

ENSEIGNER LA PHRASE PAR LA LITTÉRATURE JEUNESSE

FONDEMENTS ET ACTIVITÉS POUR SOUTENIR
LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE AU PRIMAIRE



Pascale Lefrançois
Isabelle Montésinos-Gelet
Dominic Anctil

Introduction

À l'origine du présent ouvrage, il y avait une interrogation, en apparence fort simple: mais qu'est-ce qu'une phrase? C'est la question que deux chercheurs français, Darras et Cauterman (1997), ont posée à des élèves de 6^e année et qui leur a permis de constater que ces jeunes manquaient d'outils conceptuels pour y répondre devant les énoncés de la vie courante qu'on leur présentait. Les passionnés de langue que nous sommes ont dû se rendre à l'évidence: malgré le virage syntaxique de la grammaire enseignée dans les écoles québécoises depuis une quinzaine d'années, nous disposions de bien peu de données sur les connaissances des élèves en matière de syntaxe. Auraient-ils su faire mieux que leurs pairs français du milieu des années 1990? Les quelques résultats de recherche alors disponibles sur le sujet suggéraient que la syntaxe et la ponctuation constituaient une difficulté non négligeable pour les élèves québécois de la fin du primaire, mais sans fournir de précisions quant à la nature exacte de cette difficulté.

De là a émergé une seconde question: comment leur enseigner la syntaxe de façon qu'ils construisent et ponctuent leurs phrases correctement dans leurs productions écrites? En effet, nous avons dû constater que les enseignants manquaient aussi d'outils pour soutenir leurs élèves dans l'apprentissage de la syntaxe dans des contextes signifiants et authentiques. Avec le soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture, dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture, nous avons démarré une recherche collaborative avec des enseignants des trois cycles du primaire de la Commission scolaire Marie-Victorin. Cette recherche avait pour objectifs de former les enseignants à mieux enseigner la notion de phrase à l'aide de la littérature jeunesse et de documenter l'effet de cette formation sur leurs connaissances syntaxiques, leurs pratiques quant à l'enseignement de la syntaxe et les progrès de leurs élèves en cette matière, notamment en production écrite.

C'est pour partager avec la communauté enseignante les nombreux résultats issus de cette recherche que nous avons voulu écrire ce livre. En effet, à notre avis, plusieurs des pratiques que nous avons documentées et qui sont l'initiative d'enseignants de terrain méritent d'être connues pour inspirer à leur tour d'autres enseignants. Ces pratiques ont été mises en place à partir des formations offertes aux participants à notre recherche. Elles sont le fruit de la créativité des enseignants, de leur volonté de s'adapter à leurs élèves, et elles constituent des exemples éloquentes de l'incarnation en classe des principes didactiques que nous préconisons. Elles seront racontées dans la seconde partie de l'ouvrage à l'aide, notamment, de photographies qui permettront au lecteur de visualiser les dispositifs expérimentés par les enseignants et de s'en servir dans sa propre classe. Ces pratiques s'appuient sur de nombreuses œuvres de littérature, dont plusieurs se trouvent sur les rayons des bibliothèques scolaires ou des librairies. Certaines de ces œuvres seront peut-être épuisées ou en cours de réédition au moment où le lecteur parcourra ces lignes: fort heureusement,

il pourra sans doute tirer profit d'une autre œuvre qu'il aura à portée de main, ces pratiques étant toujours adaptables à d'autres œuvres que celle illustrée.

Toutefois, avant de décrire ces pratiques, nous allons expliciter, dans la première partie, les fondements conceptuels que tout enseignant qui souhaite aborder la syntaxe dans un contexte authentique devrait nécessairement connaître. Nous allons également présenter les observations recueillies auprès d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire en matière de connaissances sur la phrase et de leur utilisation en production écrite, afin de donner aux enseignants des outils d'évaluation qui les aideront à adapter leurs interventions à ce que leurs élèves sont capables de faire.

Nous espérons donner au lecteur l'envie de plonger à son tour dans cette approche audacieuse pour l'enseignement de la langue et d'y trouver, avec ses élèves, autant de plaisir que nous en avons eu avec les participants à notre projet!

