Université de Cergy Pontoise

« La phrase à deux pattes, ça m'aide à préciser ma pensée. »
Farouk, 15 ans

Master 2 ABRIBEP

Tutrice : Claudie Péret

LA PHRASE A DEUX PATTES

La phrase à deux pattes, un outil permettant la conceptualistaion de la langue, et développant des compétences de la langue écrites et orales pour des élèves d'ULIS.

Véronique Lasseaux

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à Claudie Péret, qui, en tant que tutrice, s'est toujours montrée à l'écoute, très disponible et généreuse en conseils et encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION…….. 3

PREMIÈRE PARTIE : THÉORIE……... 5

I) La proposition comme élément du discours :

Comprendre ce qu'est une phrase ……. 5

1) La grammaire dans les programmes…… 5
2) Définition de la phrase de base…… 8
3) La notion de prédicat…… 11
   a) Signification……... 11
   b) Pourquoi employer la notion de prédicat : les avantages……... 13
4) La TOE de Culioli…… 15

II) Conscience de la structure de la proposition et du discours…… 17

1) Vers une conceptualisation possible de la langue…… 17
2) La phrase à deux pattes…… 19
   a) Définition…….. 19
   b) Application didactique…….. 20

DEUXIÈME PARTIE : MISE EN PLACE PRATIQUE……... 23

I) Présentation de l'ULIS…… 23

1) Présentation du dispositif……. 23
2) Fonctionnement du dispositif…… 23
3) Constat initial et problématique…… 25

II) La phrase à deux pattes : mise en place…….. 25

1) Évaluation diagnostique……. .. 26
   a) Présentation de quelques difficultés au niveau de la langue écrite….. .. 26
   b) Bilan……. .. 29
2) La phrase à deux pattes…….. .. 30
   a) Manipulation 1 : les boites de la phrase à deux pattes…… 30
   b) Manipulation 2 : la phrase à deux pattes à partir de productions d'élèves ou la phrase à deux pattes dans la réécriture…… 37
   c) Manipulation 3 : automatiser le questionnement de la phrase à deux pattes…….. 39
   d) Manipulation 4 : la fabrique des sujets, agrandir le sujet, manipuler les compléments pour agrandir le sujet……. 41

e) Manipulation 5 : la fabrique de prédicats, manipuler les compléments Pour agrandir le prédicat……..42
f) Manipulation 6 : manipuler les compléments de la phrase, aller vers la phrase complexe…… 43
3) Les familles paraphrastiques…… 48
4) Évaluation bilan……... 50
a) Bilan des manipulations sur la langue……... 50
b) Bilan des élèves sur l'emploi de la phrase à deux pattes……... 51

TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE CAS

I) La phrase à deux pattes dans la production de textes : théorie……53

II) Étude de cas 1 : Yasmine…….....55

1) Présentation…….. 55
2) Phase de réécriture 1 ……60
3) Bilan 1…….. 60
4) Phase de réécriture 2…… 61
5) Bilan 2…….. 62
6) Phase de réécriture 3…….62
7) Bilan 3…….. 65

III) Étude de cas 2 : Matthieu…….65

1) Présentation……...66
2) Phase de réécriture 1……. 67
3) Bilan 1…….. 69
4) Phase de réécriture 2…… 69
5) Bilan 2…….. 78
6) Évaluation/bilan 3……... 79

IV) Bilan de la classe…….. 81

1) Chloé, 15 ans……... 81
2) Soulaymane, 12 ans…… 82
3) Alexis, 15 ans……. 83
4) Mamadou, 14 ans…… 84
5) Farouk, 15 ans……. 85

CONCLUSION……. 86

BIBLIOGRAPHIE…… 89

INTRODUCTION

Enseignante depuis vingt ans, dont une dizaine d'années en REP et cinq dans l'enseignement spécialisé, j'ai toujours fait, d'une part, le constat d'une syntaxe approximative des élèves dans leurs productions d'écrits et, d'autre part, le constat d'une aide approximative voire inutile de la part de l'enseignant pour favoriser les productions écrites. Ce n'est pas parce que nous signalons dans la marge que c'est « mal dit », que l'élève va savoir de manière miraculeuse corriger sa syntaxe ! Nous pouvons constater de manière évidente que seuls les « bons » élèves possèdent ce recul face à la langue et savent mobiliser leurs acquis pour s'autocorriger.

On suppose alors que c'est en faisant des exercices décrochés de grammaire que les élèves vont réussir à transférer ces connaissances en rédaction et bien écrire ! Ce sont encore ces mêmes « bons » élèves qui parviendront à effectuer ce transfert. Alors, on espère qu'à force d'écrire, ces élèves finiront par composer une rédaction « correctement » en bon français à savoir le français littéraire que l'école attend.

Enseignante spécialisée depuis cinq ans mais toujours pas linguiste, je me suis retrouvée confrontée à ces mêmes difficultés syntaxiques avec un public d'élèves en situation de handicap qui bénéficient du dispositif ULIS.

Mon sentiment d'impuissance à faire évoluer ces élèves dans le domaine était total. Et il m'était même impossible d'espérer une illusoire progression en leur faisant pratiquer les fameux exercices décrochés. Ces élèves, présentant tous des difficultés cognitives, avaient, pour la plupart, un accès difficile à toutes ces notions grammaticales abstraites. Et il n'était pas envisageable de les voir transférer ces connaissances qu'ils n'acquéraient pas puisqu'elles n'avaient aucun sens pour eux.

Je me vis même abandonner au fil des années l'enseignement de la grammaire. Je leur faisais malgré tout pratiquer ces notions par le biais d'un jeu : « le marché aux mots » (édition oiseau magique) leur permettant de classer des mots et d'en identifier leur nature en construisant des phrases. À la suite de cela, je leur faisais découper des mots, dans les magazines, qu'ils tentaient d'identifier. Ces mots étaient classés. Ils étaient piochés pour construire des phrases. La notion de phrase était bien travaillée pourtant je doutais de l'utilité de ce travail. J'espérais leur faire s'approprier ces notions par imprégnation sans grande conviction. En effet, si je parvenais à leur permettre d'écrire davantage, de prendre confiance en eux afin de lâcher prise pour écrire, je ne constatais pas que les élèves écrivaient mieux. Les phases de réécriture

n'étaient pas étayées sur le plan syntaxique et les élèves ne pouvaient pas améliorer leur production. Je finissais par effectuer moi-même la réécriture syntaxique que les élèves recopiaient au propre. Le travail de réécriture n'avait donc pas plus de sens que le travail de grammaire.

Mon sentiment d'impuissance était réel. Si jusque-là dans mon parcours dans l'enseignement traditionnel, je ne m'étais finalement jamais vraiment interrogée sur la manière de faire évoluer les rédactions, l'enseignement spécialisé, avec ces élèves en situation de handicap, me poussait à la remise en question. Comment rendre concrète cette grammaire des livres ? Comment rendre accessible cette grammaire qui amènera chacun à faire progresser sa rédaction ?

Je me débattais dans une impasse d'autant plus que le constat était fait : l'enseignement traditionnel ne proposait qu'un seul modèle, le français littéraire, celui des livres, celui que l'on ne rencontre qu'à l'école. Ainsi dans un manuel, sous prétexte de manipuler les trois groupes des verbes on trouve des phrases comme *Avec ce coup de soleil, mon dos rougit et me fait mal. C'est la dernière fois que je viens sans crème solaire.* Ou bien *Pour bien chanter, il faut respirer en gonflant son ventre* (*Étude de la langue,* CM2, Bordas. 2011:115). Ces phrases ne s'inscrivent dans aucune situation d'énonciation. Elles sont sans substance et n'inspirent aucune motivation à travailler la langue. Elles n'appartiennent en aucun cas au langage parlé des élèves.

En effet, depuis la fin du XIXe siècle, et pendant longtemps l'école impose ce français littéraire. Aujourd'hui, L. Audion nous rappelle que l'école néglige ses rapports avec la langue de l'extérieur. Et pourtant, C. Bally en 1913 voulait faire de l'enfant :

> un apprenti linguiste, dans une démarche que l'école connaît actuellement pour l'enseignement des sciences. (Audion, 2015 : 26)

L. Audion par le biais de Saussure nous rappelle que le travail du linguiste est justement de mettre en relation cette langue écrite, celle des livres, avec la langue du quotidien, cette dernière influençant l'autre. Comme il le souligne aussi :

> Aujourd'hui, plus encore qu'il y a un siècle, la langue enseignée à l'école est bien une forme artificielle, sans doute pas littéraire, au moins à l'école élémentaire, mais pas organique non plus. (Audion, 2015 : 50*)*

L'école oublie donc que la langue est vivante, malléable. Elle impose une langue aseptisée, écrite, sur laquelle les élèves sont obligés de travailler. Elle ignore la langue parlée des élèves. Et elle ignore la capacité de réflexion des élèves sur la langue écrite mais aussi orale.

Ma formation d'enseignante spécialisée m'a habituée à faire pratiquer la métacognition. Et pourtant mon impuissance à faire réfléchir les élèves sur la langue est immense. Je n'ai pas d'outil.

La phrase à deux pattes va devenir cet outil permettant d'appréhender la langue dans son ensemble et faire de l'élève l'apprenti linguiste cher à C. Bally.

Ainsi me suis-je interrogée sur la conceptualisation de la langue via la phrase à deux pattes et sur la façon dont elle pourrait permettre à des élèves d'ULIS de progresser dans la maîtrise de la langue écrite et de la langue orale.

J'ai émis les hypothèses suivantes :

- L'appropriation de la phrase à deux pattes pourrait permettre aux élèves d'acquérir la notion de phrase et de prédicat ;
- Elle permettrait ainsi d'améliorer le langage écrit ;
- Elle permettrait également d'améliorer le langage oral.

PREMIÈRE PARTIE : Quelques apports théoriques et institutionnels.

I) La proposition comme élément du discours : comprendre ce qu'est une phrase

1) La grammaire dans les programmes

Avant de considérer l'avancée que représentent les programmes de 2015 pour l'enseignement de la grammaire, il est nécessaire de comprendre ce qui était au programme quand les élèves actuellement en ULIS collège ont commencé leur apprentissage. Ainsi dans le B.O du 12 avril 2007, les objectifs concernant l'étude la langue au cycle 3 nous rappellent une volonté de permettre aux élèves d'exprimer une pensée au plus près de leurs intentions même si cette expression de la pensée reste une pensée écrite :

> À l'école primaire, l'enseignement de la grammaire vise à donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture et la compréhension de textes complexes. (B.O 2007 ; 77)

On entendra par « faciliter l'écriture », l'objectif, entre autres, de développer la syntaxe écrite.

Il semble que l'élève soit censé transférer, de manière un peu magique, ses apprentissages dans ses activités d'écriture :

> L'apprentissage de la grammaire à l'école met les élèves en situation de s'approprier des savoirs grammaticaux et orthographiques, qu'ils doivent pouvoir mobiliser sans effort pour consacrer leur attention à une activité d'écriture (…) (B.O 2007 : 77)

Malgré tout, on peut y lire, peut-être aussi, une volonté de s'approcher de ce fameux élève *apprenti linguiste* curieux et qui développe une première prise de conscience de cette langue :

> Mais il a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser (B.0 2007 : 77).

Toutefois, l'étude de cette langue reste catégorisée et s'effectue en *des leçons de grammaire spécifiques* (B.O 2007 : 77). Cela va à l'encontre de cette étude expérimentale de la langue qui fait de l'élève un « apprenti linguiste » voulu par C. Bally.

Elle s'effectue essentiellement à travers des exercices ritualisés et d'entrainement portant sur la structure hiérarchique de la phrase (groupe nominal sujet, groupe verbal) ; les relations entre ces groupes ; les règles d'accord sujet verbe ; la composition du groupe nominal minimal (déterminant + nom) ; l'accord dans le groupe nominal ; le pronom personnel sujet ; le groupe verbal ; les principales fonctions qui structurent la phrase (sujet, compléments d'objet direct et indirect, compléments circonstanciels de temps et de lieu) ; les phrases déclaratives, interrogatives, injonctives, exclamatives ; la forme affirmative, la forme négative.

> Il y a des automatismes à mettre en place (…) (B.0 2007 : 77).

On notera toutefois que la grammaire des programmes de 2007 n'évoque jamais la langue parlée des élèves ou la langue orale comme sujet d'étude. Et le français étudié ne semble pas faire partie de la catégorie « langue vivante » à laquelle sont assimilées l'anglais, l'allemand ou l'espagnol…

En effet, l'enseignement du français en milieu scolaire nie la langue parlée des élèves. L'enseignement reste celui d'un français littéraire. Et cette langue reste essentiellement étudiée à l'écrit.

Et L. Audion nous confirme que :

> La langue que l'école enseigne est aux antipodes de la langue parlée des élèves. (Audion, 2015 : 48)

Il nous rappelle aussi que Charles Bally posait comme fondamental « le type (…) de la phrase parlée » (Audion, 2015 : 49), et ce que cette langue parlée de l'enfant peut apporter à l'école.

L. Audion souligne encore, quelle rupture s'effectue avec l'école qui ne fait que « calquer coute que coute le français sur le latin » (Audion, 2015 : 48) sans comprendre que c'est une des causes des difficultés de l'enseignement grammatical et orthographique.

Il évoque Charles Bally, qui, déjà au début du XX^{e} siècle :

> Regrette que l'enseignement du français soit fondé sur la langue littéraire qui, pour lui, est très classique. (Audion, 2015 : 48)

L. Audion nous fait aussi entendre la voix d'Antoine Meillet qui écrit en 1917 que :

> Le français littéraire enseigné à l'école n'a jamais été la langue que de très peu de gens et qui n'est aujourd'hui la langue parlée de personne. (Audion, 2015 : 48)

Ce dernier met aussi en avant le problème que pose l'arrivée, à l'époque, des nouvelles classes sociales au lycée. En effet, il rappelle les difficultés rencontrées par les enfants d'ouvriers et de petits bourgeois d'apprendre ce français littéraire :

> Eux qui ont souvent grand'peine à arriver à écrire d'une manière même à demi correcte le français littéraire, qui diffère profondément du parler en usage dans leur famille. (Audion, 2015 : 48)

On ne peut que s'étonner de la modernité de tels propos puisqu'ils ne sont pas sans nous rappeler que les difficultés rencontrées autrefois restent les mêmes, et que le défi de rendre un enseignement du français à la portée de tous, reste à relever.

Il serait donc essentiel de comprendre qu'il apparait évident de partir de la langue parlée de l'élève pour l'amener vers la langue de l'école et ainsi rétrécir le fossé qui ne cesse de se creuser entre la langue de l'élève et celle de l'école. D'autant plus que « l'enfant possède mieux sa grammaire que le maitre qui l'enseigne » (Audion, 2015 : 49) nous rappelle C. Bally.

Comme cela a été souligné plus haut, C. Bally souhaitait que l'élève soit transformé « en apprenti linguiste » (Audion, 2015 : 50) pour être amené à réfléchir sur la langue, comme on amène les élèves à réfléchir sur un texte, ou sur un problème de mathématiques.

Claudie Péret et Roxanne Gagnon évoquent même, par le biais de Dumortier & Dispy (Gagnon & Péret, 2016 : 4) "la violence du Dites/Ne dites pas /Ce n'est pas du bon français » et cette « insécurité linguistique » provoquée par cette violence à l'école alors que :

> Les jeunes jouissent de tant de moyens de possibilités d'entrer en communication les uns avec les autres sans le moindre contrôle (Gagon & Péret, 2016 : 4).

Dumortier & Dispy rappellent qu'il serait « stupide de vouloir la [violence] perpétuer » dans la mesure où « cette non-prise en compte de la langue des élèves entrave la construction de la posture métalinguistique » (Gagnon & Péret, 2016 : 4) essentielle à la conceptualisation de la langue.

Mais cette crainte de l'école à ne pas prendre en compte la langue parlée des élèves tient certainement à la difficulté à valider cette langue. La langue évolue vite et comme le souligne L. Audion, « les innovations linguistiques sont nombreuses » (Audion, 2015 : 27*)* de nos jours ainsi que les moyens de communication. Un décalage évident entre l'école et l'extérieur se creuse, éclairant plus concrètement cette difficulté à étudier la parole de l'élève. Toutefois, on ne peut nier l'apprentissage des différents niveaux de langue au sein de l'école. Pour autant, ils restent étudiés par le biais d'exercices décrochés à un moment donné de l'année. Cet apprentissage ne s'inscrit pas dans une dynamique d'étude des langues parlées, des langues populaires et de la langue littéraire. « La parole est le lieu du changement, selon Saussure, alors que l'école ne peut pas l'être. » souligne L. Audion qui rappelle encore que « les enseignants sont donc contraints de faire travailler leurs élèves sur une langue aseptisée » (Audion, 2015 : 28).

Mais comment accueillir en classe la langue parlée des élèves et les amener vers les normes d'une langue standard. Comment leur permettre de réfléchir sur cette langue orale et écrite et d'aller vers une conceptualisation de l'écrit ? Comment permettre aux élèves d'écrire un texte syntaxiquement correct ? Comment leur permettre de comprendre cette syntaxe ?

2) Définition de la phrase de base

Au préalable, contre toute attente, je constate que les élèves en situation de handicap qui sont accueillis dans le dispositif ULIS ne savent pas ce qu'est une phrase simple. Ils récitent ce qu'on leur a fait apprendre, depuis leur plus jeune âge, à savoir qu'une phrase commence par une majuscule, se termine par un point et qu'elle a un sens. Mais cette récitation semble

justement vide de sens. D'autant plus que la plupart de leurs textes sont écrits sans point. Les phrases s'enchainent en enfilade. La lecture des textes devient laborieuse. Ou bien ces points semblent posés aléatoirement, coupant une phrase au hasard, rompant alors le sens de celle-ci. Il manque des mots. Dès *que* sans fin, sont ajoutés permettant certainement à l'élève de poursuivre l'idée qu'il ne veut pas oublier.

La notion de phrase simple n'est pas acquise. Or il apparait que cette notion de phrase simple soit « essentielle à l'étude de la langue et au développement de l'écrit » (Gagnon & Péret, 2016 : 3).

Dans le B.O d'avril 2007, au cycle 2, de la phrase, l'élève apprend :

> À distinguer le groupe sujet (nominal et pronominal) et le verbe dans une phrase simple. Il repère le sujet pronom personnel (B.O 2007 : 48).

Ainsi donc il est essentiel que la langue étudiée à l'école et qui doit être considérée comme une langue vivante, s'inscrive dans un acte d'énonciation. Il s'agit de considérer la phrase comme une proposition, elle-même élément du discours.

Il apparait alors peu cohérent de distinguer la langue de la parole au sein de l'apprentissage de la grammaire à l'école. Le discours et la phrase et l'énoncé ne peuvent pas être dissociés. L. Audion évoque « l'interdépendance de la langue et la parole » de Saussure impliquant une remise en question du choix de la langue fait par l'école (Audion, 2015 : 20).

