

II. LA MAÎTRISE DE L'ORGANISATION DES PHRASES

II.1 Lire c'est organiser les mots que l'on a identifié

Lire c'est identifier chaque mot alors même que l'on construit la globalité de l'expérience. Ecrire c'est viser une expérience globale alors même que l'on choisit successivement les mots. On doit donc s'assurer que tous les élèves savent mettre en œuvre la *fonction imageante* : être capable de mettre en scène son propre film à partir des mots successifs et des indications du rôle de chacun. Etre capable de mettre en mots successifs une expérience globale en donnant à son lecteur les clefs de l'organisation de la phrase. Cette transformation qui peut sembler toute naturelle est parfois hors de portée de certains élèves que l'on doit accompagner dans cette démarche de « mise ensemble ». L'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté du langage (des blancs séparent les mots). Révélant l'oral dans sa segmentation, l'écrit peut produire - effet pervers - ce que l'on pourrait appeler chez certains élèves un "*éblouissement segmental*" ; éblouissement qui, si il n'est pas "réfléchi" et tempéré par la l'organisation syntaxique des phrases, risque de rendre l'acte de lire synonyme d'égrainement des mots en perturbant gravement la fonction imageante.

II.2 La découverte du principe syntaxique fait donc partie intégrante de l'apprentissage de la lecture

Le principe syntaxique est le juste complément des principes alphabétique et orthographique. S'assurer que tous les apprentis lecteurs peuvent mettre en œuvre ce principe syntaxique de façon lucide et volontaire doit donc constituer un des objectifs de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de "faire de la grammaire" avec des élèves de cours préparatoire. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots : classifications et nomenclatures peuvent attendre plus tard. Mais il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer aux mots et groupes de mots le *rôle* qui leur revient dans le *spectacle* qu'ils tentent de mettre en scène : qui fait quoi ? où ? quand ? avec qui ?... Faute de quoi, il n'y aura pas de représentation mentale mais un égrènement monotone et aride de mots successivement identifiés : *le jeune lecteur ne voyant pas plus loin que le bout... du mot.* Cet apprentissage explicite s'impose d'autant plus que la langue orale de certains élèves est de plus en plus différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle que leur font découvrir leur livre de lecture. L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par ces élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige qu'on accompagne avec soin le jeune élève dans la découverte d'une organisation parfois inconnue de lui. Il comprendra que *lorsque l'organisation de la phrase change, le monde change. Les cinq dimensions de l'explicitation de l'organisation des phrases :*

1° Savoir commuter des groupes fonctionnels

Cinq images : La tête d'un chien/ Un chien qui court/ Un chien qui dort / Un chien qui mange/

On pose la question suivante : « que voyez-vous de pareil dans ces 5 images ? ». Les élèves répondent : « un chien ».

On écrit alors les 4 phrases suivantes : « Le chien »-« Le chien court »-« le chien dort »-« le chien mange »

On Demande : « Entourez en rouge ce qui est pareil dans les 4 phrases ». Les élèves entourent « le chien ». Puis, « Entourez en bleu ce qui n'est pas pareil ». Les élèves entourent « court », « dort », « mange ».

L'idée est de rapprocher d'une part ce qui était pareil dans les dessins et dans les phrases et d'autre part ce qui est différents dans les dessins et dans les phrases. On montre ainsi que lorsque l'on change un mot dans la phrase, la représentation change.

Puis on amène les élèves à se poser la question de ce qui a changé : « C'est ce que fait le chien ». A-t-on besoin de nommer cet élément ? Evidemment pas et en tout cas pas en CP. On pourra peut-être le faire en CE1 pour mieux fixer cet élément central.

Il sera sans doute intéressant de proposer l'activité inverse qui partira de phrases où seul le verbe change pour aboutir à la production de dessins imageant le changement linguistique.

On fera de même pour l'objet qui subit l'action, toutes choses (sujet et verbe) restant égales par ailleurs. Puis on fera « *clignoter* » le destinataire, le lieu de l'action, le temps afin de montrer avec patience et régularité que lire c'est projeter sur son écran intérieur des films qui correspondent chacun à des choix grammaticaux et lexicaux spécifiques.