1.2 Les aspects didactiques

Comment articuler la littérature jeunesse et les différents concepts linguistiques dans des pratiques d'enseignement visant le développement de la compétence à écrire des élèves? Dans la présente section, nous tentons de répondre à cette question en posant les grands principes à la base de l'approche que nous préconisons, en illustrant les défis qu'elle soulève, puis en proposant des pistes pour la planification de l'enseignement.

1.2.1 Les grands principes à la base de notre approche

L'approche d'enseignement du concept de phrase à l'aide de la littérature jeunesse proposée dans cet ouvrage repose sur des principes qui guident son application en classe. Dans les pages qui suivent, nous présenterons ces principes, qui pourraient, de façon plus large, s'appliquer à l'enseignement de la grammaire en général.

Décloisonner l'enseignement de la langue

L'école a souvent eu tendance à aborder les sous-domaines de la classe de français de façon cloisonnée et indépendante : après la récréation du matin, on fait de la grammaire, et on travaille la lecture l'après-midi. Or, ces différents aspects de la compétence langagière d'un individu sont toujours en interaction. Si l'on apprend la grammaire, c'est bien pour pouvoir s'exprimer correctement à l'écrit. La lecture de divers textes contribue aussi à notre compétence scripturale parce qu'elle nous permet de nous familiariser avec la structure d'écrits qui répondent à différentes intentions et qu'elle nous donne accès à du nouveau vocabulaire, que nous pouvons par la suite réutiliser à l'oral ou à l'écrit. La recherche montre d'ailleurs qu'un enseignement cloisonné de la grammaire – c'est-à-dire le fait d'enseigner les contenus grammaticaux séparément, sans liens explicites avec les activités de lecture et d'écriture ni souci de répondre aux besoins réels des élèves – n'a pas les effets que l'on pourrait espérer sur leur compétence scripturale. En effet, le transfert des connaissances est assez limité entre ce que l'on travaille dans les exercices de grammaire, par exemple, et ce que l'on observe dans les productions écrites des élèves liées à des situations d'écriture authentiques, donc plus complexes.

Un des grands principes à la base de notre approche est donc de proposer un enseignement qui favorise l'interaction entre les sous-domaines de la classe de français, et qui tire parti des enseignements liés à chacun en mettant en lumière les liens qui existent entre eux et les compétences qui peuvent être utiles de façon transversale.

Aborder la langue dans des contextes authentiques : à travers la littérature jeunesse

L'enseignement de la langue vise à former des scripteurs compétents, c'est-à-dire des scripteurs qui sauront exprimer leur pensée avec justesse et nuance. On a souvent tendance à assimiler la compétence à écrire à la capacité d'écrire sans fautes, mais savoir écrire, c'est beaucoup plus que connaître les règles de grammaire et respecter le code! Écrire, c'est aussi «trouver» des idées et les organiser, c'est choisir les mots justes pour les exprimer et agencer habilement

ces mots en phrases, puis ces phrases en paragraphes, dans le but de produire des effets sur notre destinataire: le renseigner, le convaincre, l'émouvoir... Or, les auteurs de littérature jeunesse sont des maîtres dans le maniement des mots. Pourquoi ne pas alors profiter des formidables écoles que constituent leurs œuvres?

Aborder la grammaire dans les contextes riches et authentiques que sont les livres jeunesse permet non seulement d'exposer les enfants à une langue de qualité, mais aussi d'attirer leur attention sur le fait que les divers concepts abordés en syntaxe sont réellement au service du texte et permettent, à travers l'énonciation, de lui donner une couleur.

La littérature jeunesse est donc un allié de taille pour l'enseignement de la langue, et cela est sans compter ses nombreux autres avantages: encourager la motivation et l'investissement des élèves, fournir d'excellentes occasions de travailler simultanément plusieurs disciplines, contribuer à la construction d'une culture tant littéraire que générale.