Ainsi au vu des difficultés à l'écrit des élèves, on constate que ces difficultés impactent l'oral. La pensée est en général incertaine, peu organisée, et de fait l'énoncé baigne lui-même dans une certaine confusion.

Ces élèves ne savent pas *regarder* la langue. Ils n'ont pas d'avis. Durant les rédactions, ils ne savent ni comment viennent leurs idées ni comment les organiser. Ils n'ont pas la possibilité d'avoir du recul sur leurs propos écrits ou oraux. Parfois même, c'est comme s'ils étaient dans l'incapacité de penser.

Or nous avons besoin de nommer les choses. Il nous est essentiel de faire part de nos émotions, de donner notre avis, de partager une réflexion. Parler, écrire, c'est dire quelque chose sur quelque chose. C'est parce que l'on construit des phrases, qu'on les énonce, que l'on construit du sens. Pour donner du sens, la phrase doit être considérée comme une proposition, élément du discours.

Ainsi, Catherine Fuchs résume-t-elle la pensée de C. Bally en rappelant que :

> Toute phrase communique une pensée (…). L'acte fondamental de la communication qui constitue l'acte d'énonciation complet consiste à dire quelque chose (propos) de quelque chose (thème). Cette structure binaire se retrouve à l'intérieur de chaque phrase mais aussi entre les phrases reliées par une coordination sémantique (Audion, 2015 : 37).

P. Le Goffic nous rappelle dans la phrase du type « *Mélody chante* » que le locuteur qui est la source de l'énonciation affirme à propos du sujet, *Mélody*, sujet de l'énoncé, un certain prédicat : *chante*. Un nom propre et un verbe représente le sujet et le prédicat qui compose cette phrase.

En effet :

> *La phrase est une séquence autonome dans laquelle un énonciateur (locuteur) met en relation deux termes, un sujet et un prédicat. La phrase typique, de référence est la phrase avertie (conclusive) à l'indicatif* (Le Goffic, 1993 : 8).

P. Le Goffic nous dit aussi que :

> L'acte de discours de l'énonciateur est indiqué par l'ordre des mots, certaines marques du verbe et la prosodie (…) ou à l'écrit, la ponctuation (Le Goffic, 1993 : 8*)*.

Dans cette phrase la marque du verbe est le présent au mode indicatif, la prosodie implique une intonation descendante, et à l'écrit, le point marque la fin de la phrase.

Ainsi P. Le Goffic annonce que :

> Cette définition de la phrase doit être entendue comme la définition à priori de la phrase type (…) : c'est le modèle de référence, la phrase canonique (Le Goffic, 1993 : 8).

Si P. Le Goffic nous rappelle à travers sa définition de la phrase, l'aspect essentiel de l'acte d'énonciation, L. Audion lui nous rappelle que A. Culioli distingue la notion de phrase de celle de l'énoncé :

> La phrase dans l'univers Culiolien, est définie à partir de critères de bonne formation grammaticale : or, les règles de bonne formation énonciative ne répondent pas aux mêmes exigences (Audion, 2015 : 8).

Par exemple *le raton laveur joue de la flute traversière* est une phrase grammaticalement correcte. Cependant jamais, on énoncerait une telle phrase lors d'un échange quotidien sauf s'il s'agit d'évoquer une peinture surréaliste, ou le titre d'un roman. L. Audion cite à ce sujet Groussier & Rivière : « la phrase est un terme purement syntaxique sans prise en compte de la situation d'énonciation » (Audion, 2015 : 81). L. Audion nous dit qu'il faudra par exemple un localisateur comme « il y a » dans ce type de phrase. Ainsi celle-ci peut-elle s'inscrire dans une situation d'énonciation : *Mélody, il y a un raton laveur qui joue de la flute traversière.*

Cela montre et prouve que :

L'énoncé n'est pas seulement un acte de langage individuel, ancré dans une situation d'énonciation, comme on le dit encore souvent dans le monde scolaire notamment mais un agencement d'opérations dont il est la trace (Audion, 2015 : 82*).*

3) La notion de prédicat

a) Signification

À l'école, l'emploi de la grammaire des fonctions en usage depuis le XIXe siècle continue de figer cette langue déjà aseptisée. La langue s'étudie à travers des exemples de phrases, hors énoncé. Il n'y a pas de lien avec le discours.

Et P. Le Goffic nous rappelle que :

Cette tradition (de la grammaire des fonctions) n'a jamais abouti à une doctrine véritablement stabilisée (sans doute à cause de ses perpétuelles hésitations entre le sens et la forme) et elle ne couvre qu'une partie des faits de relation de la phrase : des pans entiers du fonctionnement de la langue ne sont pas couverts par une quelconque dénomination de fonction (…) (Le Goffic, 1993 : 13).

Pour P. Le Goffic, la phrase se divise fondamentalement en sujet et en prédicat. Ce principe organisateur de la phrase :

Est le premier point de vue historiquement dégagé, par les philosophes grecs (Platon et Aristote) : les deux termes de la phrase se définissent mutuellement et circulairement : le sujet est ce dont on prédique, le prédicat est ce qu'on prédique (Le Goffic ; 19993 ; 13).

P. Le Goffic nous rappelle que cette analyse reste incontestée durant de nombreux siècles (jusqu'au 17e siècle). Il apparait même qu'elle « a été réputée convenir par nécessité logique à toute phrase » (Le Goffic, 1993 : 13). Pour lui, la relation sujet-prédicat reste le cœur de l'analyse de la phrase.

Claudie Péret dans son article sur le prédicat « Prédicat, le retour, comprendre son intérêt et comment l'aborder en classe » propose la définition suivante :

Le prédicat est ce qu'on affirme de quelque chose (ce dont on veut parler). Il s'agit alors d'une proposition de type logique. Cette proposition peut être soumise à l'épreuve de vérité. « la grammaire est un sport de combat ». Il est possible de dire, de cette proposition, qu'elle est vraie ou fausse. Il s'agit bien là de la proposition au sens aristotélicien du terme : élément du discours qui affirme quelque chose de quelque chose (Péret, 2017 : 68).

Cela fait écho à P. Le Goffic et renforce l'idée que la production langagière est bien vue comme étant au service du discours.

Ainsi les difficultés persistantes de lecture, d'écriture des élèves du primaire ayant des répercussions fâcheuses au collège, le fossé des langues se creusant entre celle des élèves et

celle de l'école ont amené à réfléchir les organisateurs des programmes. Ainsi depuis 2015, la notion de prédicat retrouve une place dans les programmes.

Dans le BO spécial du 26 novembre 2015, il apparait donc que dès le CM1, il s'agit « d'identifier les constituants d'une phrase simple avec sa cohérence sémantique » (B.O, 2015 : 121). Ainsi la notion de prédicat entre-t-elle en scène :

> La phrase comporte deux éléments principaux : le sujet et le prédicat qui apporte une information à propos du sujet. Le prédicat est le plus souvent composé d'un verbe et de ses compléments s'il en a. Les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat. Il repère le complément du verbe (…) et les compléments de phrase (…).
> Puis en 6e, « les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat dans des situations plus complexes. Ils apprennent à distinguer phrase simple et phrase complexe à partir du repérage des verbes conjugués (B.O, 2015 : 121).

Sur Éduscol, il est alors clairement exprimé les attentes du ministère de l'Éducation nationale concernant la notion de prédicat, et à la question « pourquoi introduire la fonction prédicat dans les programmes, il est répondu qu':

> Il est indispensable de ne pas confondre les classes de mots (ou classes grammaticales), les différents regroupements de ces mêmes classes de mots (en groupe nominal, groupe verbal, groupe prépositionnel, groupe adjectival, groupe adverbial) et les fonctions syntaxiques que ces classes et ces groupes peuvent assumer. Le terme de prédicat de la phrase permet de séparer le nom d'une classe de mot spécifique – le verbe – et la fonction syntaxique que ce même verbe peut tenir dans une phrase en étant conjugué, avec ou sans compléments.

En fait « Il s'agit de différencier ainsi, sur le plan terminologique, les classes grammaticales et les fonctions syntaxiques » (B.O, 2015 : 121)

Ainsi les élèves pourraient aborder une grammaire enfin accessible, plus pragmatique. Et les transferts dans la rédaction pourraient enfin s'effectuer de manière efficace.

Le ministère propose même des repères de progression permettant aux enseignants d'amener les élèves à s'emparer de cette notion de prédicat. « À partir de phrases simples produites par les élèves et écrites, séparer sur le plan du sens ce dont on parle et ce qu'on en dit (faire couper les phrases écrites en deux) » (B.O, 2015 : 121). On notera la volonté de partir des propositions des élèves.

Puis la progression propose des manières de manipuler le prédicat, la phrase et ainsi de se confronter à la réalité d'une langue qui doit s'inscrire dans une situation d'énonciation :

> Reprendre chaque partie et recomposer de nouvelles phrases en choisissant un sujet puis un prédicat, les enrichir, les manipuler (parfois il faut adapter les recompositions en fonction du sens produit –tout n'est pas assemblable – et en fonction de l'orthographe). Lister les éléments qui indiquent ce dont on parle (le sujet de la phrase) puis faire de même avec ce qu'on en dit (le prédicat de la phrase). Enrichir les sujets (expansion en ajoutant d'autres éléments) / enrichir les prédicats. En fin de cycle 3, analyser les différentes classes de mots et les différents groupes susceptible d'assumer la fonction de sujet (un nom propre, un groupe nominal, un pronom, un verbe) et ceux susceptibles d'assumer le rôle de prédicat (un verbe, un

groupe verbal) (Éduscol, B.O 2015).

Pour finir le ministère nous rappelle que « l'enjeu est bien de manipuler la langue sur le plan syntaxique tout en contrôlant ces manipulations sur le plan sémantique (rôle essentiel de l'enseignant qui valide ou pas les productions des élèves*)* » (Éduscol, B.O 2015)

D'une manière générale, on saisit dans l'ensemble de ce BO de 2015, en français, la volonté d'inviter les enseignants à confronter l'oral et l'écrit : « les élèves sont amenés à comparer les usages de la langue à l'orale et à l'écrit afin de contribuer à une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue. » (B.O, 2015 : 100)

b) Pourquoi employer la notion de prédicat : les avantages

Il y a tout intérêt à employer la notion prédicative. Elle permet l'analyse de toutes les phrases pendant que l'emploi des fonctions grammaticales traditionnelles oblige à un découpage de la phrase qui lui en fait perdre toute substance.

Ainsi si le groupe sujet peut se caractériser par des natures de mots différentes (nom, groupe nominal, verbe à l'infinitif), le groupe verbal peut trouver, grâce à la relation prédicative, tout son sens. La mise en place d'une relation prédicative peut donc reposer sur une situation d'énonciation. Le prédicat peut être verbal, nominal, adjectival. Cette relation permet d'aborder entre autres la phrase verbale, nominale mais aussi les constructions impersonnelles, intransitives, transitives, attributives tout en conservant le schéma du sens dans une phrase. Cette relation permet donc de traiter toutes sortes de phrases.

Alors que, dans la tradition des fonctions, le verbe est le mot qui possède à la fois, la nature et la fonction verbe. Et cela pose souvent problème dans l'analyse traditionnelle et est très réducteur.

Mais comme nous l'avons plus haut, C. Péret souligne que « la fonction prédicative peut être assurée par d'autres termes que le verbe. Elle peut être le fait d'un présentatif (Péret ,2017 : 3) : *Oh, voilà Mélody !* De Mélody, je dis qu'elle arrive.

Comment analyser une telle phrase par le biais de la grammaire des fonctions ?

En général, en classe, ce type de phrase est évité. On ne sait pas tellement les manipuler. On se rassure à la fabrication de phrase « constituée par les procédés de la grammaire usuelles » (Audion, 2015 : 84).

Toutefois, nous voyons que la fonction prédicative permet d'analyser une telle phrase, inscrite dans une situation d'énonciation.

La fonction prédicative tient compte de la prosodie. Ainsi quand je vois arriver Mélody, je peux pousser un cri : *Mélody !* Là encore, de Mélody, je dis qu'elle arrive.

Elle tient compte aussi de la ponctuation : *Mélody, une gentille fille. / Mélody, une gentille fille !?*

La fonction prédicative permet une analyse plus large, plus fine que celle du verbe qui assure la fonction prédicative ou celle d'une proposition qui serait complément du verbe. Elle permet en fait de parler de la langue. A. Culioli distingue d'ailleurs la phrase correcte de l'énoncé bien formé. Il met en avant « la phrase disloquée » qui est selon lui « le type fondamental de la phrase parlée » (Audion, 2015 : 84).

Selon lui, le milieu scolaire devrait tenir compte à la fois de ces énoncés grammaticalement considérés comme corrects et ceux considérés comme bien formés, afin d'amener les élèves à développer cette attitude métalinguistique qui leur permettra de distinguer la langue normée de l'écrit de la langue parlée et ainsi de progresser dans les attendus scolaires : savoir écrire cette langue normée de l'écrit. Cela permet, en parlant des bonnes formes, de réfléchir sur l'acceptabilité d'un énoncé.

Ainsi pour A. Culioli, le langage est « un travail de l'esprit, un travail de représentation » (Audion, 2015 : 66). A. Culioli refuse la dichotomie langue/parole car pour lui, il n'y a pas de langue sans parole. Il pose l'hypothèse que « n'avons pas conscience de cette activité, qui se traduit en « opérations » dont nous ne pouvons observer que les traces » (Audion, 2015 : 66).

4) La TOE de A. Culioli

L'énoncé n'est pas seulement un acte de langage individuel ancré dans une situation d'énonciation. L'énoncé est aussi « un agencement de formes, un enchainement d'opérations dont il est la trace » (Audion, 2015 : 69). A. Culioli rappelle aussi que l'énoncé est un

« construit », pas un donné. En effet, les mécanismes énonciatifs ne sont pas externes à la langue. Pour A. Culioli, énoncer, c'est établir un système de repérage.

Ainsi C. Bailly avait-il émis l'idée de faire de l'élève un apprenti chercheur en linguistique et A. Culioli dans sa théorie des opérations énonciatives, va permettre de mieux nous faire comprendre comment amener les élèves à cette réflexion métalinguistique essentielle à l'étude la langue et faire de lui cet apprenti linguiste.

Dans la théorie qu'il élabore, A. Culioli considère trois niveaux dont le premier est atteignable par la mise en relation des deux autres.

Il y a le premier niveau, celui du langage. C'est le niveau de la représentation mentale. C'est ce qui se passe au niveau cognitif. Lorsque l'on construit un énoncé, de manière inconsciente, nous organisons la syntaxe, nous énonçons les marqueurs de temps, de conjugaison. Il y a aussi les marqueurs de nombre, les marqueurs prosodiques… Ces marqueurs déclenchent, chez l'interlocuteur, les représentations mentales.

Le deuxième niveau concerne la langue. Il est du type linguistique. C'est le niveau de la représentation textuelle dans lequel tous les marqueurs énoncés plus haut, se retrouvent actualisés dans une langue donnée. C'est pourquoi le langage doit être appréhendé dans sa diversité : écrite, orale, classique, parlée. Appréhender cette diversité permet d'enclencher la nécessaire réflexion métalinguistique sur la langue.

Ainsi le troisième niveau est celui de la représentation métalinguistique. On cherche alors à représenter les opérations effectuées au niveau 1 à partir des traces laissées du niveau 2. Il s'agit de prendre conscience des opérations mentales effectuées à partir des marqueurs. A. Culioli nous dit que cette activité métalinguistique est inconsciente et permanente. Et il la nomme « épilinguistique » (Audion, 2015 : 71). Mais le locuteur exerce aussi une activité métalinguistique consciente. C'est celle-ci qu'il faut développer chez les élèves

Ainsi lorsque l'émetteur, l'énonciateur, communique un message, le récepteur, mène cette activité épilinguistique sur les marqueurs énoncés permettant d'élaborer alors une représentation mentale de ce qui est dit. Mais l'énonciateur est aussi un récepteur car il mène lui aussi cette activité épilinguistique. Ainsi l'émetteur/énonciateur traite-t-il inconsciemment au moment où il parle tous les marqueurs qu'il énonce. L'énonciateur devient un co-énonciateur externe. Ainsi la communication peut s'élaborer.

Le langage, Selon A. Culioli, ne doit pas être extérieur au sujet. En effet, le récepteur renvoie une image à l'énonciateur et il reconstruit l'énoncé qui lui est fait en analysant inconsciemment les marqueurs.

Ainsi, ce dernier anticipe-t-il son discours pour l'ajuster au mieux à son interlocuteur. Ce concept d'ajustement est fondamental pour A. Culioli. Il justifie la malléabilité de la langue, sa plasticité. C'est ce concept d'ajustement qui permet une possible compréhension dans la communication.

Au sein de la TOE, A. Culioli met en avant le fait qu'il n'y a pas d'accès direct à ces opérations mentales. Il n'y a pas de système existant. Et une activité métalinguistique de l'individu communiquant est nécessaire pour faire émerger de la conscience les traces laissées par les marqueurs.

Ainsi des éléments du lexique comme « bien » ou « beau » : Elle est *bien* jolie », « Il a *beau* dire » ; les marqueurs prosodiques : « *Ah, la voilà* ! ». On ajoutera aussi aux marqueurs, l'intonation (à l'oral). Ce sont ces opérations énonciatives, qui nécessitent un traitement cognitif. C'est en cela que pour A. Culioli, le langage est à la fois une activité mentale et une action. Selon lui, il n'y a pas d'énoncé donné. L'énoncé est construit. Il est construit et reconstruit par l'interlocuteur. Une nouvelle valeur de l'énoncé va être créée après l'ajustement des marqueurs. Il n'y a pas de code mais une véritable reconstruction qui doit s'effectuer au mieux afin d'éviter les malentendus !

II) Conscience de la structure de la proposition et du discours

1) Vers une conceptualisation possible de la langue.

Ainsi, afin de rendre le travail d'étude de la langue le plus constructif possible, il va s'agir pour l'enseignant de faire émerger de manière consciente cet épilinguistique. Il faut donc amener les élèves à reconstruire les opérations mentales (niveau 1) à partir des traces et des marqueurs observés dans les textes (niveau 2) et d'effectuer une analyse métalinguistique (niveau 3). Et la TOE énoncée par A. Culioli va alors prendre tout son sens à l'école. En effet, selon lui, « l'enseignant tentera de rendre explicite cette opération métalinguistique pour ouvrir à l'horizon énonciatif (Audion, 2015 : 121).

L. Audion nous rappelle qu'effectivement « pour Culioli il n'y a pas transmission de la langue mais acquisition. C'est le sujet qui est actif. La langue ne vient pas à lui toute seule. Pour Culioli, il doit même la conquérir » (Audion, 2015 : 121).

