments ;
 - Faire prendre conscience à l'élève de l'éventuelle insuffisance de renseignements pour quiconque n'a pas l'histoire en tête.
- Plusieurs heures peuvent être nécessaires aux élèves pour achever leur histoire.
- Quand tout le monde a terminé, chaque élève vient raconter son histoire en s'appuyant sur le schéma réalisé.
- L'enseignant retranscrit l'histoire (« dictée à l'adulte »).
- L'ensemble des histoires peut être réuni en un livre dont le thème est l'objet mystère de départ.

Interrogations

- **Quid d'une activité par groupes de deux élèves ?**

En fonction de la dynamique de classe, rien ne contrevient à ce que les élèves soient réunis par deux pour inventer une histoire.

Prolongements

3.2. Deuxième primaire

Les élèves de deuxième année primaire sont, pour la plupart, des lecteurs autonomes. Il est, dès lors, possible de travailler avec eux également sur le texte dans sa matérialité écrite. Les travaux de groupes sont parfois, et c'est certainement le cas au début, à privilégier, de la même manière que le travail sur des textes scindés en parties, par exemple une par groupe. Cependant, dans le souci qu'il n'y ait aucune perte de sens, il nous apparaît essentiel que la découpe du texte fasse sens, elle aussi, de façon à ce que l'élève, ou son groupe, garde à l'esprit qu'il contribue, par son intervention discrète, à la construction d'un tout. Il y a, pour ce faire, au moins deux pistes envisageables : soit l'histoire est divisée en parties et chaque groupe en charge de l'une d'elle a le même travail à accomplir, soit l'histoire n'est pas divisée mais chaque groupe aura à la passer à travers un crible différent. Aussi, nous encourageons vivement le travail sur des textes longs, non exclusivement de jeunesse, dès l'entame de la scolarité, et certainement en deuxième année. Ce sont les attendus relatifs à ces textes qui doivent évoluer, éventuellement les genres abordés, non les textes eux-mêmes. Pour le formuler autrement, il nous paraît difficile de faire progresser la compétence de lecture des élèves en leur soumettant des textes prétendument adaptés à leur âge. L'école, comme elle accompagne l'abord du texte, peut aller au-delà.

À ce titre, il nous semble qu'à ce stade il est possible d'identifier de manière plus formelle, même si non encore analytique, les différents éléments dont il est question et ce qui en est dit.

3.2.1. Boîtes à histoire

Tandis que les élèves de première année auront été capables de reformuler graphiquement, puis oralement, une histoire qui leur a été lue, ceux de deuxième pourront en organiser l'information dans une première activité de classement. Pour y arriver, nous nous sommes inspirés de la démarche du cours de mathématiques qui, pour l'apprentissage des nombres, a procédé par unités (par exemple, des marrons), réunies par dix en barquettes, lesquelles sont, à leur tour, réunies par dix en sachets qui sont, eux aussi, regroupés pour arriver à mille unités, dans un grand sac. Conscient des emboitements possibles, l'élève n'aura qu'à transférer ce savoir au cours de français pour y organiser l'information, partant du contenant le plus grand - le texte - pour, via plusieurs étapes/paliers intermédiaires, en arriver à l'information, unité élémentaire de sens.

Ainsi, après avoir dégagé avec la classe des groupes d'informations du type "les personnages", "les lieux", "les moments", "les événements", ... les élèves pourront organiser les éléments mentionnés et ce qui en est dit. Une fois les différentes boîtes bien fournies, en puisant dans chacune d'elles, les élèves devront, à leur tour, inventer une histoire qui convoque, au moins, tout ce qu'ils ont pioché.