Présenter la langue comme un système cohérent

Il existe une perception fortement répandue selon laquelle le français est une langue difficile, «bourrée» d'exceptions. S'il est vrai que l'orthographe française présente une certaine complexité et qu'écrire sans fautes demande de maîtriser un certain nombre de règles, il ne faut pas perdre de vue que la langue constitue tout de même un système qui présente de la cohérence, et cela vaut notamment pour la dimension syntaxique.

La syntaxe est d'abord et avant tout un système de règles visant la construction des phrases, et un des principes à la base de notre approche est de développer chez les élèves la compréhension de ces règles afin de les amener à percevoir la langue comme un système, et non comme un assemblage désordonné de pièges. Cette prise de conscience passe par un enseignement qui met en lumière le caractère systémique de la langue.

Par exemple, parmi les règles centrales de la grammaire moderne, il y a celle dictant que toute phrase peut être analysée selon le modèle de la phrase de base. Il y a certes des exceptions à cette règle: les phrases à construction particulière en sont, tout comme les phrases impératives, qui ne présentent pas de sujet. Mais en précisant en quoi elles se distinguent de la phrase de base, nous sommes en mesure de les décrire systématiquement.

Une seconde règle cruciale stipule qu'une phrase est constituée de groupes², formés minimalement d'un noyau, qui donne son nom au groupe, et éventuellement d'une ou de plusieurs expansions. Dans certains cas, cela peut nous conduire, encore par souci de cohérence, à qualifier de «groupe» un constituant pourtant composé d'un seul mot.

En effet, vouloir présenter un système cohérent amène parfois à remplir des «trous» à l'aide de concepts qui ont pour seule utilité de renforcer la cohérence du système, même s'ils n'aident pas directement les élèves à mieux écrire. Pensons par exemple au concept d'expansion dans le GN, qui aide l'élève à

2. Comme nous le verrons plus loin, une phrase peut également former un constituant d'une autre phrase.

varier ses expansions en utilisant tantôt des GAdj, tantôt des GPrép, etc. ; on se sert aussi de ce concept pour faire remarquer aux élèves que parmi les différentes sortes d'expansions, certaines contiennent des mots qui reçoivent une marque d'accord (l'adjectif noyau du GAdj), alors que d'autres contiennent des mots dont le nombre ne varie pas selon le contexte (le GPrép). Ce concept a donc clairement une utilité pour développer la compétence à écrire des élèves. Par contre, celui d'expansion dans le GPrép a assez peu d'utilité, outre peut-être le fait de rappeler qu'une préposition ne peut être utilisée seule et qu'elle doit toujours être accompagnée d'un complément de la préposition (un GN, un autre GPrép, etc.). Mais ce concept d'expansion dans le GPrép a le mérite de systématiser le concept de noyau et d'expansion dans tous les groupes, qui est uniforme d'un groupe à l'autre et renforce l'idée qu'il y a bel et bien un système de règles cohérent.

Amener les élèves à prendre conscience du système syntaxique (et linguistique) les aidera à mieux l'appréhender et à mieux se l'approprier. Il est en effet beaucoup plus facile de maîtriser un objet lorsque l'on en a une vue générale et que l'on perçoit les liens qui unissent les éléments qui le composent.

Connaître et accepter les limites du modèle pour décrire la langue

La « nouvelle grammaire » comporte, comme beaucoup de modèles, certaines limites. Ce modèle actuel de description de la langue présente des avantages certains et une plus grande cohérence que la grammaire traditionnelle, mais il n'est pas parfait, sans doute un peu parce que la langue elle-même est complexe et qu'il est très difficile de proposer un seul modèle qui puisse en rendre compte parfaitement. Par exemple, les tests utilisés pour distinguer le complément de phrase du complément indirect du verbe ne permettent pas toujours d'arriver à une réponse claire et sans équivoque (➔ voir l'encadré « Dans le prédicat ou le complément de phrase? », à la page 149).