Cette idée est confortée par Michèle Kail lorsqu'elle parle des théories dites « usage based » (acquisition du langage fondée sur son usage) (Kai, 2015 : 1). Michèle Kail écrit que :

> Pour parvenir au contrôle des morphèmes grammaticaux, l'enfant doit maîtriser trois sortes d'informations perceptives : leur contour intonatif, leur position dans l'énoncé et leur fonction syntaxique relative au temps, à l'espace, à la personne et au cas. (Kail, 2015 : 1) »

Un apprentissage est donc nécessaire pour structurer les notions qui pourraient être innées au départ. Celles-ci ne doivent pas rester approximatives. Elle appuie donc l'idée qu'il ne faut pas voir que « les prédispositions innées sont inscrites dans une architecture neuronale fixe » (Kail, 2015 : 1). Selon elle, la grammaire s'acquiert.

Pourtant Chomsky développait l'idée que :

> L'enfant aurait une connaissance innée de la Grammaire Universelle (GU) qui spécifie les principes communs à toutes les langues (principes et paramètres), et le traitement du langage relèverait d'un module cognitif spécialisé indépendant des autres systèmes de la cognition. La GU ne serait pas apprenable (Kail, 2015 : 2).

Chomsky, nous dit Kail, met en avant l'idée que l'enfant ne peut pas avoir accès à la complexité de la grammaire dans son environnement. D'ailleurs selon lui, la grammaire est quelque chose qui « arrive » à l'enfant. Ce n'est pas quelque chose qu'il « fait ». En effet « l'environnement langagier serait trop incomplet, inconsistant pour déterminer l'accès à la complexité grammaticale » (Kail, 2015 : 2). À partir de là, l'hypothèse de Chomsky est posée :

> Les informations linguistiques abstraites sont codées au niveau des gènes et disponibles sans recours à l'expérience (Kail, 2015 :2).

L. Audion nous explique que A. Culioli évoque lui aussi cette langue incomplète, imparfaite dont est doté l'enfant à cause de son activité métalinguistique non consciente. Mais pourtant il ne réfute pas l'effet d'un apprentissage possible dans la mesure où selon lui, cette activité métalinguistique n'est pas assez sollicitée.

Il est possible pour l'élève de prendre conscience de cette grammaire. Ainsi, M. Kail appuie le fait qu'avec :

> Les avancées des sciences cognitives, ces approches remettent en cause l'innéisme chomskyen, et soutiennent qu'en dépit de sa complexité, la grammaire peut être apprise (Kail, 2015 : 4).

M. Kail nous apprend alors qu'il existe « un universel sémantique ». Ainsi :

> Le rythme et l'ordre du développement des notions sémantiques exprimées par le langage, telle la notion d'agent, les références temporelles et spatiales, sont constants chez l'enfant apprenant des langues différentes (Kail, 2015 : 4).

Elle évoque aussi Slobin :

> L'enfant aborde l'acquisition du langage à l'aide d'un espace sémantique préstructuré où les significations constituent un ensemble privilégié de notions grammaticalisables. Le jeune enfant est ainsi doté d'une grammaire de base (Kail, 2015 : 4-5).

Donc il est possible de faire progresser l'élève dans sa manipulation de la grammaire. Il lui est possible de devenir ce linguiste qui va chercher à reconstruire ces opérations mentales chères à A. Culioli, à partir des traces laissées par les marqueurs. Il lui est possible de prendre conscience de ce qu'est la proposition grammaticale dans le discours.

L'enseignant va devoir maintenant permettre à l'élève d'effectuer ce repérage entre les termes de la relation prédicative. Cette prise de conscience de l'opération prédicative mais aussi celle de l'opération énonciative, va permettre à l'élève d'appréhender la malléabilité de la langue. Cette analyse et prise de conscience de la langue va faire naitre chez l'élève ce jugement d'acceptabilité, cher à A. Culioli. L'élève saura alors faire la différence entre la langue parlée, la langue écrite, la langue orale. A. Culioli nous dit même qu'il saura faire la différence entre « ce livre se lit » mais « un livre, ça ne lit pas » ! (Audion, 2015 : 111).

En effet, la TOE d'A. Culioli se préoccupe à la fois de la sémantique, de la syntaxe, de la morphologie, de la phonologie, de la pragmatique. Tout cela est indissociable et rend alors possible cette métalinguistique de l'épilinguistique.

Et il semble évident que l'emploi de la notion de prédicat à l'école fasse écho à la TOE de A. Culioli.

Ainsi donc il s'agit maintenant de comprendre comment l'outil de « la phrase à deux pattes » va permettre d'accompagner l'élève dans l'appropriation de sa langue mais aussi dans sa conceptualisation de l'écrit.

2) <u>la phrase à deux pattes</u>.

a) <u>définition</u>

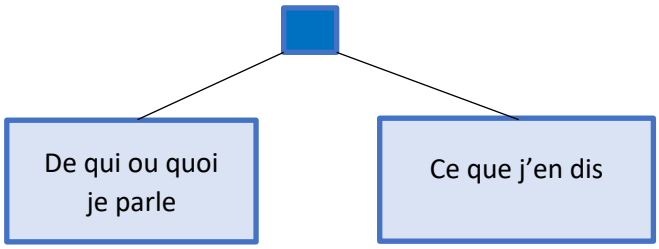
La « phrase à deux pattes » est un outil mis au point par C. Péret et R. Gagnon. Cet outil permet à l'enseignant de prendre en main, de manière concrète, l'accompagnement de l'élève dans la prise de conscience de sa langue orale. L'enseignant peut enfin favoriser de réels progrès syntaxiques chez les élèves en difficultés. Et l'élève peut devenir autonome dans sa réflexivité sur la langue.

L’intérêt de la phrase à deux pattes est donc de permettre à des élèves qui ont une production langagière, parfois à peine verbalisée, de construire le langage attendu par l’école mais aussi par la société.

La phrase à deux pattes est issue de « la proposition aristotélicienne » (Gagnon & Péret, 2016 : 5). Ainsi les auteures s’appuient-elles sur la phrase de base et favorisent-elles la prise de conscience de la relation prédicative.

La phrase à deux pattes est ainsi imagée comme une paire de jambes dont chaque pied représente un élément de la phrase de base. Ainsi la première patte représente le sujet de la phrase. Elle représente donc le « ce dont je parle ». La seconde patte représente le prédicat de la phrase. Il s’agit alors de s’interroger sur le « ce que j’en dis » du sujet. Ainsi, la phrase ne peut fonctionner, marcher que si elle a ses deux pattes, si la relation prédicative est bien en place.

La représentation de la phrase est ainsi faite :



Ainsi représentée, la phrase à deux pattes ne tient pas compte de la situation de communication. Mais dans la manipulation à l’oral, lors d’un travail de reprise syntaxique dans une production écrite (qui se fait entre l’élève et l’enseignant), le questionnement qui accompagne la phrase à deux pattes tient compte bien sûr de la situation d’énonciation.

Cet outil rend possible une grammaire dynamique, en situation énonciative. Il facilite aussi la manipulation de la langue par les élèves et il leur permet d’en apprécier sa malléabilité.

Il est donc possible par le biais de la phrase à deux pattes par exemple d’identifier les différents compléments qui étoffent la phrase de base. Le temps dans lequel se passe l’énoncé peut être mis en avant par le biais d’un complément de phrase qui situe l’ensemble de la relation

prédicative dans le temps. On peut aussi apprécier différentes manières de situer l'énoncé dans le temps peuvent être appréciées.

Ainsi la représentation de la phrase par ces deux pattes indique cette dynamique évoquée plus haut et révèle comment de l'élaboration de la phrase, on passe à la mise en texte : (…) de manière à travailler l'opération de mise en texte, l'enseignant interagit avec l'élève pour l'amener à lier les phrases les unes avec les autres (…) » (Gagnon & Péret, 2016 : 10)

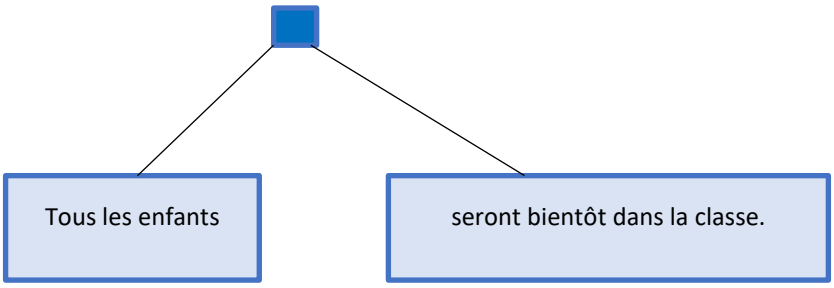
b) Application didactique

En effet, par le biais de la phrase à deux pattes, les élèves, notamment les élèves en difficultés, se retrouvent à manipuler la langue comme jamais ils ne leur avaient été permis de le faire. Ils se retrouvent à identifier, manipuler non seulement les compléments quels qu'ils soient, sans obligation de les nommer, de les classer, mais aussi, les groupes nominaux, les adjectifs, les déterminants, les prépositions, les conjonctions… La manipulation de la langue par le biais de la phrase à deux pattes évite la catégorisation qui prédomine dans la grammaire traditionnelle car elle favorise la mise en évidence des marqueurs d'opérations énonciatives.

Cette manipulation de la langue oblige à la réflexivité sur la langue. Le questionnement est nécessaire pour valider la phrase. Ainsi les élèves manipulent-ils la phrase de base et ils effectuent selon la TOE de A. Culioli les opérations 1 et 2.

Par exemple un élève écrit : *Tous les enfants y seront bientôt dans la classe.*
J'interroge l'élève *: de qui tu parles ?*
E : De tous les enfants.
Je lui demande ce qu'il en dit de tous ces enfants.
E : Ils seront bientôt dans la classe.
Je lui propose de reprendre sa phrase : que vas-tu écrire ?
E : Tous les enfants seront bientôt dans la classe.

La phrase est validée. On pourra prendre soin aussi de placer les deux pattes de la phrase pour visualiser qu'elle fonctionne bien.



On pourra pousser alors plus loin le questionnement pour savoir à quoi correspond ce *ils*. Rapidement le questionnement lié à la phrase à deux pattes met en route cette métalinguistique liée à l'opération 3. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves des faits de grammaire afin de les faire progresser.

On pourra aussi travailler sur le pluriel. Et on pourra effectuer un travail sur ce qui se dit avant et après cette phrase.

Ainsi dans le souci de s'approprier la phrase de base, il est nécessaire d'oser prendre le temps d'installer « la phrase à deux pattes » comme un rituel, un peu chaque jour. Les élèves surpris au départ par ce principe qui rompt avec tout ce qu'ils connaissaient jusqu'alors de la grammaire, ont besoin de temps pour se l'approprier, d'autant plus que la notion de phrase de base n'est finalement pas aussi bien acquise que l'on pourrait le croire.

Il s'agit donc dans un premier temps de bien faire comprendre et s'approprier le système de la phrase à deux pattes et son questionnement aux élèves : *de qui je parle* et *qu'est-ce que j'en dis. Ma phrase marche-t-elle bien ?* Si oui je pose le point, si non, l'adulte, en étayant davantage, amène l'élève à faire confiance à sa grammaire efficiente de la langue, à entendre la phrase, qu'il a su énoncer oralement selon la norme attendue et de confronter ce qui s'est écrit avec ce qui s'est dit.

Il s'agit aussi de rendre l'élève le plus autonome possible. Il est important de l'amener à s'autoquestionner le plus vite possible. Ainsi, lorsqu'il aura saisi l'intérêt de la phrase à deux pattes, c'est-à-dire dès qu'« il aura pris conscience qu'ils utilisent tous une structure prédicative pour parler » (Péret, 2017 : 70), l'élève pourra en partie proposer une première révision de ses phrases, lors de ses productions d'écrits.

Une fois que ce questionnement qui accompagne la phrase à deux pattes est intégré, rapidement, l'étude de la phrase complexe va s'effectuer naturellement. Ces élèves, toujours en échec dans cette discipline, vont se voir manipuler des notions qui jusque-là leur semblaient inaccessibles. Ils apprennent donc assez rapidement finalement, à agrandir une phrase. Et d'une manière assez évidente, ils transfèrent leurs progrès syntaxiques dans leurs rédactions. On peut même noter le plaisir naissant à l'analyse de la langue d'autant plus qu'ils peuvent apprécier assez rapidement leurs progrès.

La phrase à deux pattes apparait donc comme un outil véritablement constructif, au service de la mise en place de la notion de prédicat, au service de la langue.

Dans quelle mesure la phrase à deux pattes peut-elle permettre à des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives de développer des compétences langagières écrites et orales ?

La phrase à deux pattes permettrait-elle de faire acquérir la notion de phrase et de prédicat ? Permettrait-elle de développer le langage écrit ? Le langage oral ?

Afin de répondre à ces questions je chercherai à montrer dans une seconde partie comment la manipulation régulière de la phrase à deux pattes amène des élèves particulièrement en difficulté à passer d'un langage écrit parfois plus que déficient à un langage normé.

Je montrerai comment la phrase à deux pattes doit se travailler en parallèle avec des constructions de familles paraphrastiques de la langue, comme le conseillent C. Péret et R. Gagnon, elles même s'appuyant sur les travaux de A. Culioli.

Je montrerai aussi comment la phrase à deux pattes amène concrètement ces élèves à mieux écrire syntaxiquement.

Et finalement je montrerai comment cette réflexion sur la langue écrite confronte naturellement une réflexion sur la langue orale et comment ces élèves affirment *mieux penser* grâce à la phrase à deux pattes.

DEUXIÈME PARTIE

I)PRÉSENTATION DE L'ULIS

1)Présentation du dispositif

Je suis nommée à titre définitif sur une ULIS collège (Unité Localisée pour L'inclusion Scolaire, depuis la rentrée 2014.

Ce dispositif ULIS-1 s'inscrit dans l'ensemble du dispositif ASH de la circonscription. Il est installé au collège Alain Fournier de Clamart qui comprend 24 divisions.

L'ULIS a été défini comme un dispositif accueillant des enfants âgés de douze à seize ans domiciliés en priorité à Clamart. Ces élèves présentent pour la plupart des troubles importants des fonctions cognitives ayant pour origine un retard mental global. Ils manifestent des difficultés cognitives électives, et sont capables d'évoluer en milieu scolaire ordinaire.

Chaque élève bénéficie d'un Projet Personnalisé de Scolarisation élaboré en concertation avec les partenaires du secteur médicosocial et de santé. L'admission s'effectue sur notification de la MDPH.

Douze élèves composent l'ULIS. Cette année 2017/2018, trois élèves sont en 6e, trois sont en 5e, quatre sont en 4e et deux sont en 3e.

Ce dispositif est unique au collège à Clamart, commune dans laquelle sont implantées deux ULIS école, une à l'école élémentaire des Rochers et une à l'école élémentaire Charles De Gaule.

2) Fonctionnement du dispositif

Le dispositif au sein du collège est situé au premier étage du collège, près du CDI. Elle est équipée de sept ordinateurs, d'un VPN.

J'y accueille les élèves qui ne peuvent pas suivre les cours. L'enseignement qui y est donné est adapté aux besoins éducatifs de chaque jeune, chacun ayant des difficultés qui lui sont propres :

> Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'Ulis requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage. Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobiliers ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, conditions requises d'hygiène et de sécurité…) (circulaire n° 2015, aout 2015).

Les élèves accueillis au sein de l'ULIS sont donc inscrits dans la classe qui correspond à leur classe d'âge. Ils participent au projet de leur classe car ils font partie intégrante de leur classe.

Depuis la circulaire 2015, la classe n'est plus une classe d'inclusion.

Les élèves bénéficiant de l'Ulis participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement :

> Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin. (…) (circulaire n° 2015, 21 aout 2015).

En fonction de leur besoin d'apprentissage, ils rejoignent le dispositif dans lequel un enseignement spécialisé leur est donné.

Je me dois aussi de faire le lien avec les différents partenaires : professeurs, partenaires de soin afin que soient accompagnés au mieux ces élèves en situation de handicap :

> En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) (…) (Circulaire 2015).

3) Constat initial, enjeux et problématique

Cette Ulis accueille donc des élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives.

Tous les élèves du dispositif possèdent des difficultés de mémorisation, de concentration. Un autre point commun entre ces jeunes est la difficulté à transférer les connaissances. On notera aussi une résistance plus ou moins marquée à l'adaptation. Une lenteur dans l'exécution des tâches est constatée.

Aucun des élèves ne suit les cours de français de sa classe d'âge.

Au sein de l'Ulis, e**n compréhension lecture**, il a été évalué que :

- 3 ont un niveau CE1
- 4 ont un niveau CM1
- 3 ont un niveau CM2/6^{e}
- 1 a un niveau 5^{e} /4^{e}

En étude de la langue, les connaissances sur la langue ne sont pas fixées et ont beaucoup de mal être transférées :

- 1 élève compose avec grande difficulté une phrase simple. Les mots ne sont pas correctement segmentés. Le niveau syntaxique se situe au niveau grande section de maternelle.

- 4 élèves ont un niveau CE1. Les textes sont courts.
- 1 élève a un niveau CE2.
- 5 élèves ont un niveau CE2 (parfois CM1)
- 2 élèves ont un niveau 6e.

Tous les élèves du dispositif vont en cours d'EPS, de Musique, d'Arts Plastiques et en HG.

En classe de 6e, ils vont tous en Anglais.

Après la 6e, les notions trop complexes abordées en Anglais empêchent l'inclusion sauf pour deux élèves : un élève de 4e et un élève de 3e.

Puis selon les besoins et les difficultés, certains vont en SP, SVT.

Deux élèves suivent une seconde langue et les cours de maths : un en 4e et un en 3e.

II) LA PHRASE À DEUX PATTES : MISE EN PLACE

1) Évaluation diagnostique

a) Présentations de quelques difficultés au niveau de la langue écrite.

Pour le groupe en général, la compréhension est assez aléatoire et a du mal à s'affiner. Des difficultés importantes en expression orale sont aussi constatées : 10 élèves peinent à exprimer des idées simples, à formuler une pensée claire.

Sur ce groupe de douze élèves, tous produisent du texte. Tous prennent plaisir à écrire malgré leurs difficultés.

Huit possèdent de majeures difficultés en français (compréhension, lecture, rédaction, expression orale). Quatre élèves possèdent une syntaxe très correcte mais la production reste simple. Ils ont du mal à étoffer leurs textes.

Pour le reste du groupe, les élèves éprouvent des difficultés à produire du texte : ainsi, il est constaté que la ponctuation (la pose des points) n'est pas ou mal placée. Les phrases, en général, s'allongent de manière compliquée, avec une suite de conjonction de subordination, qui semblent permettre à l'élève de garder en mémoire le fil de sa pensée, finissant par noyer cette pensée, au départ, tout à fait cohérente. On constate aussi parfois que la pensée s'enlise, tourne en rond en une suite de phrases, construisant un texte qui perd de sa cohérence.