Fiche d'activité : « Boîtes à histoires »

Boîtes à histoires		
Public Deuxième primaire Groupe classe 1 ^{er} -2 ^e semestre(s)	Prérequis Fonctions : Apport-Support d'information Segmentation et mise en relation de l'information	Acquis notionnels Fonction : Support Fonction : Apport
Métalangage Apport, Support	Objectifs spécifiques Hiérarchisation de l'information	

Démarche

1. Cette activité assure la continuité avec « Mon histoire », de P1.
2. L'enseignant identifie une histoire à lire aux élèves, ou négocie ce choix avec eux.
3. Seuls ou par groupes, les élèves sont invités à discerner les informations dont on parle et ce qui en est dit. (En respectant – s'il en a été établi un – le code couleur décidé l'année précédente)
4. Le professeur procède à une mise en commun.
5. Il indique que, dans le but de pouvoir à leur tour créer des histoires, ils vont répartir les informations dans plusieurs boîtes, lesquelles seront ensuite réunies dans de plus grandes boîtes.
6. Ce sont, dans un premier temps, les personnages (principaux) qui devront être considérés.
7. Ainsi, par exemple, une première boîte étiquetée « saint Nicolas » devra contenir, sur la base de l'histoire travaillée ensemble, des informations du type : *vit avec son âne, passe par la cheminée pour amener des cadeaux, qui voyage très vite, vit sur une planète lointaine*, etc.
8. L'étiquetage de la boîte fera figurer toutes les reprises du terme, qui ne seront donc pas considérées comme des apports d'information : *il, le grand saint*, etc.
9. La classe procède de même pour tous les personnages.
10. Les différentes boîtes obtenues, et les informations qu'elles contiennent respectivement, sont réunies dans une boîte plus grande étiquetée « Personnages ».
11. À partir du deuxième texte, éventuellement d'un autre type, une catégorie d'information est ajoutée, par exemple les lieux.
12. Ainsi, toute identification de lieu, dans le texte, donnera lieu à la création d'une boîte prête à contenir des informations.
13. Si l'information est déjà présente dans une autre boîte, elle est découpée et remplacée par un terme générique, du type « quelque part ». Par exemple :
14. Dans la boîte « Charlotte », j'ai déjà l'information *habite dans un grand château avec ses parents*.
15. *Dans un grand château* étant un lieu, il a sa place dans l'autre boîte (boîte « Château », information *grand*).
16. La première information concernant « Charlotte », sera donc *vit quelque part avec ses parents*.
17. Selon le nombre de textes qui seront travaillés, ou selon l'envie, la classe peut revenir pour opérer la nouvelle répartition pour le texte déjà travaillé (dans notre exemple, le texte concernant « saint Nicolas ».)
18. Le repérage d'un nouveau type d'informations accompagne l'abord du troisième texte, par exemple, les événements/ce qui se passe.
19. Si dans une boîte « le grand arbre », j'ai une information du type *parle fort pour que tout le monde l'entende*.

...*parle* est ajouté dans la boîte de « ce qui se passe ».

...et l'information sur « le grand arbre » devient *fait quelque chose fort pour que tout le monde l'entende*.

- **Option 1 :** La boîte « parler » restera vide parce qu'aucune information ne s'y rapporte. En revanche, une information du type *réunit ses amis pour les informer du problème* donnera lieu à la création d'une boîte « réunir » dans laquelle se trouvera l'information *ses amis*. L'information à placer dans la boîte « le grand arbre » sera donc transformée en *fait quelque chose pour [les] informer du problème*
- **Option 2 :** Le cheminement est ici inversé et, une fois que plusieurs événements sont repérés, il est demandé aux élèves de les réunir en différentes collections : par exemple, dans une boîte « dire », pourront se retrouver les informations du type *parler, demander, écrire, crier*, etc.
- **Option 3 :** Les étiquettes d'événements ne sont pas classées dans la boîte et au moment, ultérieurement, d'en piocher une pour l'intégrer dans son histoire, l'élève devra l'adapter à la bonne personne, au bon nombre et au bon temps. La nouvelle forme obtenue donnera lieu à la création d'une nouvelle étiquette à ajouter dans la boîte.

20. Une fois les différentes boîtes jugées suffisamment fournies, il va être possible d'utiliser les éléments collectés pour créer de nouvelles histoires.
21. Chaque élève choisit un personnage de la boîte *Personnage* et pioche quelques informations présentes dans les barquettes d'autres personnages.
22. Ensuite, il pioche quelques étiquettes dans les autres boîtes.
23. Ces différentes informations devront se combiner dans l'histoire qu'il invente.
24. Éventuellement, tout ce qu'il invente de supplémentaire est analysé pour venir compléter les boîtes.
25. Selon le niveau ou le contexte de l'activité, l'élève travaille par écrit, par schéma ou uniquement oralement.
26. L'enseignant consigne les différentes histoires pour qu'elles puissent être illustrées et réunies en un livre.