L'enseignant doit être capable d'accepter de telles ambiguïtés, qui reflètent non seulement les limites de nos modèles théoriques actuels, mais également la complexité que représente l'analyse d'une langue. Nous encourageons également les enseignants à amener leurs élèves à adopter cette posture, sans tomber dans le relativisme absolu qui accepterait n'importe quelle interprétation. La plupart des analyses faites à l'aide des manipulations syntaxiques conduisent à tirer une conclusion claire et s'appuient sur des preuves indiscutables, mais d'autres laissent place à l'interprétation. Entre le noir et le blanc, il existe certaines nuances de gris (pour faire un clin d'œil à un film populaire!), et même les élèves doivent apprendre à accepter ces zones grises.

Utiliser des supports visuels pour soutenir l'enseignement de la phrase

Afin de faire prendre conscience de cette cohérence interne du système linguistique aux élèves, nous préconisons l'usage de supports visuels. Les arbres syntaxiques en sont un exemple : ils permettent de représenter graphiquement la structure de la phrase ou celle de ses constituants avec un niveau de détail que l'enseignant choisit selon ses besoins. On peut y indiquer la fonction des constituants, leur type de groupe, jusqu'à la classe des mots, ou encore

seulement tracer une ligne pour indiquer le noyau et un triangle pour représenter chaque expansion (➤ voir la section 2.1.7, à la page 44).

Les enseignants du projet ont eux-mêmes créé de nombreux supports visuels diversifiés pour soutenir l'enseignement de certains concepts. Par exemple, une enseignante et ses élèves ont créé des « machines » pour trouver la classe des mots : chaque « machine », dessinée sur un grand carton, est constituée d'une boîte transparente surmontée d'une ouverture en entonnoir, dans laquelle les élèves peuvent glisser un mot pour vérifier à quelle classe il appartient. L'intérieur de la boîte contient les manipulations que l'on doit faire pour déterminer si le mot appartient à une classe donnée (par exemple, pour le verbe conjugué, l'encadrement par « ne... pas », la conjugaison à un autre temps de verbe, etc.). Chaque réponse positive à une manipulation permet au mot de descendre plus bas dans la machine, alors qu'une réponse négative rejette directement le mot à l'extérieur. Les machines ont connu un franc succès dans la classe de 1^{er} cycle d'Isabelle et ont permis aux élèves d'assimiler les différentes manipulations pertinentes pour déterminer les principales classes de mots en ayant l'impression de s'amuser. Les machines pour reconnaître les noms, les verbes et les adjectifs sont présentées sous forme de fiches reproductibles à la fin du présent chapitre (➤ voir les fiches 1.1, 1.2 et 1.3, aux pages 24 à 26).

Dans d'autres classes, nous avons observé que certains enseignants utilisent des boîtes ou des enveloppes soigneusement étiquetées pour trier les mots selon leur classe, ce qui permet par la suite aux élèves d'utiliser ces mots lors de tâches d'écriture. Certains enseignants ont construit des dictionnaires muraux sur le même principe, alors que d'autres ont consigné sur des affiches des listes de mots appartenant à certaines classes, comme les déterminants, les prépositions, les pronoms, etc.

Bien que les supports visuels puissent soutenir l'apprentissage de certains concepts ou l'application de certaines règles, ils ne doivent pas les éclipser ou s'y substituer. Savoir dessiner des arbres syntaxiques ne devrait jamais être un objectif en soi : l'objectif est de comprendre la structure de la phrase, et l'arbre syntaxique n'est qu'un moyen pour y arriver.

Les supports visuels dans la classe d'Yvan Guy

Un des enseignants engagés dans notre recherche, Yvan Guy, fait un usage particulièrement inspirant des supports visuels. Avec ses élèves de 1^{re} année, il travaille dès le début de l'année les grands constituants de la phrase. Par exemple, lorsqu'il planifie avec eux l'écriture d'un texte à propos d'une fête idéale, il divise son tableau en deux sections, surmontées de supports visuels. La première section lui permet d'explorer de qui ou de quoi les élèves peuvent parler dans un texte sur ce thème (la nourriture, la musique, la décoration, etc.), ce qui est une manière plutôt classique de planifier ses idées pour écrire. Il poursuit cette planification dans la deuxième section consacrée aux prédicats en demandant aux élèves d'indiquer ce que l'on peut dire à propos de chacun des sous-thèmes évoqués. Il sort alors diverses étiquettes de sa boîte de rangement des verbes afin que les élèves puissent avoir recours à ce support visuel pour orthographier les mots lors de leur production écrite.