Huit extraits de productions de textes de huit élèves, qui ont servis à l'évaluation diagnostique de la mise en place de la phrase à deux pattes, sont présentés ci-dessous. Les quatre élèves restants ne font que quelques rares erreurs syntaxiques. Ils n'ont pas profité de la remédiation que permet la phrase à deux pattes en réécriture. (Deux élèves sont peu en Ulis, deux sont autistes : objectif : développer l'imaginaire)

« D'où vient le vent ?
Le vent est un endroit de l'espace d'une galaxie très très très loin de la Terre c'est pour ça que le vent pousse fort mais les personnes que c'est nul le vent mais le vent est maintenant visible il est de toutes les couleurs que personne n'a vu c'est monde si beau que je veux rester pour toujours on sent doux que on peut le toucher avec les mains mais ça dure que deux secondes ce monde s'appelle Ventland alors pourquoi le vent exerce devant il est avec nous avec tout le monde. (…) »
Matthieu 14 ans

Matthieu a une grande sensibilité. Il aime écrire. Il se laisse emporter par les mots qu'il oublie souvent. Matthieu met peu de points. Sur un texte de quinze lignes, il en placera trois.

À l'oral, Matthieu a du mal à expliquer ce qu'il pense. Il est vite confus. Ses phrases restent en suspens. Conscient de cette confusion, il se prend souvent la tête dans les mains et ne parle plus.

« D'où vient le vent ?
D'où vient le vent vient peut-être des astronomes ou des petits trous des arbres ou dans l'espace ou les astronomes qui flottent dans l'espace ou des arbres qui poussent bien et les autres pour faire du vent »
Yasmine 12 ans

Yasmine ne place jamais aucun point, même à la fin de son texte. Ses idées s'enchainent de façon désorganisée. La syntaxe est souvent douteuse. On notera l'emploie de la subordonnée relative. Sa syntaxe est correcte à l'oral et elle exprime plutôt clairement ses idées.

« D'où vient le vent ?
Le vent vient de tout l'univers de tout le monde le vent vient aussi des montagnes et du ciel et surtout il vole au-dessus des sons et aussi il secoue les arbres des branches des bananiers et des pommiers et de tous les arbres de tout l'univers. et aussi il fait tomber la pluie et le soleil et tout l'univers. »
Chloé 14 ans

Chloé place peu de points. On en compte deux. Ses idées s'enchainent en enfilade coordonnées par la conjonction « et ». Souvent dans d'autres productions, elle oublie beaucoup de mots. Ses phrases complexes sont difficilement lisibles.

À l'oral, elle s'exprime peu. Elle manque de confiance en elle. Et lorsqu'elle s'exprime, elle enchaine deux phrases simples clairement énoncées puis sa pensée devient confuse. Elle perd ses idées, ne parvient plus à formuler.

À partir d'une reproduction de Monet, « les coquelicots ».
« ce matin un jour dans le village de banlieue. dans le village il y avait des coquelicots. des coquelicots ce qui que il y avait et marie et sa maman sa grand-mère elle Catherine et la sœur de Paul et elles suivent la ils partaient dans un autre village ils veulent aller en Angleterre et visiter leur château. »
Soulaymane 11 ans

Soulaymane oublie des mots. Il semble placer les points au hasard. Il emploie des prépositions qui ne conviennent pas. Quand il se relit, il s'énerve, ne comprend plus ce qu'il a voulu dire. Il ne veut plus écrire.

À l'oral, alors qu'il est en train d'énoncer quelque chose de très cohérent, il se met parfois à mettre des mots les uns à côté des autres sans que cela ait du sens. Le sens de l'ensemble est alors perdu. De la même façon qu'à l'écrit, il n'emploie pas à l'oral certaines prépositions à bon escient.

« Ce film a été intéressant parce que ce film nous a appris que faut pas se moquer des handicapés. Et que le film nous aussi a rendu joyeux ce film nous appris que perdre sa maman nous as rendu triste ce film a été à la fois triste et joyeux »
Lucas (14 ans)

Lucas déteste écrire. Il n'aime pas laisser de trace de lui. Il se bloque très vite.

Des mots sont oubliés. Ses constructions de phrases complexes sont tortueuses. Lucas fait peu de phrases simples. Il ne met pas de point.

À l'oral, Lucas s'exprime parfaitement. Son discours est organisé et pertinent. Le décalage entre ses productions orales et écrites interpelle.

« J'étais en train de chercher du bois pour se réchauffer. Quand j'ai vu les arbres de la forêt arrachés et écrasés je me suis demandé ce qui se passe donc j'ai suivi le chemin, quand tout à coup, je suis tombé dans un trou de un mètre ça ressemblait à une patte énorme. (…)
Alexis (14 ans)

Le discours d'**Alexis** est cohérent. Des points sont placés. Une virgule se substitue à un point. Un point n'est pas placé. Au fil du texte, Alexis fatigue et les points ne seront plus posés.

À l'oral, Alexis est performant même si sa pensée reste toujours concise. Il a du mal à développer une idée.

« Yaya est un petit qui vole. Des sacoches des portables des cartes navigo et qui court vite qui joue à play et son pote. Thegrim qui va voir les files et qui voit son pote et Jo qui marche comme un beau et qui se prend pour le plus fort. (…) »
Mamadou (13ans)

Mamadou écrit des textes courts. Une telle rédaction lui demande beaucoup d'énergie. Son propos est cohérent.

On notera que deux points ne sont pas placés au bon endroit, coupe l'idée amorcée. On notera aussi l'emploi réitéré de *que* conjonction ou pronom relatif.

À l'oral, Mamadou s'exprime bien mais ses difficultés de compréhension en général l'empêchent de développer une idée.

« IL été une foi gêné homme qui se noyé ganpaul qui é intrind de dansé dans une boit de nuis. »

Farouk (14 ans)

L'année précédente **Farouk** écrivait de manière phonologique. Il ne segmentait pas correctement les mots. La mise en place de cubes l'a aidé à se représenter un mot. Il concevait une phrase en plaçant un cube sur la table puis il écrivait. Son écriture est laborieuse.

À l'aide des cubes, il parvient peu à peu à écrire une à deux phrases, les mots correctement segmentés. Souvent les rédactions sont faites en dictée à l'adulte

Il s'exprime bien à l'oral. Il a un langage plutôt précieux. Mais il s'exprime avec beaucoup de lenteur.

b) Bilan

La construction de texte est donc difficile. Les élèves peuvent écrire seuls au départ mais rapidement l'adulte doit les accompagner dans l'organisation des idées. Et de toute façon, si les élèves parviennent à écrire seuls au départ, ils ne peuvent pas être autonomes dans la réécriture. Ils ne possèdent aucun recul quant à leur construction de phrases, de pensée, de texte. Ils sentent lorsque c'est bancal. Ils n'aiment pas se relire car leur relecture les déçoit souvent. En effet, parfois, ils ne parviennent pas à se relire ou bien ils se heurtent aux répétitions ou à la longueur de phrases qui ont perdu au fil des mots de leur substance et qui souvent ne sont plus des phrases.

Ainsi « la phrase à deux pattes » est l'outil qui va permettre à ces élèves d'acquérir à la fois le sens de la phrase, le sens de la pensée et d'accéder à l'autonomie dans la manipulation du texte. Les élèves acquièrent le recul nécessaire à la langue et deviennent capable d'autonomie. Pour que cela puisse s'acquérir :

> Un travail systématique est nécessaire pour ancrer les modèles de façon à ce que l'élève puisse construire ses propres énoncés en respectant les structures syntaxiques du français standard. (Péret, 2017 : 71)

2) La phrase à deux pattes :

Dans les tous premiers temps de l'expérience de la mise en place de la phrase à deux pattes dans ma classe, je la faisais manipuler en dehors de toute situation énonciative. L'idée était que les élèves s'approprient le questionnement qui permet de mettre en avant la relation prédicative : ***de qui je parle, qu'est-ce que j'en dis***. Il s'agissait de mettre en route l'activité métalinguistique que suppose la mise en place de la pratique de la phrase à deux pattes car c'est

le questionnement énoncé ci-dessus qui va permettre de pointer les dysfonctionnements de la phrase et amener à une attitude réflexive sur la langue.

a) <u>Manipulation 1 : les boites de la phrase à deux pattes</u>

Deux boites sont constituées, l'une marquée par le *de qui ou de quoi je parle* et l'autre *par qu'est-ce que j'en dis*. Elles représentent ainsi concrètement la phrase à deux pattes avec ses deux chaussures.

Sur une bande de papier, les élèves écrivent une phrase qu'ils doivent ensuite coupée en deux morceaux. À ce moment-là, il ne s'agit pas de savoir s'ils couperont leur phrase au bon endroit. Chaque morceau de la phrase sera alors réparti dans la boite correspondante.

Chaque boite contient alors une série de premières pattes et une série de secondes pattes. Un tirage au sort s'effectue ensuite. Au tableau, la phrase reconstituée à partir du tirage, est écrite. Une réflexion métalinguistique collective s'ensuit.

Il s'agit de vérifier que la phrase est *correctement* construite. Pour le vérifier, on doit pouvoir répondre aux questions posées par le ***de qui ou de quoi je parle***, ***qu'est-ce que j'en dis***.

EXEMPLE 1 : Voici la phrase composée lors du tout premier tirage :

Le chat	magique danse avec la princesse

M : Alors « de qui ou de quoi parle-t-on dans cette phrase ?

E1 : On parle du *chat.*

M : Et maintenant qu'est-ce qu'on peut en dire de ce chat ?

E2 : Ben on peut dire que le chat il *danse.*

E3 : Oui il danse avec une princesse.

M : Donc que peut-on en dire ?

E1 : Qu*'il danse avec une princesse*.

E4 : Et *magique* alors ? On peut dire aussi qu'il est magique, le chat.

M : Alors, reprenez. De qui parle-t-on alors ?

… silence…

E4 : Ben d'un chat magique. Mais c'est bizarre. C'est quoi un chat magique ?

E5 : C'est un chat qui a des pouvoirs magiques.

E4 : Ouais, d'accord, mais c'est bizarre quand même.

E5 : ça peut être un chat porte bonheur.

M : Alors de qui parle-t-on ? Êtes-vous d'accord ?

E1 : Oui on parle d'un chat magique. Même si c'est dit bizarre.

M : Et qu'est-ce qu'on en dit alors de ce *chat magique* ?

E1 : On en dit qu'il danse avec la princesse.

M : La phrase est-elle correctement découpée ? Peut-elle marcher ?

E1 : Il faut mettre *magique* de l'autre côté. Dans l'autre patte. Et on peut dire qu'on parle d'*un chat magique*.

M : Apparemment cette formulation ne semble pas vous convenir. Est-ce que vous avez d'autres idées pour le dire autrement.

E4 : Ben on a qu'à dire *le chat qui est magique danse avec la princesse*.

M : Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

Les autres élèves sont d'accord.

E5 : On peut dire *le chat porte bonheur danse avec la princesse* ?

M : Alors ? Pensez-vous que ça peut se dire ?

Les élèves sont d'accord pour dire qu'on peut le dire aussi.

M : Le découpage de la phrase convient-il ?

E2 : Y'a un problème avec le mot *magique*. Il est pas sur le bon papier.

E3 : Faut le mettre avec *chat*. Il va avec *chat*.

M : Parce que là en effet, il accompagne *danse*.

E5 : Ben oui. Ça va pas le découpage.

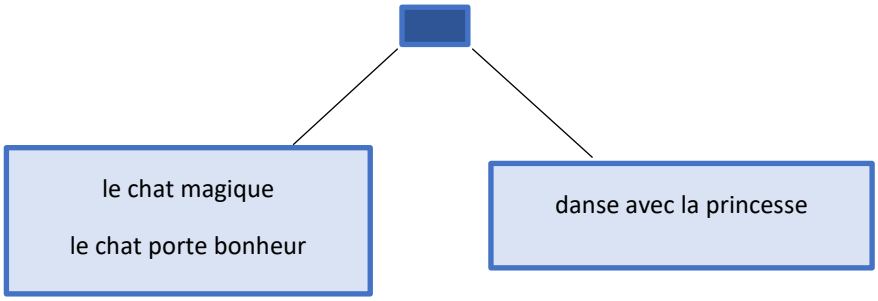
M : Du coup, je vais ajouter vos propositions *porte bonheur*, *qui est magique* et je vais les mettre dans quelle étiquette ?

E5 : Dans la première étiquette parce que les deux, ça parle du chat. Ça va avec *chat*, pas avec *danse*.

M : Les autres, vous en pensez quoi ?

Tout le monde est d'accord.

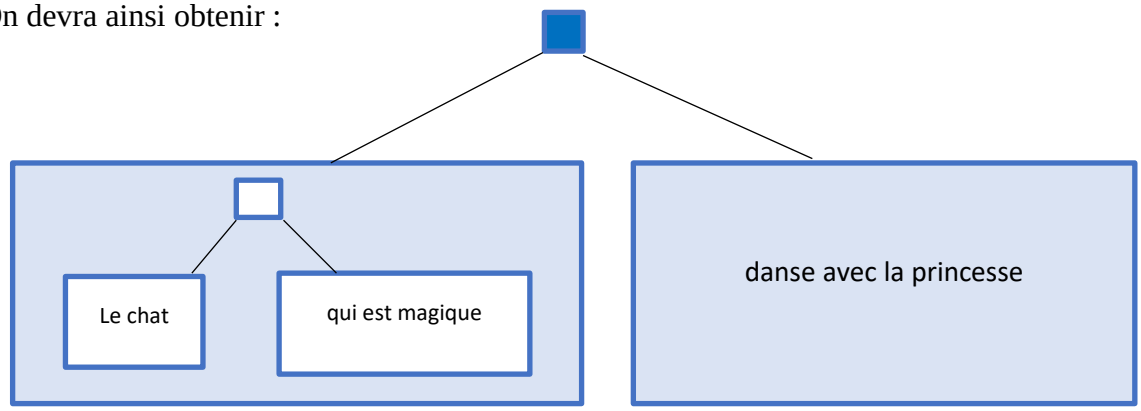
Ainsi il est convenu que la phrase ci-dessous est correcte car elle répond bien au questionnement.



Il est aussi validé que « *porte bonheur* » peut se dire à la place « *magique* ». Mais peut être aussi validé « *le chat qui est magique* ».

Durant ce temps d'appropriation de la phrase à deux pattes et de la relation prédicative qui l'accompagne, je n'ai pas évoqué qu'à l'intérieur de la première patte « le chat qui est magique » se découpe encore une seconde patte. J'y reviendrai plus tard avec les élèves.

On devra ainsi obtenir :



À l'intérieur de la première patte, on posera donc la même question *de qui je parle* ; réponse : *du chat* / *Qu'est-ce que j'en dis, qu'il est magique*.

Plus haut, un élève avait bien relevé que *du chat*, on pouvait dire aussi, en plus du fait qu'*il danse avec la princesse*, qu'il est *magique*.

L'essentiel, dans un premier temps, avec la manipulation des boites, est que les élèves s'approprient ainsi la notion de phrase de base et surtout qu'ils comprennent peu à peu que c'est la construction de la phrase et sa relation prédicative qui vont en donner sa signification.

C'est ce que l'on peut en conclure à l'issu de l'échange retranscrit plus haut. Au départ on ne peut pas dire que cette phrase soit incorrecte sur le plan syntaxique selon notre connaissance de la notion de phrase de base. Mais par le biais du questionnement, les élèves sont amenés à s'interroger à la fois sur la place de l'adjectif *magique* dans la relation prédicative mais aussi, de fait, sur son sens. L'étayage mené par l'adulte les amène à s'interroger sur la place de l'adjectif magique. Finalement il est possible d'apprécier qu'ils comprennent naturellement que cet adjectif complète le nom *chat* et non le verbe *danse*. Ils sont amenés à se questionner aussi sur le sens que cet adjectif apporte au nom *chat*. Comme une évidence, un échange constructif autour du sens de ce mot, les amène à trouver des expressions paraphrastiques : *qui est magique, porte bonheur*. Ainsi par le biais de l'étayage de l'adulte, l'élève met en route son activité métalinguistique puis épilinguistique, selon la TOE d'A. Culioli.

Dans l'exemple ci-dessus, l'activité réflexive sur la langue est encore timide. Mais il est tout de même possible d'apprécier, dès la première séance, comment les trois niveaux de la TOE se mettent en lien avec évidence.

La manipulation des boites doit se faire le plus régulièrement possible. C'est ce travail d'imprégnation du questionnement lié à l'analyse de la phrase qui va permettre à l'élève d'accéder à l'autonomie et de pouvoir prendre en charge sa grammaire syntaxique.

La manipulation des boites permet ainsi de manipuler la langue sous toutes ses formes.

EXEMPLE 2 : un autre tirage nous fait obtenir cette phrase.

J'ai joué	mange une patate

Dans ce cas, un élève a mal coupé la proposition initiale.

M : Que pensez-vous de cette phrase à deux pattes ? Marche-t-elle ?

E1: Non, ça va pas. C'est pas le bon sujet.

M: Qu'est-ce que ça veut dire?

E1: ça veut dire que la première patte va pas avec la deuxième.

E2 : C'est le mot *joué* qui gêne.

M : Alors de qui on parle ?

E3 : On parle de *j'ai*.

M : C'est *j'ai* ?

…silence…

M : De qui on parle ?

E1 : Je sais pas.

…silence…

E4:…..heu…de *je*?

M : Les autres, qu'en pensez-vous ?

E2 : Je sais pas, y'a écrit *j'ai*…

…silence….

M : Peut-on dire *je ai* ?

E1 : Ah mais non, on dit *j'ai*.

M : Alors maintenant vous savez de qui on parle ?

E4 : Ben c'est *je*, on parle de *je* !!!! Je l'ai dit.

M : Vous êtes d'accord ?

Les élèves sont d'accord.

M : Et maintenant, qu'est-ce qu'on en dit de ce *je* ?

E1: Ben y *mange une patate*.

E2 : ou il *joue* aussi…

M : Alors ? Si vous tenez compte des deux pattes, qu'est-ce que pouvez dire ? Répondez à la question posée.

E2 : On sait que *je*, il *mange une patate*. Donc on enlève *ai joué*.

E3 : On peut pas dire *j'ai joué et je mange une patate* ?

Les élèves rient.

E1: C'est bizarre quand même.

E3 : Non, tu joues et puis après t'as faim, tu manges une patate…(rire).

M : Est-ce que le découpage a été correctement fait ?

E1 : Je crois pas. Il fallait couper après le *je*…

M : Les autres, vous en pensez quoi ?

Certains approuvent, d'autres ne disent rien.

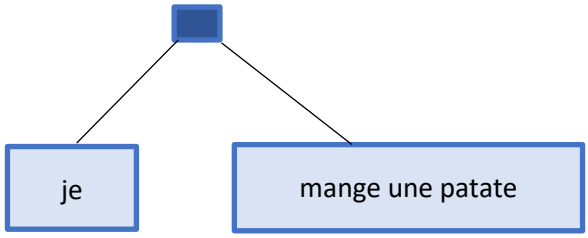
M : Comment fait-on pour rendre cette phrase correcte.

E3 : Faut enlever « jouer ».

M : Les autres ?

Tout le monde est d'accord pour enlever *jouer*.