Interrogations

Quid de la forme à mettre sur l'étiquette des informations relatives aux événements (infinitif ?) ?

Plusieurs approches peuvent être défendues selon la manière dont l'enseignant souhaite approcher la variation en mode, temps, nombre et personne. Le passage de la forme identifiée à l'infinitif « générique » au moment de l'insérer dans la boîte est une activité systématique à laquelle il n'est pas immédiatement évident de donner un sens. En revanche, il peut être utile de noter les formes avant leur transformation en infinitif pour pouvoir y recourir ultérieurement et procéder à certaines observations formelles. L'option qui consiste à consigner les formes telles qu'elles sont identifiées, permet, elle, de travailler sur la forme en contexte, au moment de l'intégrer dans son discours.

Que faire si je n'ai pas assez d'étiquettes pour que chaque élève pioche.

Pratiquement, le plus simple reste que les élèves notent sur une feuille les étiquettes piochées pour ensuite les replacer dans les boîtes et qu'elles soient, à nouveau, disponibles pour le suivant.

Prolongements

Si les élèves sont à l'aise avec la création d'histoires, on peut imaginer une conception à deux voix. Tour à tour, chaque élève fait progresser une histoire commune avec les informations qu'il pioche.

3.3. Troisième primaire

C'est en troisième primaire qu'apparaîtront les premières formalisations et que l'appréhension de la langue progressera au deuxième niveau (++ sémantique / + morphosyntaxique). Les manipulations effectuées les années précédentes rendent possible de travailler, d'une part, sur l'identification précise des supports d'information, d'autre part, sur l'ajout d'un (ou plusieurs) niveau(x) de précision hiérarchique, ce qui correspond implicitement à envisager une construction par strates de l'information, par groupes récursifs d'apports à supports. Les schémas, se complexifiant, gagnent aussi en lisibilité.

Les organisations d'informations auxquelles les élèves sont devenus sensibles vont permettre, progressivement, de commenter les classements opérés, de tenter de justifier ces catégorisations en identifiant des similitudes et différences. De la sorte, pourra être induite la notion de classe de mots. Pour rappel, celle de fonction (apport-support) est la première à avoir été approchée – et elle ne cessera d'être convoquée – dans chaque activité depuis l'entame du cursus.

3.3.1. Schéma informatif

Que ce soit pour expliquer le sens trop obscur d'une phrase ou effectuer des manipulations diverses sur elle, l'enseignant pourra s'aider d'une représentation de l'information à laquelle les élèves ont déjà été sensibilisés. Partant d'une bulle incluant l'information dont il est question, le support principal de la phrase, et ce qui le concerne directement, il dégage ensuite ce qui s'y rapporte. À mesure que les niveaux s'ajoutent, les relations entre bulles/groupes/termes apparaissent sans plus dénoter un lien temporel ou de cause à effet – comme ce pouvait être le cas en première année –, mais bien de décomposition syntaxique. Il importe désormais que l'élève questionne la construction de l'information, plus seulement la représentation globale du sens.

Après plusieurs opérations de commutations, ajouts, suppressions, l'observation de récurrences de (dis)position trace la voie de la description des mots en classes. Pour autant, en ce qui concerne ces classes de mots, nous ne conseillerions les débuts d'une réelle formalisation qu'au début de la cinquième année.