Par ailleurs, dans un petit coin de son tableau, il laisse en permanence les mots «ne» et «pas», séparés par un espace lui permettant d'intégrer les mots contenus dans ses boîtes de manière à vérifier, par cet encadrement, s'il s'agit de verbes.



Saisir les occasions: l'importance de l'opportuniste

Les enseignants efficaces sont souvent «opportunistes», c'est-à-dire qu'ils saisissent au vol des occasions non planifiées de réinvestir un concept enseigné, de faire des liens entre différents contenus ou de préparer l'apprentissage d'un nouveau concept. Enseigner la langue à l'aide de textes authentiques est particulièrement propice à ces enseignements incidents (ou non planifiés), puisque l'enseignant et les élèves sont constamment exposés à des phénomènes qui n'étaient pas prévus dans la planification de l'enseignant, qu'ils aient déjà été travaillés en classe ou non. Cela implique que celui-ci doit être prêt à enseigner plus que son programme ou sa planification, ce qui revêt un côté très stimulant pour lui!

Bien entendu, l'enseignant ne doit pas se laisser envahir par tout ce qu'il lui serait possible d'enseigner à partir d'un seul texte et garder le cap sur sa visée initiale, mais en restant ouvert aux occasions à ne pas manquer.

Susciter et encourager la réflexion métalinguistique

La grammaire a cette particularité d'utiliser la langue pour parler de la langue, et il est donc important de savoir prendre une distance en tant que locuteur pour pouvoir envisager la langue comme un objet d'étude. La réflexion métalinguistique est la capacité des élèves à traiter la langue comme un objet et à la manipuler consciemment. Par exemple, repérer et délimiter le groupe sujet dans une phrase correspond à une activité métalinguistique, tout comme le fait de constater qu'une tournure de phrase relève d'un registre familier.

Chapitre

2

Les fondements linguistiques

2.1 Un cadre grammatical pour analyser les phrases

Le présent ouvrage n'a pas la prétention d'être une grammaire. Mais ses propositions didactiques ne sauraient être claires et complètes sans un cadre d'analyse grammaticale explicite. C'est ce cadre qui fera l'objet de la prochaine section. Les choix terminologiques et conceptuels que nous avons faits tiennent non seulement compte du programme ministériel de français du primaire, mais s'appuient également sur des ouvrages de linguistique comme celui de Riegel, Pellat et Rioul (2004). La description de la langue présentée ici dépasse ce qui est enseigné au primaire afin de donner au lecteur le portrait complet de ce que l'élève aura à apprendre au cours de sa scolarité.

Parler de la phrase, c'est en fait parler de la syntaxe, qui constitue, avec la phonologie, la morphologie, la sémantique et la pragmatique, les grands domaines de la description linguistique. On n'aborde ici qu'une partie de la description de la langue. Or, la syntaxe est inévitablement en interaction avec les autres domaines. Par exemple, pour juger si le verbe « aller » a absolument besoin d'un complément dans les phrases « Ça va ! » et « *¹L'autobus va. », il faut s'interroger sur le sens d'« aller » : dans le premier cas, « aller » veut dire « être, se sentir dans tel état physique ou psychologique » ; dans le second, il veut dire « se déplacer d'un lieu à l'autre ». C'est ce recours à la sémantique qui permet de dire que la première phrase est correcte, puisqu'« aller » n'a pas besoin de complément dans ce sens, alors que la seconde ne l'est pas, puisqu'« aller » a besoin d'un complément indirect dans ce contexte. De même, comme nous le verrons dans la prochaine section, la syntaxe interagit également avec la pragmatique, car la personne qui parle ou qui écrit choisit telle ou telle construction syntaxique en fonction du contexte de communication où elle se trouve, de l'effet qu'elle veut produire sur celle qui l'écoute ou qui la lira. Pour ces raisons, notre étude de la phrase, toute syntaxique qu'elle soit, se permettra donc quelques incursions du côté du sens et de la pragmatique.