À l'issue de cet échange, la phrase obtenue sera :



Une des difficultés des élèves est d'identifier de « qui on parle » lorsqu'ils se retrouvent face à un *j'*. J'ai constaté, durant les phases de découverte puis d'appropriation de la phrase à deux pattes, que ces élèves ont mis du temps à identifier ce *j'*. Cette identification ne semblait pas aller de soi. À chaque rencontre de ce *j*', il y avait des doutes.

On peut noter toutefois que les élèves, dès le second tirage, répondent aisément aux deux questions posées par la relation prédicative. J'apprécie l'efficacité de ce questionnement qui est très concret et permet un accès efficace à la langue. Et nous pouvons constater une nouvelle fois de quelle manière la phrase à deux pattes rend évidente la TOE d'A. Culioli. Les élèves, qui énoncent oralement, à chaque minute un *j*, ont pu, par cet exercice, prendre conscience de la forme ce *j* écrit, de sa combinaison avec l'auxiliaire avoir qui forme *j'ai* à l'écrit.

Suite à la mise en valeur de la phrase *je mange une patate*, j'ai relevé la proposition qui avait été faite de la phrase *j'ai joué et je mange une patate*, phrase qui avait fait rire les élèves par son incongruité.

En effet, la manipulation de la phrase par le biais des boites, extrait la phrase de tout contexte énonciatif. Pourtant on relèvera que lors de leurs échanges, les élèves, naturellement, cherchent à inscrire la phrase dans une situation d'échange afin d'en construire un sens.

Ainsi :« E3 : On peut pas dire *j'ai joué et je mange une patate* ?
Les élèves rient.
E1: C'est bizarre quand même.
E3 : Non, tu joues et puis après t'as faim, tu manges une patate…(rire). »

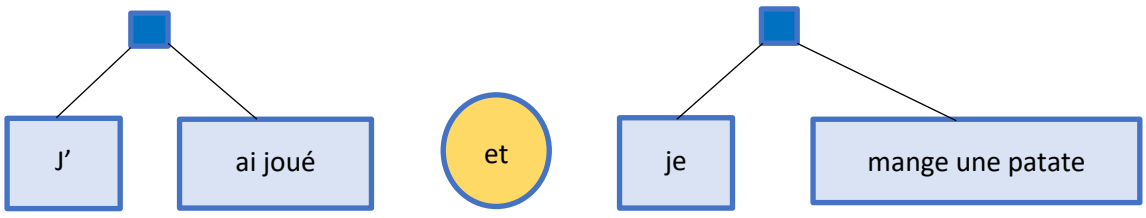
Comme nous le rappelle L. Audion :

> *Il faut distinguer la bonne formation grammaticale de la phrase, des règles qui régissent la bonne formation énonciative dans lequel s'inscrit la phrase* (Audion, 2015 : 81).

Ainsi, le cadre « sémantique » de la phrase à deux pattes doit être posé avec les élèves. Nous étions d'accord pour nous accorder cette liberté sémantique. L'objectif était de bien comprendre et de manipuler correctement l'outil du questionnement ***de qui je parle / qu'est-ce que j'en dis*** permettant de construire une phrase correcte.

À la suite du travail de reconstruction de cette phrase, j'ai proposé de réfléchir sur la proposition de la phrase *j'ai joué et je mange une patate*. En tenant compte de leur proposition, c'était là l'occasion de leur montrer comment aborder la phrase complexe.

Il est alors obtenu :



Il a été établi à l'issue de l'entretien collectif que la conjonction de coordination ***et*** (qui n'est pas nommée comme telle avec les élèves car ils n'ont pas la notion de cette catégorie grammaticale employée en grammaire traditionnelle) peut être remplacée par un point. Ils ont su poser les questions et y répondre. Ils ont su établir la relation prédicative. L'objectif était atteint. Les élèves ont aussi pu constater que s'ils « ont mal découpé les propositions initiales, ils ne peuvent pas créer de nouvelles propositions. » (Péret, 2017 : 73)

Cette manipulation se fait quotidiennement. J'alterne la manipulation des boites avec une manipulation de phrases extraites de leur production. Dans ces cas d'exercices d'entrainement, il s'agit d'automatiser au mieux le *questionnement* qu'implique la phrase à deux pattes.

Finalement ils acquièrent assez rapidement la technique. Ils prennent plaisir à cette manipulation car ils aiment les discussions que ce travail nécessite. Je vois naître le plaisir de cette réflexion sur la langue.

b) Manipulation 2 : la phrase à deux pattes à partir de production d'élèves ou la phrase à deux pattes dans la réécriture de la phrase.

Phrase extraite d'une rédaction écrite à partir des « douze travaux d'Hercule » d'Hélène Montarde chez Nathan.

« Hercule marche dans la forêt il voit des ombres et Hercule s'arrête net il rencontre un centaure. »

Cette phrase extraite d'une des productions d'écrits a permis la manipulation de la phrase à deux pattes.

Chaque élève recevait la phrase écrite telle quelle et devait soit en individuel, soit par deux, réfléchir sur cette phrase dont un seul point était marqué. Les élèves devaient donc vérifier si cette phrase était correctement construite en employant le questionnement établit ci-dessus.

Ainsi, il a été constaté qu'à l'intérieur de cette production, il y avait plusieurs moments d'action.

Ainsi, le questionnement est appliqué :

De qui je parle ? —> Hercule

Qu'est-ce que j'en dis **?** —> (il) marche dans la forêt.

Le point est placé.

Puis, ***de qui je parle ?*** —> il

Q*u'est-ce que j'en dis* **?** —> (il) voit des ombres.

À ce moment-là, les élèves au terme du questionnement posent le point après *ombre*.

Et ils laissent la conjonction débuter la phrase suivante.

De qui je parle ? —> Hercule.

Qu'est-ce que j'en dis **?** —> (il) s'arrête net.

Il faut mettre le point car on a fini de répondre à la question.

Pour finir, il faut vérifier que le dernier point est correctement placé.

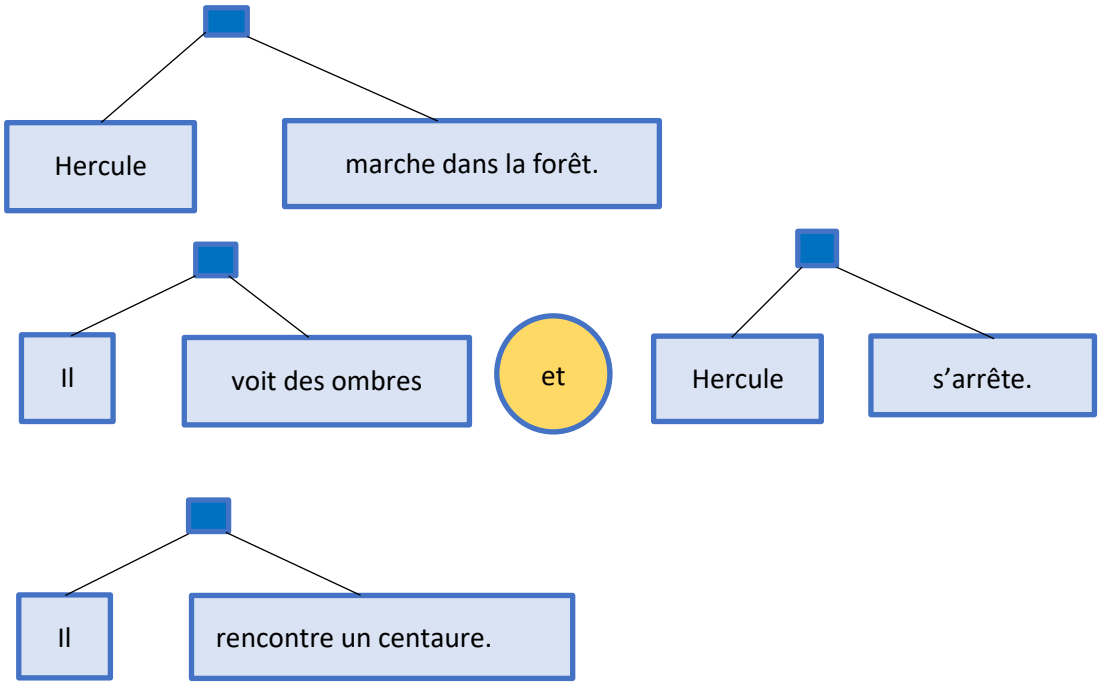
De qui je parle ? —> Il.

Qu'est-ce que j'en dis ? —> (il) rencontre un centaure.

Le constat est fait que le point est correctement placé.

Il est important de dessiner les « pattes » au-dessus des éléments concernés afin que les élèves puissent visualiser les deux entités de la phrase de base. On notera qu'une phrase complexe est constituée. Ce dessin leur permet de s'approprier cette notion et de comprendre que cette manipulation, très concrète, devient un outil à la *fabrication* de texte.

Ainsi on obtient :



Chaque élève peut s'exercer et s'approprier le questionnement qui permet de mettre évidence la relation prédicative. Le questionnement étant appliqué à la lettre, le point a été posé avant la conjonction *et*. J'ai tout de même profité de cette proposition pour reprendre la phrase *Il voit des ombres et Hercule s'arrête net*. Et ensemble, je les ai amenés à prendre conscience que la conjonction de coordination coordonnait comme son nom l'indique, deux phrases.

Sur l'ensemble du groupe de travail, à l'issue de cette séance, trois élèves avaient compris le rôle de cette conjonction.

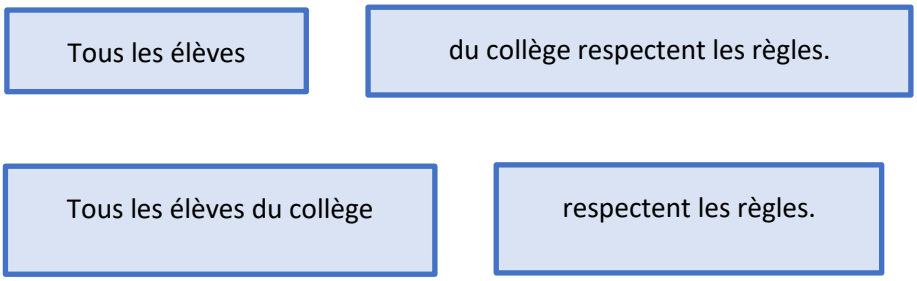
c) Manipulation 3 : automatiser le questionnement de la phrase à deux pattes.

Il est possible aussi, afin que la manipulation du questionnement s'automatise au mieux, de demander, tout simplement, aux élèves de proposer des phrases qui seront ainsi découpées en deux pattes et s'assurer de leur bon fonctionnement.

Un élève propose :

Tous les élèves du collège respectent les règles.

Il est obtenu parmi les réponses données.



Les élèves ont travaillé en autonomie pour placer les deux pattes de la phrase. La plupart sont parvenus au placement.

Les deux phrases sont alors écrites au tableau et le questionnement s'effectue en collectif.

M : Alors comment vous y prenez-vous ?

E1 : On demande *de qui on parle*.

M : Alors de qui parle-t-on ?

E2 : Ben on parle des élèves.

M : Donc la première patte de la phrase, c'est *les élèves* ? Ensuite qu'est-ce qu'on demande ?

E3 : On demande *ce qu'on en dit* mais là il y a un problème car on n'a pas que *les élèves* qui sont dans une patte. Moi j'ai pas ça, que *les élèves*.

M : Alors on parle de qui? (J'interroge Chloé, auteure du premier découpage). Chloé à ton avis, si tu réponds simplement à la question, de qui tu parles ?

E4 : Je sais pas trop. Je sais pas… On parle de *les élèves du collège* …

M : Alors *du collège* ça va dans la première patte ? Vous êtes d'accord ?

E1 : oui

M : Mais encore ?

E3 : Y'a aussi *tous* … de qui on parle », réponse *de tous les élèves*.

M : Et qu'est-ce qu'on en dit ? Chloé ?

E4 : (Ils) respectent les règles.

M : Vous êtes d'accord ?

Les élèves sont d'accord.

M : Et *du collège* on en fait quoi ?

E3: ça va avec *tous les élèves*. On parle de *tous les élèves du collège*.

M : Oui on parle de *tous les élèves du collège*.

On obtient donc

Tous les élèves du collège/ respectent les règles.

Les mots *tous* et *du collège* ont posé un problème. Mais à l'issue de l'échange, les élèves ont pu prendre conscience que ces mots-là complétaient le nom *élèves*. La fonction prédicative du verbe a pu ainsi être mise en avant. *Du collège* ne pouvait pas se trouver dans la seconde patte. Le questionnement que sollicite la manipulation de la phrase à deux pattes « prouve que l'analyse de la langue par l'enfant est très efficiente » (Péret ; 2017 ; 70). Ils prennent conscience que ce complément n'est pas déplaçable. Finalement, ils identifient assez rapidement ce qui complète le nom « élèves ».

Certains s'induisent en erreur le plus souvent par leur manque de confiance en eux.

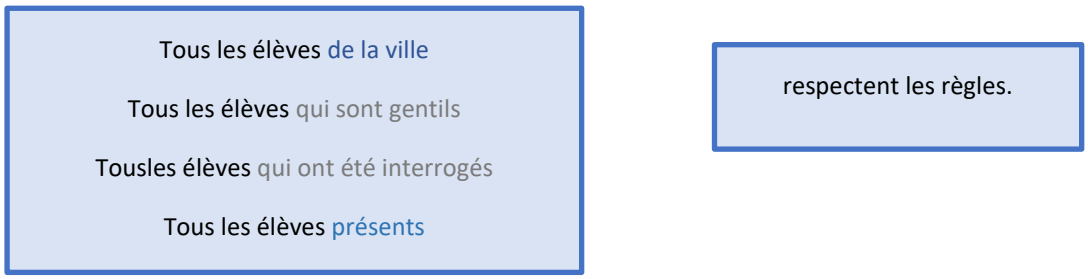
Au fil des manipulations je les verrai prendre confiance en leur sens de la langue. Cette prise de confiance participera bien sûr grandement à la consolidation de leur manipulation de la phrase à deux pattes.

d) Manipulation 4 : la fabrique des sujets, manipuler le complément pour agrandir le sujet.

Dans son article sur le prédicat, Claudie Péret nous explique qu'il s'agit de « s'appuyer sur la capacité à substituer un élément de la phrase par un autre » (Péret ; 2017 ; 71). Elle nous rappelle encore que « cette capacité est la clé de l'aisance dans la production langagière".

Ainsi à l'issue de cette séance de travail sur la manipulation de la phrase *Tous les élèves du collège respectent les règles.*, l'occasion était de faire une recherche sur d'autres groupes de mots qui auraient pu accompagner *tous les élèves*.

Le groupe proposera ainsi :



Puis pour affiner l'observation et l'analyse de la langue, il est possible de demander aux élèves de classer les différents compléments du nom *élèves*.

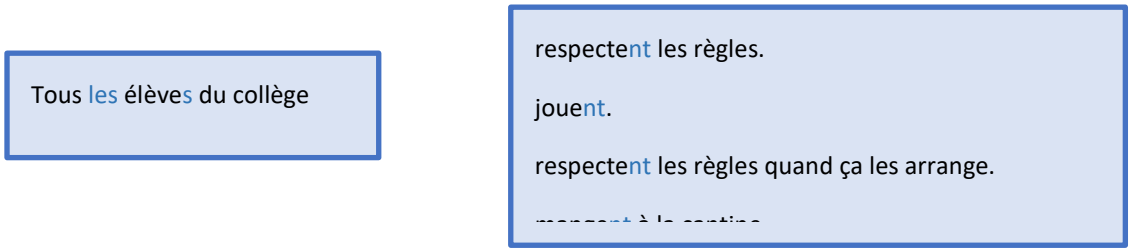
Ils sauront distinguer les compléments du nom introduits par la préposition *de*, ceux introduits par une proposition relative et les compléments qui sont des adjectifs.

Ces catégories grammaticales ne seront pas nommées mais ils savent parfaitement observer les similitudes de la langue. Au fur et à mesure des manipulations, les élèves seront tout à fait capables de mémoriser les ressemblances grammaticales et de les réinvestir de manière efficiente dans leurs productions.

La phrase à deux pattes permet donc de manipuler divers compléments et d'effectuer une analyse à l'intérieur de la première patte qui est le sujet de la proposition.

e) Manipulation 5 : la fabrique des prédicats manipuler les compléments pour agrandir le prédicat.

Le même type de tâche sera effectué avec le prédicat de la proposition *respectent les règles*. Il s'agira là de faire varier les compléments dans le prédicat.



Lors de la constitution de cette liste de prédicats, les élèvent repèrent la règle d'accord entre le verbe et le sujet. Bien sûr, ils n'emploient pas le mot *accord*. Ce terme *accorder* est même difficile à comprendre pour eux. Pourtant, je l'emploie régulièrement. Je me dis qu'ils vont bien finir par s'approprier ce mot mais il semble trop conceptuel et ils ne s'en approprient toujours pas le sens, au moment de l'écriture de ce mémoire.

Pourtant, pour certains élèves, la règle des accords est connue et comprise. Ils expriment clairement cette notion d'accord. Mais il y a trop d'éléments linguistiques à gérer cognitivement lors de l'écriture et les marques d'accord qui sont inexistantes, le sont plus par oubli que par méconnaissance de la règle. Ainsi pour manier les accords, il est possible, dans la manipulation des différentes propositions, de jouer sur les variations en genre et en nombre du sujet et de faire varier ainsi l'accord des verbes. Je ne l'ai pas effectué à ce moment-là mais il aurait été possible de poursuivre la séance sur ce jeu de variation.

Comme nous l'enseigne Claudie Péret : « nous venons de voir qu'une visée orthographique était sous- jacente (…) » (Péret, 2017 : 73).

La manipulation de la phrase à deux pattes montre qu'elle est au service de l'orthographe. Dans le travail de réécriture, je pourrai constater la capacité des élèves, soit à se corriger de manière autonome, soit à limiter les fautes d'accord.

Finalement, dans cet exercice de manipulation, les élèves auront à la fois manié des compléments à l'intérieur du sujet puis à l'intérieur du prédicat. Mais il leur a été aussi permis

de manipuler l'accord du pluriel dans les groupes nominaux en position de sujet mais aussi dans dans le groupe verbal.

f) Manipulation 6 : manipuler le complément de la phrase : agrandir une phrase, vers la phrase complexe.

Chaque manipulation de la phrase à deux pattes permet d'étudier un ou plusieurs points de syntaxe, de grammaire, d'orthographe au sein d'une séance. En effet, cette dernière se construit à partir des remarques des élèves, de leurs observations, de leur compréhension ou de leur incompréhension.

Ainsi nous venons de voir plus haut comment il était possible d'agrandir le sujet ou le prédicat. J'aurais pu aussi faire constater au sein du prédicat de la phrase de base, l'existence d'une autre relation prédicative.

Lors d'une nouvelle manipulation, les élèves avaient proposé cette phrase.

Manon voit le chat

Dans un premier temps, j'ai demandé aux élèves d'ajouter des informations sur le *celui dont on parle* et/ou sur le *ce que j'en dis* afin d'apporter des compléments d'informations sur cette situation.