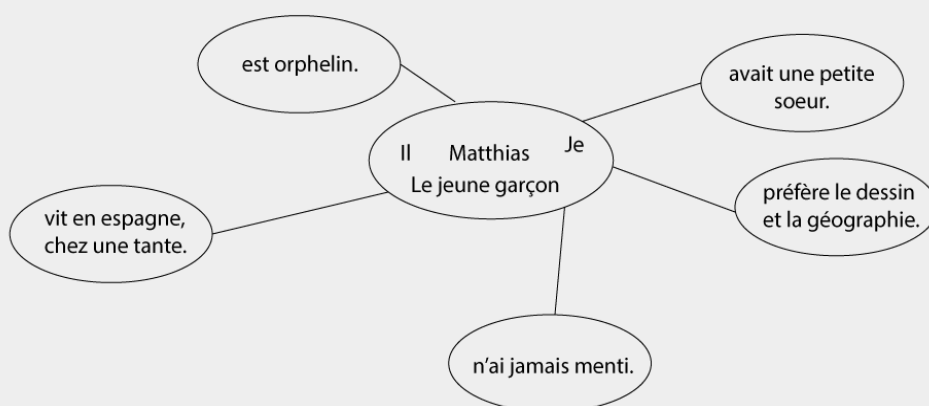
Fiche d'activité : « Schéma informatif »

Schéma informatif		
Public Troisième primaire Groupe classe 1 ^{er} et 2 ^e semestres	Prérequis Fonction : Support Fonction : Apport Flexion L'accord à l'oral	Acquis notionnels L'accord à l'écrit La notion de groupe Le complément de relation
Métalangage apport, support, genre (masculin, féminin), nombre (singulier, pluriel), temps (passé, présent, futur), personne	Objectifs spécifiques Hiérarchisation de l'information Portée de l'information	

Démarche

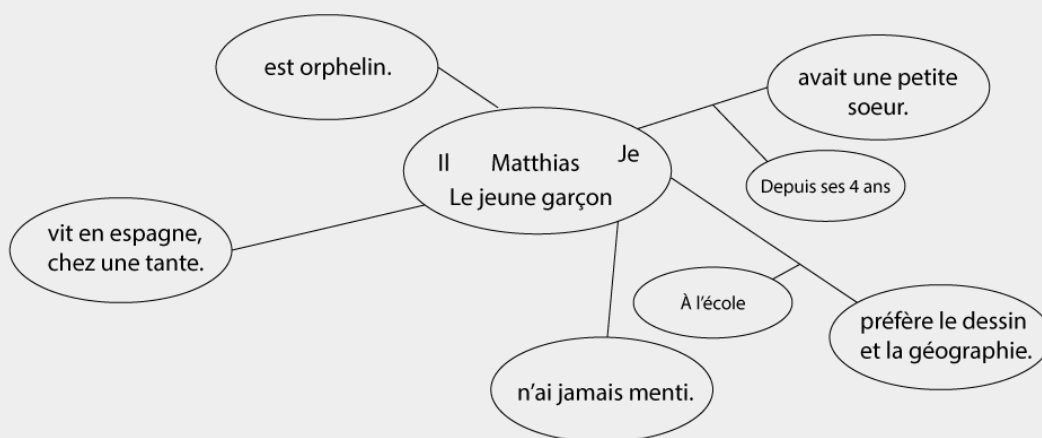
Pour cette activité, la démarche relève moins d'une marche à suivre que de la mise en place d'un cadre de réflexion sur la manière dont l'information se construit.

- Dans un texte, les élèves sont invités à repérer ce dont on parle et ce qui en est dit.
- Au moment de la mise en commun, l'enseignant note schématiquement ce qui est dit, en partant du support et en y reliant les différents apports repérés.
- Puisque, cette fois, ce sont les termes du texte (ou du document audio) qui sont retenus, les mots doivent être correctement accordés.
- En effet, comme cela a déjà été travaillé en deuxième primaire, un support d'information peut se retrouver sous plusieurs formes, par le biais de reprises tant lexicales que pronominales, aux mêmes personne et nombre, mais aussi – pensons au dialogue – à d'autres personnes. Tous ces renseignements sont à faire figurer.

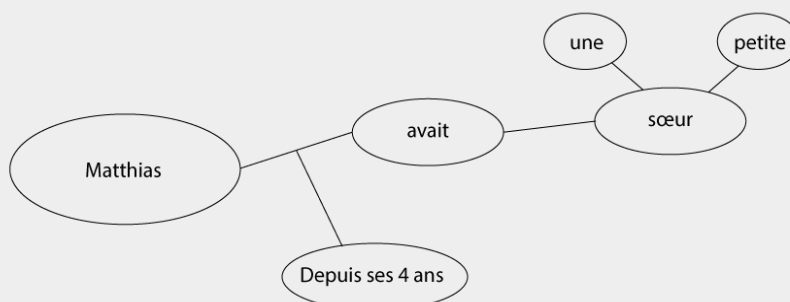


- Le placement d'informations sur des relations pourra également être négocié. De fait, pour que la représentation du texte conserve un sens autonome – et que, par exemple, la présence de formes

verbaux à des temps différents ne reste pas sans explication accessible –, il apparaîtra comme nécessaire de figurer le cadre dans lequel s'opère la mise en relation de l'apport avec son support.