1. L'astérisque indique que l'énoncé est agrammatical, c'est-à-dire qu'il ne respecte pas les conventions de la langue.

2.1.1 Quelques définitions de la phrase

Combien y a-t-il de phrases dans l'énoncé suivant ?

« Il n'attrape pas souvent de poissons, mais ça ne le dérange pas. » (*Les trésors de M. Monsieur*, G. Côté, 2012)

Certains diront qu'il n'y en a qu'une, puisque l'énoncé commence par une majuscule et se termine par un point. D'autres répondront qu'il y a deux phrases parce que l'on trouve deux verbes. Qui aura raison ? Eh bien, tout le monde, car les réponses qui précèdent s'appuient sur la définition de deux phrases différentes !

La première réponse découle d'un point de vue graphique, qui considère l'usage de la majuscule et des signes de ponctuation. Il définit ce que l'on appelle la « phrase graphique », celle qui se trouve entre une majuscule et un signe de ponctuation forte (point, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension). Ce point de vue graphique n'est pas sans intérêt, mais s'en contenter ne permet pas d'expliquer pourquoi « *Les fleurs qu'elle préfère. » n'est pas une phrase en dépit de sa majuscule et de son point.

La deuxième réponse reflète pour sa part un point de vue syntaxique parce qu'elle fait référence à une classe de mots, le verbe, bien que ce critère soit insuffisant pour déterminer qu'un énoncé est une phrase, comme nous nous apprêtons à le voir. Le point de vue syntaxique est celui qui s'intéresse à la présence des grands constituants de la phrase, c'est-à-dire des unités que l'on trouve dans toute phrase². Dans cette perspective, on considérera que la « phrase syntaxique » (que l'on note aussi « P ») correspond à l'équation suivante :

$$P = \text{ sujet + prédicat (+ complément(s) de P)}$$

Cette équation précise que toute phrase syntaxique comprend deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, et un ou plusieurs constituants facultatifs, qui occupent la fonction de complément de phrase. Le point de vue syntaxique sur la phrase, qui ne contredit pas le point de vue graphique mais le complète, est celui que nous adoptons parce que, contrairement au premier, ce second point de vue permet de juger si une phrase est bien construite ou non, ce qui est essentiel dans une perspective d'enseignement/apprentissage de la langue écrite.

D'autres définitions de la phrase syntaxique sont proposées dans un certain nombre de manuels scolaires. Nous en présentons ici trois, en exposant les raisons pour lesquelles nous leur préférons la définition retenue plus haut.

1. P = groupe sujet + groupe prédicat (+ groupe(s) complément(s) de phrase)

Cette équation se distingue de la précédente en ce qu'elle ajoute la notion de groupe à chaque grand constituant. Si, bien souvent, le sujet et le

2. Cette affirmation sera nuancée plus tard pour couvrir le cas des phrases à construction particulière (voir la section 2.1.5, à la page 37).

complément de phrase sont des groupes de mots, ce n'est pas toujours le cas, comme nous le verrons plus loin. Pour cette raison, mais également pour une question de concision, il nous apparaît plus opportun de ne pas conserver le terme «groupe» dans la dénomination des grands constituants.

2. P = sujet + groupe du verbe (+ complément(s) de phrase)

Cette équation met sur le même pied des éléments qui ne sont pas de même nature : des fonctions (sujet, complément de phrase) et un type de groupe (groupe du verbe). Or, pour qu'une définition soit cohérente, elle doit associer des éléments de même nature. C'est pourquoi nous ne pouvons retenir cette équation. Les notions de fonctions et de types de groupes seront reprises en détail dans la section 2.1.6 (➔ voir la page 39).

3. P = GNS + GV (+ GCP)

Cette troisième équation combine les limites des deux précédentes, puisqu'elle comporte l'idée de groupe et qu'elle mélange fonctions et types de groupes.