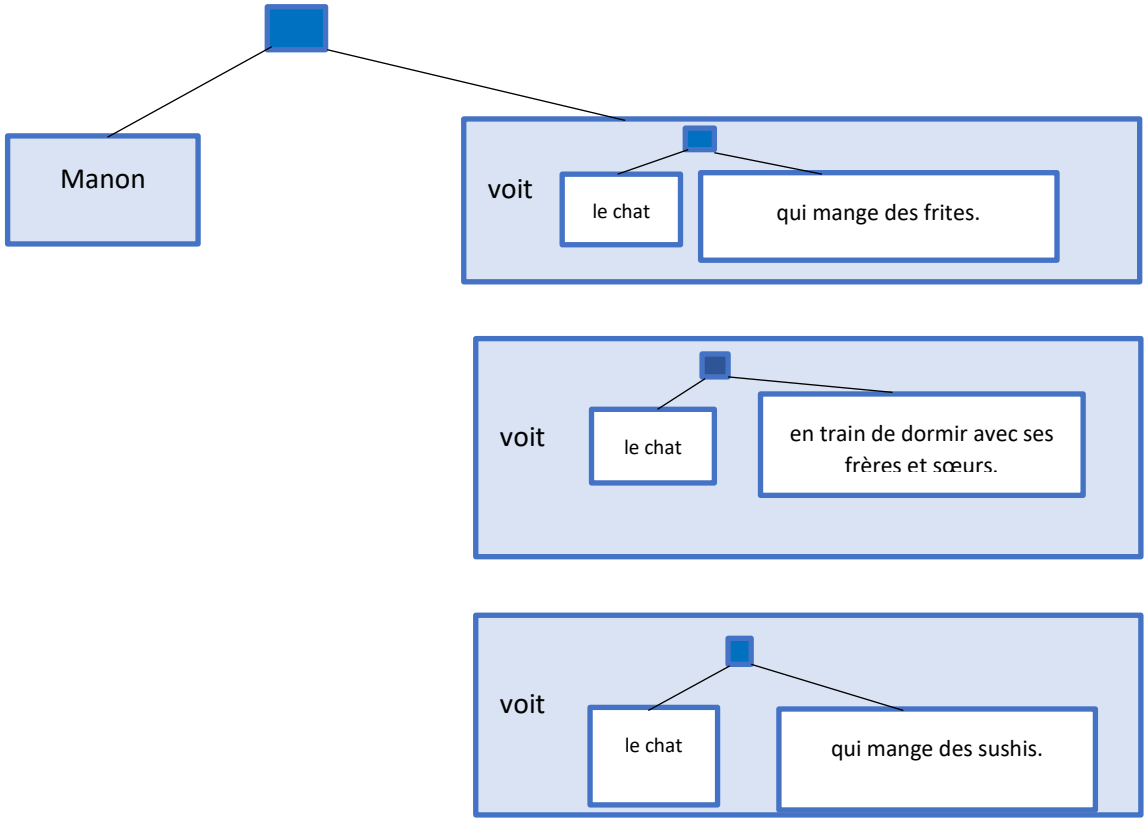
Au préalable, il aura été rappelé ce que signifie *ajouter des informations* et on aura en collectif, à l'oral, cherché des exemples. Puis, par écrit, en individuel ou par deux, j'ai demandé aux élèves de chercher quelles informations ils pourraient ajouter à cette phrase de base.

Dans un second temps, les élèves ont placé les deux pattes de la phrase pour vérifier que leurs propositions fonctionnaient correctement.

Voici les propositions des élèves lors de cette séance.

Ce matin De la fenêtre Demain	Manon voit le chat	qui mange des frites. en train de dormir avec ses frères et sœurs. qui dévore des sushis.

Puis pour vérifier que les phrases marchent correctement, je demande aux élèves de placer les pattes.



Il sera expliqué que les compléments *ce matin* et *de la fenêtre* sont des **compléments de la phrase.** Les compléments qui sont déplaçables sont des compléments de la phrase. Ceux qui ne le seront pas appartiennent au prédicat, ils sont des compléments du verbe.

Dans les premiers temps de la manipulation, je pensais que les élèves seraient gênés par cette formulation. Finalement, il n'y aura aucun problème. Ils se l'approprient plutôt bien, la formulation étant simple car évidente… efficace.

On notera qu'un élève a proposé le complément de phrase *demain*. Comme le relevé des propositions s'est effectué de manière collective, les élèves n'ont pas, dans un premier temps, été alertés par l'impact de ce complément sur le prédicat. Il y a beaucoup d'informations à gérer à ce moment-là et cela reste compliqué pour ces élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives de constater de manière spontanée le problème que génère ce complément de phrase *demain*.

À l'oral et collectivement un échange s'effectue sur la nature de ces trois compléments de phrase proposés.

M : Que pensez-vous des informations que vous avez ajoutées à la phrase *Manon voit le chat*.

E1 : Ben on sait plus de choses. On sait qu'il mange des frites.

E2: Pffff …(rire) ça mange même pas de frites, un chat. T'es bizarre Valentin.

M : Même si tu trouves cela étrange, vous vous souvenez que nous nous étions mis d'accord pour s'amuser avec les situations. Alors on a le droit de faire manger des frites à un chat ! Qu'apprenez-vous encore ?

E2 : Le chat, il dort avec ses frères et sœurs.

E3 : Il mange aussi des sushis.

M : oui mais encore ?

…(silence)….

E4 : ça se passe le matin ?

M: Qu'en pensez-vous?

E4 : oui c'est une information.

E3: C'est un complément de temps, ça. Je m'en souviens.

M : oui on peut l'appeler comme ça. Il nous donne des informations sur le temps. Et qu'est-ce qu'il nous reste ?

E5: Il reste « demain »….

M : Et …?

E5 : ça nous dit aussi quand ça se passe.

M : Ok. Alors si ça se passe demain, on dit quoi ?

…silence…

M : *Demain, Manon voit le chat* ?…On dit comme ça? Vous le dites comment, vous ?

E4 : On dit comme ça….

M : Oui ?…

E2 : Non, on dit « Demain, Manon va voir le chat. »

M: Qu'en pensez-vous?

Les autres sont d'accord avec E4

M : On peut le dire encore d'une autre façon ?

E4 : Moi je sais pas….

E6 : Demain, on verra…heu…Manon verra le chat.

E2 : C'est le futur !

M : Et *Manon va voir le chat* ?

E2 : C'est aussi le futur…

M : Dans la phrase de départ, on avait quel temps ?

E3 : C'est le présent.

M : Quel est le mot qui change alors ?

E3 : c'est le verbe.

Dans cette séance, « l'important c'est de faire bouger le texte » comme nous le rappelle L. Audion (Audion, 2015 : 73). Il s'agit, une nouvelle fois, pour les élèves de mettre en marche une attitude métalinguistique ; celle qui va permettre de faire prendre conscience de cette différence entre l'énoncé grammaticalement correct et l'énoncé bien formé.

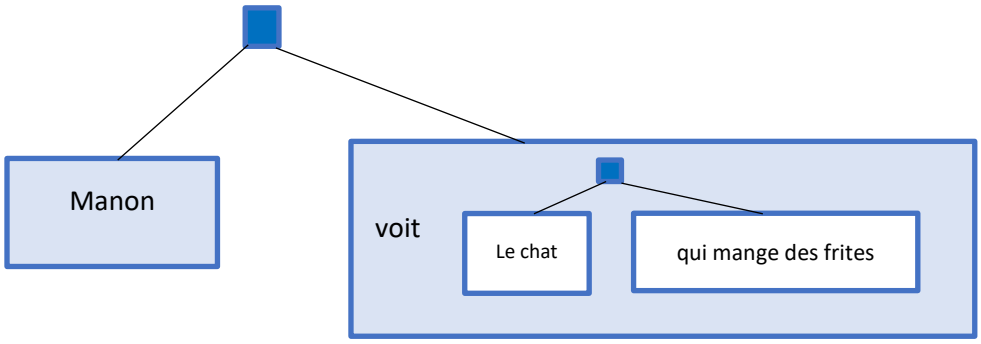
Les élèves manipulent concrètement la manière dont on peut ajouter des informations à une phrase de base. Et dans ce cas, il aura été abordé, manipulé les compléments de temps et de lieu. Il est aussi abordé la proposition subordonnée relative employée dans le prédicat.

Lorsque le questionnement de la phrase à deux pattes est posé et que les pattes sont placées, les élèves ont compris que les compléments appelés *de lieu*, *de temps* dans la grammaire traditionnelle se nommeront ici simplement **les compléments de phrase.**

Je constaterai qu'ils comprendront rapidement cette notion.

Dans la seconde patte, les élèves sauront constater les informations apportées dans le prédicat au nom *chat* : *qui mange des frites, en train de dormir avec ses frères et sœurs, qui mange des sushis*.

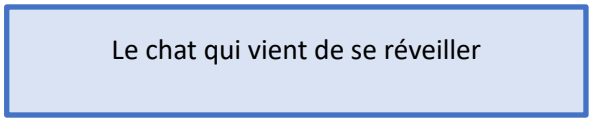
Un élève remarquera le verbe *mange*. L'occasion est alors donnée d'étudier de quelle manière une phrase à deux pattes pouvait se retrouver à l'intérieur d'une *grosse* patte créant ainsi une phrase complexe. Le questionnement à l'intérieur de cette seconde patte est alors posé.



- *De qui je parle ?* —> du *chat*
- *Qu'est-ce que j'en dis ?* —> (il) *mange des frites*.

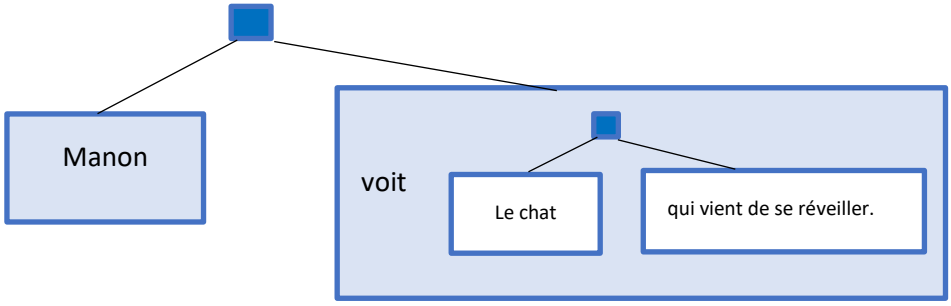
J'emploierai les mots de la grammaire traditionnelle *proposition subordonnée relative* mais une fois de plus je remarquerai que les élèves savent l'utiliser et en parler sans pour autant la nommer. Il aura été relevé le pronom relatif *qui* dans la structure syntaxique de la proposition, *qui mange des frites*, *qui mange des sushis* qui renvoie à l'antécédent *chat*.

D'ailleurs une des propositions faites par un élève, Lucas, était celle-ci :



Lucas propose cette phrase telle quelle sans lien avec le sujet de départ.

Dans un premier temps le groupe ne réalise pas que la phrase ne convient pas. Alexis proposera *le chat est en train de se réveiller* mais Lucas veut conserver sa proposition en l'état. Donc je leur propose de *poser les pattes* en collectif. Or lorsque je leur demande *de qui on parle ?*,Ils répondent du *chat*. Et au *qu'est-ce que j'en dis?*, ils répondent qu'il *vient de se réveiller*. Je me retrouve dans une impasse durant de longues minutes. Je leur demande alors de répéter la phrase à voix haute et d'écouter si elle *sonne* bien. Oui, selon eux, elle sonne correctement. Je leur demande alors de se remémorer *de qui on parlait* au départ. Un long silence s'installe, alors que tout est écrit au tableau. Un élève, enfin, fera le lien avec le sujet du départ *Manon* !



Lorsque *les pattes* seront posées les élèves réaliseront que ce n'est pas possible de dire comme Lucas l'a proposé *le chat qui vient de se réveiller*. Ils comprendront après coup pourquoi il manquait quelque chose. Cette fois ci le travail à l'oreille n'a pas fonctionné. Mais dans la plupart des cas, les élèves entendent ce qui va et ce qui ne va pas. Marinette Matthey nous rappelle justement que :

> Ces derniers (les enfants) s'appuient largement sur leur connaissance grammaticale de la langue orale pour produire leurs premiers écrits (…) (Matthey, 2003 : 56).

Et il est vrai que dans la majeure partie des cas, les élèves sauront *entendre* ce qui dysfonctionne dans la langue.

Dans d'autres séances, nous avions déjà rencontré la proposition subordonnée relative. Je l'avais nommée mais à ce moment-là notre attention avait été portée sur un autre point de grammaire et d'orthographe. Je sais que Lucas avait été interpelé par cette construction de

phrase qu'il avait réussi à employer dans une de ses productions d'écrit. Il me semble que son souci était donc de reproduire absolument cette structure, oubliant toutefois à quoi cette proposition était rattachée.

Dans cette séance toujours, un élève remarquera aussi le verbe *dormir*. Le questionnement sera alors posé.

- *De qui je parle ?* —> du *chat*
- *Qu'est-ce que j'en dis* ? —> (il) *est en train de dormir*.

À ce moment-là, j'amènerai les élèves à remarquer que ce n'est pas le *verbe* être qui mène la phrase. Nous discuterons donc la différence de forme entre *mange* et *dormir*, de la différence entre le verbe conjugué et le verbe à l'infinitif.

Il sera statué que *voit le chat en train de dormir avec ses frère et sœurs* est bien la seconde patte de la phrase *Manon voit le chat en train de dormir avec ses frères et sœurs*. Il n'y a pas de double patte dans cette phrase.

Lors de cette manipulation, l'échange a permis de mettre en avant la concordance existante entre certains compléments et le temps du verbe et de faire prendre conscience aux élèves qu'un énoncé s'élabore à partir des marqueurs de temps, de conjugaison, de syntaxe : « l'énoncé, c'est aussi un enchainement d'opération dont il est la trace » (Audion ; 2015 ; 92).

En effet, le complément de phrase *demain* implique un changement de marqueur de temps du verbe voir. L'entretien mené auprès des élèves montre qu'ils identifient le changement de temps que cela implique : le futur *verra*, *va voir* et non plus le présent *voit*.

À l'issue de cette séance, il aura été possible d'aborder par le biais *de la phrase à deux pattes*, la phrase complexe ou la phrase à quatre pattes, la structure syntaxique de la proposition subordonnée relative, différentes formes des verbes.

3) Les familles paraphrastiques

Comme nous avons pu le voir dans les différentes manipulations, les exemples imposent de manipuler des phrases hors contexte énonciatif, ce qui n'est pas très authentique.

Ainsi comme L. Audion le souligne, il est important de tenir compte de la situation d'énonciation pour apprendre « les règles de la bonne formation énonciative » tout en rappelant

ces règles « ne répondent pas aux mêmes exigences » que celles posées pour « la bonne formation grammaticale » (Audion, 2015 : 81-82).

Aussi pour faire comprendre aux élèves que « l'énoncé est un construit » (Audion, 2015 : 82), il s'agit alors de mettre ces phrases manipulées lors de l'activité de la phrase à deux pattes sous forme de discours.

La création de famille paraphrastique permet cette mise en discours.

Ainsi Claudie Péret nous explique que le jeu de mise en discours qu'implique la recherche de famille paraphrastique permet effectivement aux élèves de « penser d'autres possibilités de discours » (Péret, 2017 : 74) différentes des leurs. Elle permet de leur donner accès à d'autres moyens d'expression. C'est la « rencontre avec d'autres variantes du français » mais c'est aussi l'occasion de « passer d'un français à un autre » (Audion, 2015 :74).

PHRASE PROPOSEE

J'aime passer l'après-midi avec mes amis.
Propositions des élèves :

« J'adore passer du temps avec mes amis. »
« Je kiffe l'après'm avec mes potes ! »
« J'aime trop passer du temps avec mes amis. »
« C'est cool d'être avec ses amis ! »
« C'est trop bien, je m'amuse l'après-midi avec mes amis. »
« J'aime tellement passer du temps avec mes amis. »

Une nouvelle fois, cet exercice de recherche paraphrastique va permettre l'échange métalinguistique essentiel aux élèves dans leur construction de la langue.

Ainsi la phrase un peu formelle posée dans un premier temps est rapidement transformée et rappelle davantage la langue parlée.

Une série d'expressions est proposée. Cela amuse beaucoup les élèves de constater toutes les expressions qui existent. C'est l'occasion de réfléchir à quelle occasion il est possible de les employer.

Ainsi les élèves identifient que les expressions *je kiffe, c'est cool, j'aime trop* relèvent plutôt du langage familier alors que les autres expressions appartiendraient davantage au langage courant. Je demande alors à ces derniers d'imaginer dans quel contexte ces phrases

peuvent se dire. L'échange se dynamise car chacun cherche une situation qui permettrait l'emploi des différentes expressions. Tous confirment que ces expressions se disent à l'oral.

Un échange aura lieu sur l'emploi de l'adverbe *trop* qui renvoie à l'excès. Pourtant dans le langage quotidien on emploiera cet adverbe pour exprimer quelque chose que l'on aime par-dessus tout. Les élèves identifieront cet état de langue et diront que cela ne s'emploie pas à l'écrit.

L. Audion nous le rappelle : l'échange réflexif qui s'engage autour de cette famille paraphrastique va permettre aux élèves « de progresser dans la maitrise de la langue normée et correcte à l'écrit » (Audion, 2015 : 82).

Il sera aussi question de la manière dont on dit ces phrases. Le point d'exclamation témoigne de la prosodie de la phrase énoncée. La prosodie rend compte de la langue et les élèves le savent parfaitement puisque pendant nos « récréations paraphrastiques », chacun s'en donnait à cœur joie de forcer le ton pour bien rendre compte de l'intention donnée par le propos.

L'exercice a mené vers cette réflexion métalinguistique permettant la mise en conscience cher à A. Culioli de la langue parlée des élèves, cette langue qui ne cesse d'être ignorée.

Les élèves se découvrent la possibilité de réfléchir et de s'exprimer dans leur langue mais aussi sur la langue.

C'est pourquoi travailler les familles paraphrastiques est essentiel et fait écho au travail mener par le biais de la phrase à deux pattes dans la mesure où les élèves sont amenés à partir de leur propre langue parlée, vers la langue parlée standard et progressivement vers la langue écrite normée.

4) Évaluation bilan.

a) Bilan des manipulations sur la langue

Ces différentes manipulations s'effectueront assidument durant un trimestre.

Elles auront permis au groupe de comprendre que la phrase à deux pattes, comme le souligne Claudie Péret qui parle « de modèle qui parait simpliste » (Péret, 2016 : 5) de développer une attitude réflexive face à la langue.

En fait la phrase à deux pattes n'est pas simpliste. Sa simplicité permet d'accéder à cette grammaire de la langue, permet d'accéder à la langue, tout simplement. Et pour des élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives, il y a comme quelque chose d'inespéré dans la mesure où toute leur scolarité s'est effectuée dans l'échec de la compréhension et de la pratique d'une telle matière.