- Les liens ont désormais un sens systématique de décomposition/hiérarchisation, et non plus, comme en première et deuxième années, de succession, de conséquence et, dans une moindre fréquence, de décomposition.
- Cette approche par décomposition se traduit par une appréhension systématique de nouveaux niveaux de hiérarchie. Aussitôt que ce qui figure dans une bulle forme un groupe de mots, il sera possible, à nouveau, d'identifier le terme support d'information et d'y relier les apports d'information.
- Pour y parvenir, l'élève se pose systématiquement la question de savoir *de quoi on parle* et *qu'est-ce qu'on en dit*.
- À son stade le plus développé (on pourrait encore y ajouter les couleurs du code établi en première primaire), le schéma – ici pour une seule phrase – pourra ressembler à ceci :



- Cette représentation, par son aspect visuel et son lien avec le sens, facilitera l'abord des classes de mots.
- Plusieurs classements pourront se développer :
 - Les mots/groupes dont l'existence requiert la présence d'autres mots/groupes.
 - Les mots/groupes qui ont un fonctionnement de support et ceux qui ont un fonctionnement d'apport (plutôt à un terme, plutôt à une relation) ;
 - Les mots/groupes qui varient d'une certaine manière.
- En théorie, parvenir à ces trois classements revient à travailler trois des quatre critères définitoires

des classes de mots : le mode d'accès à l'extension, le mode de fonctionnement, le mode de flexion.

- Simultanément à l'observation des variations flexionnelles pourront être travaillées celles qui relèvent de l'orthographe d'accord, par contraste avec celles qui sont référentielles (le choix de parler d'un nom pluriel, la variation du pronom) ou contextuelles (la variation en mode et temps du verbe). Jusqu'à présent, cette dimension n'avait été exercée qu'à l'oral.

Interrogations

- Comment représenter tout le texte sur un schéma ?

Il n'est pas important que tout soit représenté sur un même schéma. Rien ne s'y oppose si le schéma reste lisible, mais une solution tout aussi bonne consiste, au moins dans un deuxième temps (voir ci-dessous), à le diviser en plusieurs, par exemple en phrases et, certainement, dès que le support principal diffère.

- Que faire si les élèves ne réussissent pas à classer les mots comme attendu ?

Si les élèves ne réussissent pas à classer les mots selon les critères attendus, il n'y a pas de raison de les y contraindre. L'observation et les caractérisations peuvent s'étendre dans le temps et dépasser la troisième primaire sans qu'il y ait de raison de s'en inquiéter.

- L'activité doit-elle nécessairement impliquer le groupe classe ?

L'enseignant reste seul maître à bord. Dans la mesure où ce qui est intéressant, dès lors qu'il s'agit de représenter le sens, c'est la discussion et la confrontation de la compréhension de chacun, y travailler collectivement paraît être une bonne option. Toutefois, l'activité peut être découpée de manière à ce que certaines étapes puissent donner lieu à des travaux de groupes, voire, d'abord, individuels.

Prolongements

- Schéma lacunaire

Pour accompagner la découverte, l'enseignant peut proposer à ses élèves des schémas lacunaires qu'ils complètent selon leur imaginaire, mais en respectant les liens, positions et marques. C'est également une manière pour l'enseignant, en plaçant déjà quelques éléments, de susciter les questions, d'anticiper certains points (constructions passives, expansion nominale, complément de relation,...).