Si l'on admet qu'il ne faut pas placer au même niveau des fonctions et des types de groupes, on peut encore se demander pourquoi la définition de la phrase syntaxique doit être formulée en termes de fonctions plutôt que de types de groupes. Autrement dit, pourquoi les grands constituants obligatoires de la phrase syntaxique ne seraient-ils pas le GN et le GV plutôt que le sujet et le prédicat ?

Prenons l'exemple de la phrase «Elle adore son papa.» (*La petite Irène de cœur*, J. Dubé et M. Benoit, 2012). Le sujet de cette phrase, «elle», n'est pas un GN, mais bien un pronom, ce qui montre que la fonction sujet n'est pas toujours occupée par un GN. Par ailleurs, cette phrase syntaxique comporte bel et bien un GN, «son papa»; ce GN n'occupe pas la fonction de sujet, mais celle de complément direct. C'est précisément parce que le GN peut occuper différentes fonctions dans une phrase que nous ne pouvons pas affirmer qu'il est l'un de ses grands constituants obligatoires. Plus largement, c'est parce que l'on ne peut prétendre qu'un type de groupe se retrouve universellement dans toutes les phrases syntaxiques et y joue le même rôle que l'on fait le choix de définir la P en termes de fonctions.

2.1.2 Les grands constituants de la phrase

Avant de caractériser plus avant la phrase syntaxique, arrêtons-nous brièvement sur les moyens de reconnaître dans une phrase syntaxique les grands constituants obligatoires et le ou les constituants facultatifs.

Le sujet

Le sujet peut être repéré à l'aide de deux manipulations :

1. Il peut être remplacé par un pronom personnel sujet (il, elle, ils, elles) s'il n'est pas déjà un pronom tel que «je, tu, nous, vous, il» (impersonnel), «on, ce, cela».
2. Il peut être encadré par les marqueurs «c'est... qui» ou «ce sont... qui», à moins d'être un pronom personnel sujet.

Activité 7

Classe de 4^e année
de Mylène

Écrire des prédictions en cours de lecture en respectant des contraintes énonciatives

Intention pédagogique

En plus de travailler les prédictions en lecture, l'intention pédagogique de Mylène à propos de la syntaxe est de montrer aux élèves comment, à partir d'une phrase déclarative, produire une phrase infinitive à la manière de Thierry Dedieu dans *Yakouba* (2015).

Préparation

Mylène a lu l'album à voix haute en posant diverses questions pour soutenir la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation, ce qui correspond au dispositif de lecture interactive, qui consiste à construire collectivement le sens d'un texte. Elle a suspendu sa lecture au moment de la rencontre avec le lion pour mener l'activité syntaxique.



Réalisation

Après avoir fait remarquer aux élèves le fréquent usage de phrases infinitives par Thierry Dedieu et les avoir amenés à constater les effets rythmiques liés à ce choix, elle a modelé la production de phrases infinitives en présentant des exemples permettant aux élèves de voir comment passer d'une phrase déclarative à une phrase infinitive en effaçant son sujet et en mettant le verbe à l'infinitif.



Intégration

Afin d'intégrer cette minileçon, elle a ensuite confié comme tâche aux élèves d'écrire leurs prédictions à propos de la suite de l'histoire en produisant des phrases infinitives. Lors de l'écriture, Mylène a offert de l'étayage aux élèves en fonction de leurs besoins en circulant parmi eux. Des élèves volontaires ont présenté leurs prédictions et Mylène a lu la fin de l'album à haute voix.



Réinvestissement

Les phrases infinitives sont souvent utilisées pour donner des consignes dans les recettes, dans les jeux ou pour lister des règles de classe. La réalisation d'une liste des règles de vie de la classe à la manière de l'album *Léon et les bonnes manières* d'Annie Groovie (exemple: «Lever la main pour demander la parole.»), comme Sophie l'a fait vivre à ses élèves, constitue un excellent contexte de réinvestissement du travail mené dans la classe de Mylène.