La pratique de ce modèle a favorisé la réflexion métalinguistique chère à A. Culioli. Les nombreux échanges imposés par l'outil qu'est la phrase à deux pattes ont permis aux élèves de clarifier leurs pensées pour énoncer ce qu'ils observaient de la langue, pour faire des propositions syntaxiques, pour comparer les différents états de langue.

L'entrainement régulier permet l'imprégnation nécessaire à l'appropriation des différentes notions abordées. La réflexion métalinguistique se développe.

Le travail de construction paraphrastique complète les notions abordées par la phrase à deux pattes.

Ce travail permet de « construire un grand nombre d'énoncés » (Audion, 2015 : 74) et ainsi de s'exprimer sur la langue parlée, sur la langue écrite. Cela rend possible la comparaison des différents discours et la prise de conscience de ce qu'il est possible de dire.

Dans un premier temps, la phrase à deux pattes aura permis de s'approprier la phrase de base et de comprendre l'aspect essentiel de la relation prédicative. Ils ont compris qu'elle était composée de deux éléments indissociables : un groupe sujet et un prédicat. Ainsi, la phrase à deux pattes et le questionnement qu'il l'accompagne vont devenir un outil leur permettant de ponctuer correctement et de manière autonome leurs phrases.

La phrase à deux pattes a aussi favorisé la réflexion sur la manière d'agrandir une phrase, comment l'étoffer d'informations, de compléments. Il s'agissait de saisir comment ces compléments pouvaient s'organiser syntaxiquement dans la phrase de base.

b) <u>Bilan des élèves sur l'emploi de la phrase à deux pattes.</u>

<u>À quoi vous sert la phrase à deux pattes ?</u>

« Ça m'a aidé à préciser mes pensées.
J'arrive mieux à faire des compléments.
J'ai construit des phrases. »
Farouk

« Oui ça m'a aidé vraiment la phrase à deux pattes.
Surtout pour les compléments et aussi parce que j'ai compris soit ma phrase, soit celle des autres.
Pour moi, la phrase à deux pattes, c'est utile pour tous les jours ».
Matthieu

« La phrase à deux pattes, ça m'a servi à mieux faire mes phrases et à comprendre ce que j'écris. »
Lucas

« La phrase à deux pattes m'a peut-être aidé mais je ne le remarque pas. Ça m'a peut-être aidé pour mettre les points. »
Alexis

« J'adore la phrase à deux pattes car on apprend les compléments, l'orthographe. Et aussi on ajoute de longues phrases. »
Chloé

« Ça m'a apporté plein de choses. Avant je disais plein de petits mots et là j'arrive à me débloquer. »
Yasmine

« J'ai dû mal à faire la phrase à deux pattes. J'ai pas compris les questions. J'oublie. »
Mamadou

« J'aime bien la phrase à deux pattes. C'est rigolo. J'aime bien les exercices. On dit des trucs rigolos. »
Soulaymane

Le bilan est plutôt positif même si à l'issue de ce trimestre, ils ne sont pas encore autonomes dans la manipulation du questionnement…

Les élèves ont apprécié faire de la grammaire en s'amusant ! Ils ont pris conscience que cet outil leur permet de mieux comprendre la langue, de mieux penser.

Ils mettent en avant que la phrase à deux pattes est un outil concret pour parler, comprendre et penser.

Aussi il s'agit maintenant de voir comment la phrase à deux pattes peut servir la rédaction de textes. Comment cet outil concret va-t-il amener les élèves à construire des phrases de plus en plus longues et des textes de plus en plus longs ? Comment cet outil va-t-il permettre à la pensée de s'organiser ?

TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE CAS

I) La phrase à deux pattes dans la production de textes : théorie

La phrase à deux pattes va devenir un outil extrêmement efficace dans l'exercice de réécriture des textes. Les analyses métalinguistiques effectuées durant toutes les activités décrochées vont se retrouver de manière similaire lors des phases de réécriture que l'enseignant va mener. Ainsi les connaissances acquises lors de ces activités deviennent facilement transférables.

Pendant les phases de réécriture, C. Péret & R. Gagnon nous expliquent que le rôle de l'enseignant :

> Consiste à faire davantage parler l'élève à propos des énoncés produits et de l'aider à se doter de moyens linguistiques de mise en discours (…) (Gagnon & Péret, 2016 : 8).

Ainsi l'élève produit-il son texte et à partir de celui-ci :

> L'enseignant interagit avec l'élève pour l'amener à lier les phrases les unes avec les autres. Les questions posées à l'élève s'axent autour de la progression thématique et de la situation des énoncés dans le temps et dans l'espace : est-ce qu'on parle de la même chose ? Est-ce que ça se passe avant ? Après ? Comment peut-on le marquer ? (...) (Gagnon & Péret, 2016 : 10).

Ce questionnement qui va permettre d'organiser le discours et celui employé pour la manipulation de la phrase à deux pattes va permettre de travailler les notions de clause et de période décrites par Marinette Matthey. Lors des phases de réécriture, l'accompagnement de l'enseignant va aider l'élève à identifier les différentes clauses « qui s'enchainent pour former des périodes, définies comme un programme énonciatif complet » (Matthey, 2003 : 55)

L'échange entre l'adulte et l'élève s'effectuera autour « des liens qui articulent les clauses entre elles ». « De ces liens dépend la gestion de ce qui peut/doit être dit » (Matthey, 2003 : 55) ou non. Ces liens s'inscrivent dans une situation de communication.

M. Matthey nous apprend que ces notions de clause et de période permettent de décrire des « énoncés tout venant » (Matthey, 2003 : 55), mettant ainsi en avant ce qui est formel et ce qui ne l'est pas.

De plus, ces notions permettent de décrire le fonctionnement de la langue écrite et orale qui repose sur deux types de syntaxe. Ainsi les élèves peuvent-ils se rendre compte des changements de modes de production. Cela leur permet aussi de s'appuyer sur leur connaissance grammaticale. M. Matthey souligne alors qu':

> Il s'agira dans ce cas de travailler une autre mise en mot (…) et non pas d'entrer dans un moule syntaxique prédéterminé (…) (Matthey, 2003 : 57).

Ainsi comme le soulignent R. Gagnon. & C. Péret l'échange que nécessite la manipulation de la phrase à deux pattes et des notions de clause et de période vont permettent à l'élève de ne pas être :

> Dépossédé de son histoire ; au contraire, il est accompagné dans le passage de sa pratique de la langue à une autre pratique, celui d'un écrit formel (Gagnon & Péret, 2016 : 11).

M. Matthey fait écho à la réflexion de ces deux auteures en rappelant effectivement que la manipulation des notions de clause et de période permet de conserver l'aspect créatif des productions des élèves.

II) Étude de cas 1 : Yasmine

1) Présentation

Yasmine a 11 ans lorsqu'elle arrive en 6e ULIS collège. À son entrée dans le dispositif, son niveau scolaire en compréhension des textes se situe au niveau CE2, en rédaction, son niveau se situe au niveau CE1.

À l'oral elle s'exprime assez clairement. Son vocabulaire est relativement précis. Sa syntaxe est correcte.

Le passage à l'écrit n'est pas difficile pour Yasmine qui aime écrire. Mais elle écrit peu : six à sept lignes. Je constate régulièrement qu'au fur et à mesure de ses productions, elle se perd dans des détails qui font oublier au lecteur le sujet de la rédaction.

Souvent Yasmine place les points au hasard. Souvent elle n'en met pas. Elle ne met que le point final, celui qui signale qu'elle a fini son texte.

Mais elle a toutefois le souci de la ponctuation car elle peut placer des virgules, un point d'exclamation, deux points.

« Il était une fois une fille et sa maman sa fille dormait et en même temps, elle rêvait qu'elle était une princesse et dit à sa maman je voudrais être une princesse et pouvoir monter sur un cheval et avoir un prince charmant : sa mère dit mais ! ici on est à la campagne : mais maman je ne pense pas je ne pense pas je le dis."

Cet exemple est très représentatif de ce que produit Yasmine en général. Ce texte est produit à partir d'une illustration montrant une mère penchée sur le lit de sa fille qui est en train de dormir. Une bulle nuage indique que l'enfant est en train de rêver. Dans cette bulle, on y voit une princesse à cheval, ce dernier galopant vers un prince lui-même à cheval.

Yasmine se laisse emporter par les mots. Elle a écrit son texte comme elle l'aurait d'ailleurs pu l'énoncer à l'oral. En effet, même à l'oral, Yasmine emploie le discours rapporté direct. On note qu'elle place un seul point qui clôture son texte. Elle utilise aussi une virgule, un point d'exclamation et deux fois, deux points. La syntaxe de ce texte apparait donc quelque peu bancale mais le propos n'est pas incohérent. Yasmine semble employer au hasard la

ponctuation pourtant je pense qu'elle tente de réinvestir le travail fait avec les plus grands de la classe sur la mise en place d'un dialogue dans un récit. Yasmine n'a pas participé directement à cette activité mais elle est toujours curieuse de ce que peuvent faire les autres lors des temps d'activités différenciées.

Le cas de Yasmine m'a semblé intéressant à étudier car sa difficulté majeure est de placer les points dans ses rédactions. Le travail syntaxique que permet la manipulation de la phrase à deux pattes peut donc agir concrètement et efficacement sur la manière d'écrire de Yasmine. Cela peut évidemment l'aider à organiser son propos.

Durant les exercices décrochés de la phrase à deux pattes (recherche de familles paraphrastiques, manipulation de la phrase à deux pattes), Yasmine est plutôt performante. Elle comprend vite la relation prédicative qui structure la phrase simple par le biais de la phrase à deux pattes. Elle comprend également rapidement comment ajouter des compléments qui donnent davantage d'informations au lecteur. Yasmine sait identifier les phrases complexes et leurs quatre pattes.

Toutefois si elle est très réceptive à la manipulation de la phrase à deux pattes, elle a du mal à employer le questionnement de la phrase à deux pattes en autonomie lors des relectures de rédaction. Elle persiste à ne pas mettre les points dans ses productions de textes. Ses rédactions sont donc parfaites pour un entrainement à la manipulation de la phrase à deux pattes. Je demande alors aux élèves d'y mettre les points manquants en utilisant le questionnement de la phrase à deux pattes.

Il s'agit d'aider Yasmine à transférer les connaissances grammaticales et syntaxiques qu'elle acquiert lors des phases de réécriture.

2) Phase de réécriture 1

Lors des premières séances de réécriture, l'objectif est simple : amener Yasmine à ponctuer ses textes.

"Il était une fois une fille et sa maman sa fille dormait et en même temps, elle rêvait qu'elle était une princesse et dit à sa maman je voudrais être une princesse et pouvoir monter sur un cheval et avoir un prince charmant : sa mère dit mais! ici on est à la campagne: mais maman je ne pense pas je ne pense pas je le dis. »

M : Alors Yasmine, que peux-tu dire de ton texte ?
Y: Ben y'a pas de point. Je mets jamais les points de toute façon.
M : Ok donc tu vas mettre les points Yasmine. Je vais t'aider à poser les questions de la phrase à deux pattes. Allez, on y va. De qui tu parles au début.
Y : Je parle d'une fille et de sa maman.
M : Donc qu'est-ce que tu fais ?
Y : Je mets un point.
M : Ok. Ensuite, de qui parles-tu ?
Y: De *sa fille*.
M: Qu'est-ce que tu en dis?
Y: Qu'elle dort.
M: Non tu n'en dis pas ça exactement.
Y: …. (silence). J'en dis qu'elle *dormait*. Et Je mets un point ?
M: Tu n'es pas sûre de toi?
Y : Non, je sais pas. Y'a *et* après.
M : Et alors ? Si tu mets un point, qu'est-ce que ça fait ?
Y: Ben c'est bon. Je peux dire *sa fille dormait*. Ça répond aux questions.
M : Et si tu ne mets pas le point là, qu'est-ce que ça fait ?
Y : Je sais pas.
M : On repose les questions pour que tu voies la différence. De qui tu parles ?
Y: De *sa fille* et j'en dis qu'elle *dormait*.
M : Et ensuite ?
Y : Ben il y a encore *elle*. On parle d'elle encore. C'est une nouvelle patte.
M : Et qu'est-ce que tu en dis ?
Y: Qu'elle *rêvait qu'elle était une princesse*.
M : Alors, qu'est-ce que tu fais ?
Y : Je mets un point.

M : Ok, donc tu mets un point après *dormait* ou après *princesse* ? Relis-toi et dis mois ce que tu en penses. Relis d'abord en mettant un point après *dormait*.

Y: (elle relit à voix haute et baisse la voix après *dormait* et elle poursuit sa lecture)

M : Alors qu'est-ce que tu en penses ?

Y : Oui ça marche bien.

M : Reprends l'autre lecture.

Y : (Yasmine lit en mettant le point après *princesse*.)

M : Alors ?

Y: Ben ça marche aussi.

M : Alors ? Tu peux dire les deux ?

Y : Oui.

M : Tu te souviens de ce qu'on avait dit sur *et* ?

Y : Oui on a dit que *et* ça pouvait relier deux phrases.

M : Donc tes deux propositions sont valables ?

Y : Oui.Jje préfère mettre le point après *princesse* alors.

Grace à cette réflexion sur la mise en texte, Yasmine identifie facilement la place des points. Elle parvient même à faire le choix de ponctuer à la fin de la phrase complexe coordonnée par la conjonction *et*. Cette manipulation a été largement effectuée lors des exercices de manipulation. Yasmine réussit à transférer cette connaissance.

M : Ensuite… De qui tu parles ?

Y : Je parle de *elle* mais je ne l'ai pas écrit. Il faut que j'écrive *elle*. *et elle dit à sa maman*.. (Yasmine relit sa phrase) Je ne vais pas mettre *et*, je vais mettre *je voudrais être une princesse pour pouvoir monter à cheval.*

M : Pourquoi ?

Y : Je trouve que c'est mieux comme ça.

M : Ok mais qu'est-ce que tu voulais dire en fait ?

Y : Qu'elle dit à sa maman : *je voudrais être une princesse pour pouvoir monter à cheval*…

M : Ok mais tu fais parler un personnage. Il faut que tu ouvres les guillemets. On reverra ça plus tard. Les guillemets indiquent au lecteur qu'un personnage parle. Au fait tu sais qui c'est « je »

Y: C'est la princesse…(silence)…

M: Relis-toi !

Y: Nonn c'est la fille qui dort.

M : oui.

Grâce au questionnement, Yasmine est capable d'identifier qu'il manque un sujet mais aussi d'identifier à quoi renvoient les pronoms personnels. Ainsi elle apprend à faire des aller retours dans son texte et s'assure de bien comprendre de qui on parle. La réflexion sur la langue qui est alors menée l'amène même à faire un choix sémantique : *pour monter à cheval* au lieu de *et monter à cheval*. Certes elle ne sait pas encore expliquer pourquoi elle effectue ce changement mais elle pense que « c'est mieux » et ce qui est essentiel à ce moment c'est qu'elle possède totalement son écrit.

On peut penser que la question *qu'est-ce que j'en dis*, lui a permis d'avoir l'esprit critique sur son texte et de prendre parti sur ce qui convient le mieux à son propos. Son jugement d'acceptabilité est en train de se former.

M : Et là qu'est-ce que tu dois faire ?
Y : Je dois mettre un point.
M : Mais regarde, tu en as mis deux. Ça correspond à quoi ces deux points ?
Y : Je ne sais pas mais de toute façon je les enlève. Je mets un point. Après je dis autre chose.
M : Qu'est-ce que tu dis ?
Y : Ah zut, j'ai oublié de dire qu'elle voulait un prince charmant ?
M : On dit *vouloir un prince charmant* ??
Y : Ben je sais pas… Non… on dit pas ça…
M : Tu peux vouloir une poupée mais vouloir un prince charmant …. Comment pourrais-tu dire autrement ?
Y : Rencontrer…se marier…. Je vais dire *(…) je voudrais être une princesse pour monter à cheval et pour rencontrer un prince charmant* et là je mets le point.
M : Ok Et ensuite qu'est-ce que tu voulais dire. Je ne comprends pas quand tu dis que sa mère lui rappelle qu'elle est à la campagne ???
Y : (silence)… Ben j'en sais rien. Je m'en souviens plus. Sur l'image, ils sont à la campagne…
M : Et quand tu dis *mais maman je ne pense pas je le dis*. Qu'est-ce que ça veut dire ?
Y : J'en sais rien du tout. Je ne sais plus ce que j'ai voulu dire. Je vais le barrer.

Yasmine est capable de reconstruire son énoncé et de mettre les points. Au fil de l'entretien elle prend de plus en plus d'initiative. Elle affirme ses choix. Elle révèle sa capacité à prendre conscience de l'incohérence de son propos en fin d'énoncé. C'est elle qui décide d'enlever ce qui ne convient pas.

Ce travail de réécriture favorise bien la réflexion sans classer le propos de l'élève « hors langue » (Matthey, 2003 : 57).

3) Bilan 1 :

L'entretien mené lors de cette première phase de réécriture confirme que Yasmine a compris la relation prédicative. Elle identifie le sujet et le prédicat. Elle sait exprimer qu'une fois le prédicat écrit, le point est mis et qu'ensuite une autre idée peut être traitée. En effet, elle a su mettre les points au bon endroit. Elle a su manipuler la phrase complexe coordonnée par *et* : *sa fille dormait et en même temps elle rêvait qu'elle était une princesse.*

Elle a su par le biais de la manipulation de la relation prédicative, modifier un prédicat en utilisant la paraphrase : *(…) pour pouvoir rencontrer un prince charmant* / *(…) pour se marier avec un prince charmant*.

Elle a su identifier l'incohérence de son propos en fin d'énoncé.

Elle a su aussi affirmer des choix sémantiques.

D'ailleurs Marie-Laure Elalouf appuie l'idée que cette relation prédicative :

> Vise le développement des compétences langagières, dont l'activité métalinguistiques est une composante (Elalouf, 2017 : 7).

Ainsi Yasmine a-t-elle pu prendre conscience des compétences langagières acquises mais aussi parler sur la langue. Mais la réécriture est vraiment rendue efficace, constructive grâce à l'entretien que mène l'enseignant avec l'élève. C'est cet étayage qui va permettre d'amener l'élève vers l'autonomie dans ses réécritures. En effet R. Gagnon & C. Péret l'expriment clairement :

> Le premier réflexe à avoir est de comprendre ce que l'élève a voulu dire et de l'interroger sur l'écrit produit (Gagnon & Péret, 2016 : 10).

Il s'agit maintenant d'étudier comment Yasmine va parvenir à assimiler et surtout réinvestir ce qui est travaillé en entretien métagraphique.

4) Phase de réécriture 2

Chaque entretien métagraphique mené donne toujours beaucoup de satisfaction à chacun, enseignant et élève. C'est sa pratique régulière qui mènera l'élève vers l'autonomie.

Il faut tenir compte de tout ce qu'il y a traité sur le plan cognitif dans la rédaction. M. Matthey nous le rappelle :

> (…) Écrire un texte long oblige à planifier quelque chose de long ; réfléchir à la structure phrastique oblige à se concentrer sur des éléments micro syntaxiques qui font perdre de vue la planification du texte, ou qui rendent difficile, en termes de traitement cognitif, le va- et -vient entre ces deux niveaux (Matthey, 2003 : 57).