3.4. Quatrième primaire

Les capacités réflexives des élèves de quatrième primaire sont suffisamment développées pour qu'ils puissent commenter leur compréhension du sens d'un message à l'aide d'une représentation analytique. Comme ils gagnent en autonomie, il devra, de surcroît, être attendu d'eux qu'ils respectent certains codes de représentation afin de faciliter la communication des analyses. La représentation que nous proposons n'est pas l'unique possible mais elle a l'avantage de l'économie (tout ce qui est représenté a un sens), de la cohérence (tous les éléments gardent leurs propriétés définitoires) et de la récursivité (l'analyse procède par décompositions successives).

Parallèlement, il devient aisé d'identifier les classes des noms, pronoms, adjectifs, verbes, connecteurs et adverbes. L'avantage de cette approche inductive repose sur le fait que les élèves doivent identifier les récurrences qui découlent de leurs propres analyses et représentations. Un second avantage est la possibilité d'appliquer les critères repérés à chacune des classes de mots. En d'autres termes, la théorie grammaticale se construit sur la base des observations réalisées par les élèves depuis leur première année et de manière telle qu'ils en voient la logique, vu que la modélisation découle du sens qu'ils donnent.

3.4.1. Analyse

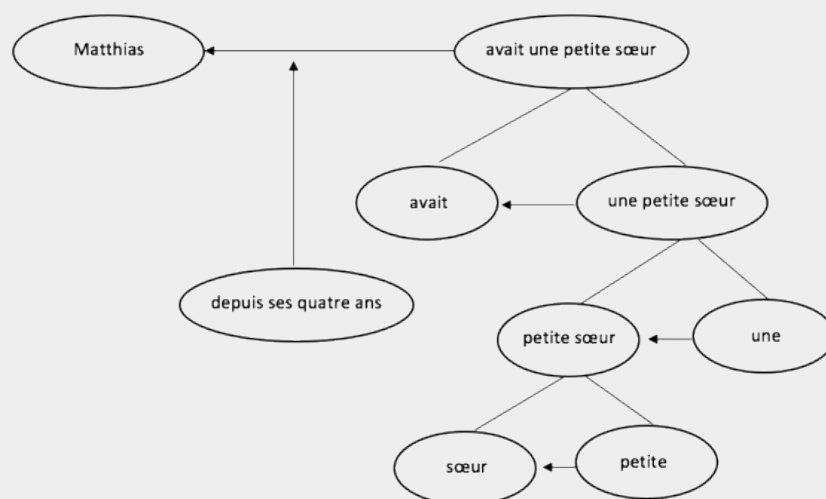
Dans la continuité des schématisations déjà réalisées, il paraît pertinent d'insister sur la manière dont l'information se construit, c'est-à-dire sur le *comment*, le *où* et le *quand* les informations sont mises en relations. Ainsi, une représentation plus codifiée permet de rendre visibles certains systématismes et de montrer comment illustrer certaines nuances particulières comme, par exemple, celles impliquées par l'absence d'un élément (apport ou support) ou par la présence, l'absence ou le déplacement d'un autre. En quatrième année, il s'agit de montrer que la grammaire est un code utile et performant, tant pour l'encodage que le décodage, capable de rendre compte de tous les messages et, surtout, à la portée de l'élève.

Fiche d'activité : « Analyse »

Analyse		
Public	Prérequis	Acquis notionnels
Quatrième primaire Groupe classe / Individuel 2 ^e semestre	Fonction : Support Fonction : Apport Flexion L'accord à l'écrit La notion de groupe Le complément de relation	Analyse La phrase complexe La position vide Le groupe
Métalangage	Objectifs spécifiques	
apport, support, genre (masculin, féminin), nombre (singulier, pluriel), tms (passé, présent, futur), personne	Analyse de l'information Nuance de l'information	

Démarche

- Suite à une activité d'écriture ou de lecture, ou en entame de celle-ci, une phrase est extraite dont il est question de vérifier l'analyse.
- L'enseignant explique le but de la démarche : les phrases sont analysées d'une manière systématique pour qu'elles soient comprises de tous et discutables par tous. En d'autres termes, il est question que chacun adopte un même format et de mêmes outils d'analyse pour qu'il puisse y faire ultérieurement référence dans les autres analyses qu'il aura à produire.
- L'enseignant montre comment ce qui était schématisé est transposé en analyse ; il montre la récursivité, le systématisme.
- La décomposition systématique lui permet d'insister sur deux points : l'importance de la relation, d'une part, la présence systématique d'un emplacement prêt à accueillir un support d'information et d'un emplacement prêt à accueillir un apport à celui-ci, d'autre part. La décomposition en schéma montre ici que les structures morphosyntaxiques décrites correspondent assez bien aux groupes sémantiques observés en troisième année.