2° Savoir identifier les groupes fonctionnels

On distribue à chaque élève cinq phrases différentes écrite chacune sur une bandelette de papier. Ces phrases étaient toutes conçues sur le schéma syntaxique S + V + comp. de lieu du type : « les petits lapins jouent dans la forêt ». La consigne est de découper chaque phrase et de distribuer chaque *morceau* dans une des 3 boîtes mises à la disposition de chaque élève et identifiées respectivement : "ce qui dit celui qui fait quelque chose" - "ce qui dit ce qui est fait" - "ce qui dit où cela se passe". On enrichit les groupes fonctionnels à chaque activité.

On fera évoluer cette activité en proposant des phrases à découper avec un destinataire, un complément de temps et plus tard la cause.

3° Exercer le pouvoir grammatical

Cette démarche se fonde sur une idée simple. Il existe, entre le sens d'un mot ou d'un groupe de mots et la fonction qu'il occupe dans une phrase, une relation qui peut être totalement banale (le loup mange l'agneau) parce qu'attendue ou bien *au contraire tout à fait étrange parce qu'inattendue (L'agneau mange le loup)*. Lorsque la fonction attribuée à un mot ou à un groupe de mots est totalement prévisible elle ne provoquera chez l'élève aucun questionnement. Si par contre elle est véritablement incongrue, elle amènera les élèves à questionner l'organisation de la phrase en *s'interrogeant sur le contenu d'une fonction bizarrement attribuée à un mot qu'on ne s'attend pas à trouver dans ce rôle*.

On permet ainsi à l'élève de prendre progressivement conscience que la mise en scène d'une phrase n'est pas aléatoire : que certains mots disent "qui", d'autres "quoi", d'autres encore "où", "quand", "comment" et que, ***quoique nous montre la réalité***, il convient de respecter les indications du metteur en scène qui tient la plume.

Enfin, il est très intéressant de se poser la question de donner à ces phrases incongrues un sens plus conforme à ce que nous pouvons attendre. Ainsi en complétant « *les petits poissons nagent dans la cour de l'école* » par le mot « *inondée* », on retombe sur nos pattes.

4° Utiliser les dessins et les mimes

Le dessin et mime constituent d'excellents moyens de montrer comment les choix grammaticaux ont un impact sur la représentation. L'idée est aussi de faire découvrir dans une phrase les groupes qui informe sur l'agent, le patient, le lieu, la qualité...

Ainsi, dans une boîte, on a placé des étiquettes sur lesquelles sont inscrits des verbes qui induisent respectivement des constructions grammaticales très différentes de différentes ; de type « courir » (intransitif, monovalent), « rencontrer » (transitif obligatoire, bivalent), « manger » (transitif, bivalent), donner (transitif, trivalent), être (verbe d'état). On constitue deux ateliers : l'un est chargé d'écrire des phrases avec un verbe tiré de la boîte ; l'autre devra mimer ou dessiner les phrases proposées. Ainsi, un élève du groupe-écriture tire le verbe « offrir ». Le groupe propose la phrase « le loup offre une glace au petit chaperon rouge ». L'autre groupe va alors tenter de représenter l'expérience évoquée. Il est intéressant de mettre alors en rapport la structure de la phrase (sujet+verbe+COD+COS) et les personnages et objets réunis par l'action d'offrir. Pour un verbe comme « manger », on mettra en évidence que seul un personnage et un objet sont impliqués. Avec « courir », l'objet disparaît. Au fil des ateliers les élèves se rendront compte que les verbes de types différents entraînent des constructions grammaticales différentes chacune correspondant à une réalité concrète particulière.

5° Savoir enrichir une phrase : lorsque le monde change, la phrase change

Six dessins représentent chacun six réalités spécifiques, chacune « soutirées » par la phrase qui lui correspond : « Le chien », « le chien jaune », « le chien jaune dort », « le chien jaune court », « le chien jaune dort devant sa niche », « le chien jaune dort devant sa niche la nuit ».

- Les élèves examinent le premier dessin (tête d'un chien) et lisent : « Un chien »
- Puis ils regardent le deuxième dessin et répondent à la question : « Qu'est ce qui a changé ? » (le chien est devenu jaune ». Ils lisent « le chien jaune » et répondent à la question qu'est ce qui a changé ? ('il y a un nouveau mot : « jaune »)
- Ils examinent le troisième dessin et lisent : « le chien jaune dort ». On pose les mêmes questions : « Qu'est ce qui a changé dans l'image ? » ; « qu'est ce qui a changé dans la phrase ? » Et ainsi de suite...