Une autre possibilité serait de réinvestir les phrases infinitives pour reformuler des phrases déclaratives extraites des deux autres albums de la trilogie de Thierry Dedieu, *Kibwé* (2007) et *Yakoubwé* (2012).

5.2.2 S'inspirer d'une caractéristique d'une œuvre pour écrire

Les œuvres avec texte peuvent elles aussi s'avérer très inspirantes pour écrire! Dans cette section, divers exemples détaillés sont proposés.

Dans un premier temps, deux activités présentent comment travailler des contenus lexicaux (adjectifs pour l'une, expressions pour l'autre) de manière à soutenir les choix énonciatifs ultérieurs des élèves. Dans un second temps, deux œuvres singulières sont proposées pour travailler la reformulation pour l'une et divers choix énonciatifs pour l'autre.

Activité 17

Classe de 1^{er} cycle
d'Isabelle

Rechercher des adjectifs dans des livres variés pour créer des banques d'adjectifs afin d'enrichir les phrases des textes produits en écriture libre

Intention pédagogique

L'intention d'Isabelle est de permettre à ses élèves de mettre en œuvre les manipulations syntaxiques pour reconnaître les adjectifs de manière à les inciter à avoir recours à cette classe de mots pour enrichir leurs textes.

Préparation

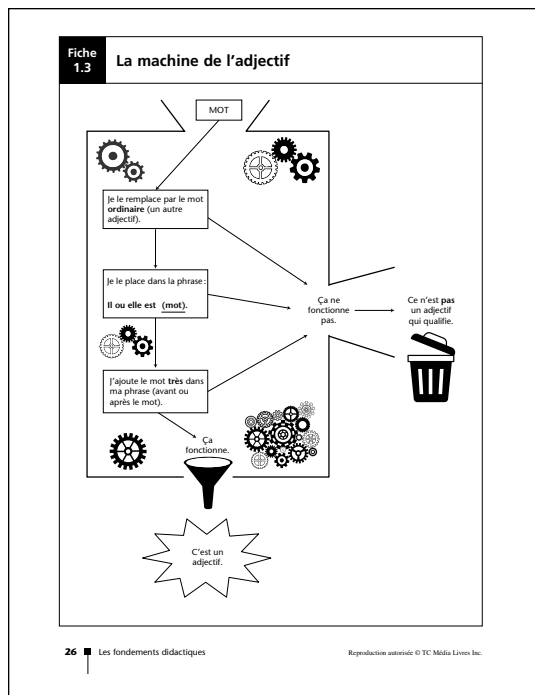
Isabelle a activé les connaissances antérieures des élèves à propos des adjectifs en écrivant sous leur dictée différents exemples de mots de cette classe.

Réalisation

Dans sa minileçon, elle a présenté la machine de l'adjectif et chacune des manipulations proposées pour repérer un mot de cette classe :

- remplacer le mot par « ordinaire » ;
- faire précéder le mot par « il ou elle est ... » ;
- ajouter « très » avant le mot.

Elle a aussi lu un extrait d'album afin de faire constater à ses élèves l'effet de la présence d'adjectifs dans le texte. Ils offrent notamment des détails qui aident à visualiser la scène décrite.



Intégration

Isabelle a fourni aux élèves différents albums sélectionnés de manière à constituer un vaste répertoire d'adjectifs et elle leur a donné 15 minutes pour réaliser la tâche. Les élèves, seuls ou en équipe, ont cherché des adjectifs en utilisant les « machines » disponibles dans la classe. Au fil de leurs découvertes, ils venaient écrire au tableau les adjectifs trouvés.



Une fois le temps écoulé, Isabelle a fait un retour en incitant les élèves à expliquer les manipulations utilisées pour trouver les adjectifs. Elle leur a fait remarquer qu'ils sont parfois accordés au féminin ou au pluriel, mais que dans le dictionnaire, c'est la forme au masculin singulier que l'on doit chercher.



Réinvestissement

Ce travail à propos des adjectifs peut être réinvesti dès qu'il est question d'enrichir un texte en apportant des détails.