- Par quelques exemples, il peut observer avec les élèves comment l'analyse est capable d'expliquer certaines nuances, par exemple par le changement de portée d'un complément de relation, ou par la non-saturation d'un emplacement fonctionnel.
- L'analyse permet également de montrer de nouveaux systématismes comme le fait que l'adjectif quantifiant porte sur un groupe dont le nom est déjà caractérisé, le fait que la sous-phrase enchâssée occupe la place et la fonction d'un terme, etc.
- De la même manière, il sera possible d'observer certaines particularités dont il sera question ultérieurement (le fait qu'un prédicat porte sur un groupe constitué, qu'un connecteur soit noyau de son groupe, etc.)
- La finalité de l'activité est la capacité à montrer, par l'analyse, la/sa compréhension de l'information transmise pour pouvoir travailler sur le décodage d'énoncés complexes ou ambigus.

Interrogations

- Comment aborder cette activité sans faire de l'analyse pour de l'analyse ?

Sans doute est-ce l'activité qui, en tant que telle, s'inscrit le moins aisément dans un projet. Elle prend l'allure d'une structuration, à ceci près qu'elle peut s'appuyer sur, ou s'inscrire dans n'importe quel projet en cours, comme une illustration. Mais il est difficile, en effet, de la rendre ludique. Sauf à montrer l'utilité de l'analyse en s'appuyant sur celle d'énoncés ambigus humoristiques, ou en reconstituant, à partir de l'analyse faite, la phrase initiale, à la manière d'un jeu de piste.

- Est-il nécessaire d'envisager tous les points grammaticaux (phrase complexe, etc.) ?

Ce qui nous paraît nécessaire, c'est de ne rien exclure comme proposition, de montrer que tout peut être accueilli d'une certaine façon, fût-elle provisoire, dans le système. Un élève de première primaire parle avec des énoncés complexes, celui de deuxième ne se gêne pas pour utiliser des interrogations indirectes, pas plus que l'élève de troisième n'hésite à faire usage du passif. Ce même schéma peut accueillir tout cela, même s'il sera amené à évoluer et que les points méritent chacun que l'on s'y attarde.

Prolongements

Conclusion

La co-construction avec l'élève du savoir sur la syntaxe du groupe verbal s'avère en apparence lente, tout au long de la scolarité. Cependant, elle procède d'une approche ascendante, qui permet d'assoir le savoir issu de la découverte à partir d'activités pratiquées par les élèves et organisées en fonction d'une progression curriculaire réfléchie, une progression qui part de l'appréhension du texte et de l'oral pour aller vers l'écrit, la phrase et finalement l'outil-mot et ses constructions. Le savoir enseignable est co-construit sur le temps long, en évitant l'empilement successif et répétitif de connaissances jamais vraiment appropriées. Les résultats en matière de compréhension et de production de textes et de discours sont loués par nos partenaires des écoles, qui nous montrent que le chemin est à poursuivre.

Références bibliographiques

Van Raemdonck, D. (1998). Sous mon arbre, volait un esthète. In Annick Englebert, A., Michel Pierrard, M., Rosier, L., Van Raemdonck, D. (éds), *La Ligne claire. De la linguistique à la grammaire. Mélanges offerts à Marc Wilmet* (pp. 237-252). Louvain-la Neuve : Duculot.

Van Raemdonck, D. (2010). L'incidence autour et alentour du verbe. *Travaux de linguistique*, 60, p. 45-64.

Van Raemdonck, D. (2011, 2015²). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Avec M. Detaille et L. Meinertzhagen. Bruxelles : PIE Peter Lang.

Van Raemdonck, D., Meinertzhagen, L. (2016). *Curriculum grammatical. Nouvelle progression curriculaire à l'attention des enseignants*. <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/curriculum/>