Ainsi faudra-t-il encore un certain temps à Yasmine pour mettre les points dans ses productions écrites. Pourtant il me semble que ces propos sont plus clairement énoncés, sa pensée se clarifie.

Puis peu à peu, des points vont être mis. Les textes vont même s'allonger un peu. Le propos reste cohérent.

Il était une fois une agent secret Amira Sonna. Qui était dans le train, la belle journée l'avait inspirée. Amira lit donc un livre avant de passer à la mission pour ça elle est donc restée discrète.
Amira dit: qu'est-ce que je me sens bien ici mais il faut que je me dépêche ! Parce que la mission va bientôt commencer ! Amira était stressée car le train a mis un peu de temps. Amira respire prend le temps de se calmer puis elle passa à l'acte.

Extrait de l'entretien :

M : C'est bien Yasmine. Tu as davantage ponctué ton texte dis donc.
Y : oui j'ai essayé de faire la phrase à deux pattes toute seule.
M : ça t'a aidée ?
Y : Oui j'aime bien la phrase à deux pattes. J'écris mieux je crois. Je crois que je garde mes idées. ça aide à se concentrer…J'ai plus pris mon temps pour écrire.
M : Super, c'est une bonne nouvelle ça. Bon on va vérifier que ton texte est correctement écrit. On y va. De qui tu parles au début ?
Y : D'une agent secret Amira Sonna.
M : Ok mais on dit un agent, pas une. Et tu as un mis un point…
Y : oui
M : Ensuite ? De qui tu parles ?
Y : silence… ben ça va pas … je peux pas dire de qui je parle.
M: Qu'est-ce qui se passe?
Y : J'ai pas mis le point au bon endroit apparemment.
M: Qu'est-ce que tu dois faire?

Y : Je dois mettre le point après *train*. J'écris « *Il était une fois un agent secret Amira Sonna qui était dans le train* point. Ensuite je parle de *la belle journée* et je dis qu'*elle l'avait inspirée*. Et là j'ai bien mis le point au bon endroit. Après je dis autre chose.

M : Très bien Yasmine. Tu peux continuer toute seule ? Je t'écoute…

Y : Ben je parle d'Amira et je dis qu'elle *lit un livre avant de passer à la mission* et là il faut que je mette un point.

M : Je suis d'accord avec toi. Et ensuite de qui tu parles ?

Y: De *elle* et j'en dis qu'elle *est donc restée discrète* et point.

5) Bilan 2

À ce moment de l'année, durant ces phases de réécriture, je cherche vraiment à ce que les élèves automatisent le plus possible le questionnement lié à la manipulation de la phrase à deux pattes. Je souhaite vraiment que cela devienne un outil concret de relecture.

Yasmine gagne en autonomie. Elle a pris confiance. Elle s'approprie peu à peu l'exercice de l'entretien métagraphique. Finalement, elle corrige seule ses erreurs. Yasmine analyse de plus en plus vite ce qu'elle doit corriger. Il me semble que sa pensée se clarifie. Elle identifie ce qui est confus. Et elle l'exprime clairement.

Comme le propos est cohérent, le travail de l'enseignant est à ce moment assez succinct. Je peux donc apprécier que Yasmine enchaine seule, à certains moments, le questionnement. Je ne fais que valider ou invalider. En l'occurrence, sur cette réécriture, Yasmine maitrise ce qu'elle fait. Je ne fais que la guider de loin.

6) Phase de réécriture 3

Yasmine poursuit sa progression. Je l'entends régulièrement interroger à voix haute le *de qui/quoi je parle/ qu'est-ce que j'en dis ?* lorsqu'elle écrit. Elle met les points. Ils ne sont pas encore toujours mis à bon escient mais la réflexion est là. De plus, elle parvient à garder le sens du propos plus longtemps, même si en fin de rédaction, elle finit souvent par se perdre

C'est notre projet de voyage en Val de Loire qui va permettre une accélération des progrès. La mise en projet d'écriture est essentielle pour une progression efficace. En effet, notre voyage en Val de Loire va donner lieu à l'élaboration d'un carnet de voyage. La

préparation de ce voyage, ainsi que le vécu du voyage lui-même, vont favoriser la rédaction de nombreux textes.

C'est un peu de manière fulgurante que Yasmine va alors ordonner ses rédactions de manière correcte.

Journal de bord/Mercredi 16 mai

Françoise nous a réveillés à 7h30. Ensuite on s'est habillés. Nous sommes partis prendre notre petit déjeuner. Après nous avons pris le car. Nous sommes arrivés à 9h un peu en retard puis Mme Lasseaux a dit de courir car on était un peu pressés. Puis on est finalement arrivés au château de Blois. Heureusement on nous a pris le château était beau. Puis on est rentrés dans une pièce où j'ai pris une photo. Une guide a dit: pas de flash! J'ai tout de suite arrêté la photo. Puis on a vu des tableaux magnifiques à onze heures on était partis voir les chiens ils sautaient partout à un moment leur maitre leur a donné à manger c'était formidable à midi nous avons pique-niquer. L'après midi nous avons fini avec le spectacle de la magie on a vu des tableaux magnifiques c'était adorable c'était trop bien

Le texte s'est vraiment allongé cette fois. D'une manière générale, les points sont mis. À un moment donné, Yasmine semble fatiguer car les points n'y sont plus. Ou bien elle est prise par son récit.

La réécriture se fera en deux temps. Dans un premier temps Yasmine reprendra son texte en autonomie et placera les points manquants. (la partie rose).

Yasmine montre beaucoup d'autonomie dans sa reprise de texte. Toutefois dans son questionnement je noterai des erreurs d'identification du sujet.

Pour la première phrase elle identifiera bien *on* comme sujet et saura placer le point après *magnifique*. Puis sur la seconde phrase je l'entendrai dire *de qui je parle ? De onze heures*. Et *j'en dis qu'on était partis voir les chiens et je mets un point*. Elle recommencera avec la phrase *à un moment leur maitre leur a donné à manger*. Elle dira *je parle d'un moment* et *j'en dis que leur maitre leur a donné à manger et point*. À ce moment je l'interromprai et reprendrai avec elle.

M: Yasmine arrête toi stp, il faut que nous reprenions ensemble. De qui tu parles dans la phrase *à onze heures on était partis voir les chiens ?*

Y: silence… ben on parle de *onze heures* …Non, c'est pas ça.

M : C'est quelqu'un *onze heures* ?

Y : Non… je parle de *on*. Et j'en dis qu'on *était partis voir les chiens*.

M : C'est quoi *onze heures* ?

Y : ça donne des informations. Ça dit quand ça se passe.

M : C'est bien Yasmine. Tu te souviens, ce groupe de mots ne va pas dans la phrase à deux pattes, on le met autour dans le dessin. C'est un complément.

Y : Oui je me souviens.

M : Alors du coup pour la phrase *à un moment leur maitre leur a donné à manger*, tu parles de qui ?

Y : Ben là je parle de *leur maitre* et j'en dis qu'il *leur a donné à manger*.

M : Et *à un moment* c'est quoi ?

Y : C'est un complément de temps.

Même si Yasmine fait des erreurs d'analyse, on sent qu'elle est en train d'intégrer le principe de la relation prédicative. Il y aura tout de même un maximum de réussite sur cet énoncé. Je pense qu'elle ne se concentre plus quand elle effectue son questionnement. Elle sait que je l'écoute. Quand je reprends avec elle, elle sait résoudre le problème. Elle sait identifier les compléments de phrase comme des compléments de temps. Elle a compris que ces compléments donnaient des informations sur l'énoncé. Ce sont des exercices que nous avons fait dans *comment agrandir la phrase à deux pattes*. Je peux apprécier sa capacité à transférer ses connaissances et à les exprimer clairement.

Yasmine poursuivra seule la reprise de son texte pour les dernières phrases. Son questionnement sera correct.

Puis je reprendrai avec elle la phrase *Heureusement on nous a pris le château était beau.*

M : De qui tu parles ?

Y : Je parle de *on* et j'en dis qu'on *nous a pris le château*…et...ça va pas, ça veut rien dire là…

M : Mais qu'est-ce que tu voulais dire ? Tu as dû oublier un mot...Souviens toi ce qu'on a fait tous ensemble devant le château …

Y : On a fait une photo.

M : Oui, alors reprends ce que tu voulais écrire.

Y : *Heureusement on nous a pris devant le château*.

M : Et ensuite tu écris quelque chose.

Y : Je voulais dire que le château était beau.

M : Tu vas écrire *heureusement on a nous a pris devant le château. Le château était beau* ?
Y : Oui je vais écrire ça...
M : Il y a deux fois château. Ça fait beaucoup non ?
Y : Oui ça fait une répétition.
M : Alors, par quoi tu peux remplacer *château* ?
Y : Par *il*. *Il était beau*.
M : Ok. Mais au fait pourquoi dis- tu *heureusement*.
Y : … on était en retard. Et on a pu prendre une photo devant le château.
M : Ah oui. Et pour reprendre ce que tu as déjà écrit, tu aurais pu dire *heureusement on a pris le temps de prendre une photo devant le château. Il était beau*.
Y : Mais en fait c'est ça que je voulais écrire.
M : Ah ba voilà. Il fallait remettre tout ça au clair.

La reformulation a permis à Yasmine de faire le lien entre cette phrase syntaxiquement problématique et le sens de celle-ci.

L'étayage aide une fois de plus Yasmine à préciser sa réflexion métalinguistique et à organiser sa pensée. On revient à l'idée de M. Matthey que :

> Le scripteur chevronné a justement automatisé ce passage entre les traitements de bas et de haut niveaux, et c'est bien ce type de compétences littéraciées que l'on cherche à développer chez les élèves (Matthey, 2003 : 57).

7) Bilan 3

Yasmine a fait de net progrès de rédaction à la fin de cette année de manipulation de la phrase à deux pattes. La suite de ses productions validera ce constat. Il y a bien sûr encore des propositions qui seront mal ponctuées mais grâce à la reformulation menée durant les phases de réécriture, les problématiques syntaxe/sémantique sont finalement très vite résolues.

Même si Yasmine s'est toujours correctement exprimée à l'oral, je noterai que son expression métalinguistique s'est nettement améliorée. J'observe, la concernant, un vrai plaisir

à réfléchir sur la langue. Ses observations et ses réflexions sur la langue sont de plus en plus pertinentes.

De plus sa capacité orale à clarifier ses énoncés écrits est meilleure. Son sens de l'analyse s'est affiné.

II) Étude de cas 2 : Matthieu

1) Présentation

Matthieu a 14 ans. Il est en 4e ULIS. Il a un niveau CM1/CM2 en français. Matthieu est capable d'écrire de longs textes d'une vingtaine de lignes. Nous l'avons vu plus haut, Matthieu met les points mais en oublie régulièrement. Il oublie des mots. Parfois, il ponctue mal les propositions. On observe aussi des incohérences sémantiques dues à une syntaxe bancale.

Matthieu est très impliqué dans le travail grammatical mené par le biais de la phrase à deux pattes. Il a compris la relation prédicative mais quand il doit mener le questionnement il peut oublier les questions. Il perd vite confiance en lui.

> Il était une fois une petite fille. Qui aimait aller à l'aventure avec son cheval. Puis elle voit un château. Elle décide de aller voir qui ce passe. Puis elle voit deux hommes qui faisaient un concours de tir à l'arc. Dix minutes plus tard. Un homme dit qu'est-ce que tu fais là. C'est évident d'être là fait elle les nobles et les personnes invités peuvent rester ; Bon je vais au roi si tu peux rester là. D'accord dit la petite fille. Bon à tout à l'heure alors dit la petite fille. (…)

Comme précédemment pour Yasmine, ce texte est rédigé à partir de cette image montrant une jeune fille en train de dormir et de rêver. Dans une bulle, est dessinée une princesse qui court à cheval vers un prince lui-même à cheval. En arrière- plan, il y a un château.

Matthieu fait d'une manière récurrente les erreurs de segmentation des propositions écrites en rose. On notera aussi qu'il ne connait pas les signes de ponctuation permettant l'insertion d'un dialogue dans un récit. Cela n'a pas encore été étudié. Comme le soulignent R. Gagnon. & C. Péret :

> Une fois que l'élève arrive à construire des phrases syntaxiquement correctes, qu'il sait constituer les groupes et mettre ceux-ci en rapport au sein de la phrase, l'enseignant peut aborder la question de l'insertion des dialogues et de la ponctuation (Gagnon & Péret, 2016 : 11).

Les objectifs de réécriture pour Matthieu seront donc dans un premier temps de ponctuer correctement ses propositions. Il devra aussi apprendre à employer le discours rapporté indirect. Il devra gagner en autonomie pour manipuler la phrase à deux pattes lors des phases de réécriture.

2) Phase de réécriture 1.

E : Alors Matthieu, de qui tu parles ?

M : D'une petite fille.

E : Ok.. Ensuite de qui parles-tu ?

M : Heuuuu…Silence…che pas… Je l'écris pas. J'ai commencé la phrase par *que*.

E : Relis ta phrase. Qu'est-ce que tu disais ?

M : Ben en fait je parle de la petite fille qui aimait aller à l'aventure avec son cheval.

E : Alors que vas-tu écrire ?

M : Ben che pas.

E : Relis depuis le début et fais toi confiance. Qu'est-ce que tu dirais, toi ?

M : (Matthieu se relit) Je dirai *il était une fois une petite fille qui aimait aller à l'aventure avec son cheval*.

E : Et bien voilà, tout simplement ! *qui* renvoie bien à la petite fille. Et là, tu mets ton point ! Bravo Matthieu. Ensuite de qui tu parles ?

M : De *elle*.

E : Ok et qu'est-ce que tu en dis ?

M : Qu'elle *voit un château*.

E : Bien. Ton point est bien mis. On continue. De qui tu parles ?

M : De *elle*.

E : Qu'est-ce que tu en dis ?

M : Qu'elle *décide de…* J'ai écrit *de aller* mais on dit *d'aller*.

E : Reprends alors.

M : J'en dis qu'elle *décide d'aller voir…* . Oh mince…qui se passe… non… Qu'est-ce qui se passe…

E : Oui c'est bien Matthieu. Tu as identifié ce qui n'allait pas. Je vais t'aider. Tu peux dire *d'aller voir ce qui s'y passe*. Le *y* reprend le château et ça évite de dire *d'aller voir ce qui se passe dans le château*.

M : oui ça fait une répétition.

E : Tu as bien ton point. Ensuite de qui tu parles ?

M : De *elle* .

E : et…

M : j'en dis qu'elle *voit deux hommes qui faisaient un concours de tir à l'arc*.

E : Très bien. Ensuite.

M : Je dis pas de qui je parle.

E : ça parle de quoi ce que tu as écrit.

M : Ben ça dit quand ça se passe. *Dix minutes plus tard…*

E : Et tu as mis un point.

M : Oui

E : Que voulais tu dire après ça ?

M : (Matthieu lit la suite de ce qu'il a écrit). Ben je voulais dire... *Dix minutes plus tard un homme dit qu'est-ce que tu fais là.*

M : *Dix minutes plus tard un homme lui demande ce qu'elle fait là.*

E : Bravo !! Tu vois pour l'instant, on n'a pas encore appris à mettre des dialogues dans les récits donc il faut le dire comme ça pour l'instant. Tu comprends un peu ?

M : Un peu...

E : Ok. Alors comment tu me le dirais si tu me le racontais ?

M : …silence… ben je dirai...

E : À qui il parle, l'homme ?

M : A la petite fille.

E : Et bien dis-moi ce qu'il lui dit, ce qu'il lui demande, plutôt.

M : ben il lui demande ce qu'elle fait là.

E : mais oui bravo. Alors comment vas-tu l'écrire tout ça maintenant ?

Par la reformulation et le questionnement qui permet de manipuler la phrase à deux pattes, Matthieu est parvenu à réorganiser les phrases syntaxiquement et sémantiquement mal conçues. Ainsi, il a su remettre en forme la proposition relative employée en début de texte. Il a été abordé l'emploi du pronom « y » pour rappeler le lieu où l'on est. Cela est vu superficiellement à ce moment-là mais l'élève perçoit l'explication et il construit un modèle syntaxique.

Il a été possible aussi d'amorcer la mise en discours du discours rapporté indirect. Il s'agit par l'étayage de faire comprendre à l'élève qu'il sait déjà utiliser cette notion qu'il emploie dans son langage quotidien. Matthieu a une certaine maturité et il est capable de comprendre cette notion abstraite. Pour la suite de son texte il saura transformer son discours rapporté direct en discours rapporté indirect. En effet, M. Matthey nous rappelle que les élèves :

S'appuient largement sur leur connaissance grammaticale de la langue orale pour produire leurs premiers écrit (Matthey, 2003 : 56)

De la même façon je fais appel aux connaissances orales de Matthieu ; *comment le dirais-tu si tu me le racontais ?* Ainsi Matthieu énonce-t-il tout naturellement la transformation du discours rapporté direct en discours rapporté indirect.

« Bon je vais demander au roi si tu peux rester là. D'accord dit la petite fille. Bon à tout à l'heure alors. Vingt minutes plus tard l'homme est revenu. Alors dit la petite fille. Oui tu peux rester avec nous pour le banquet du roi. (…) »

« L'homme va demander au roi si elle peut rester au château. Vingt minutes plus tard, l'homme dit à la petite fille qu'elle peut rester pour le banquet du roi. La petite fille est contente. »

On pourra noter qu'au départ les points sont correctement placés. Mais surtout Matthieu sera étonné de la transformation qu'il aura su effectuer. Il dira de son texte qu'il « est plus léger » !

3) Bilan 1

Matthieu aime écrire et il écrit déjà des textes longs. Il n'est pas freiné par son imagination. Le travail mené en phase de réécriture va lui permettre de clarifier sa pensée. À force d'entrainement, il finira par retenir le questionnement à énoncer pour pouvoir réécrire en autonomie. Il aura compris les transformations demandées. Il faudra bien sûr encore de la manipulation pour intégrer ces transformations du discours rapporté.

4) Phase de réécriture 2

Matthieu dira que la phrase à deux pattes le motive beaucoup pour écrire. Il exprime aussi le fait qu'il n'arrive pas toujours à employer le questionnement lié à la manipulation de la phrase à deux pattes.

« Il était une fois un garçon qui s'appelait Cyril. Il aimait tout ce qui était paranormal. Il faisait des offrandes, des sortilèges et plein d'autres choses. Qui faisaient partie des choses hantées. Deux jours plus tard il décida

de aller voir le manoir le plus hanté de l'histoire. Il y avait des grimoires des corps morts qui bougeaient des miroirs qui te montrent l'avenir de ta mort !!! Avec des cris qui hurlent sans cesse. Les cris étaient très crescendo que les gens saignent de partout. Puis Cyril était choqué de cet endroit vraiment flippant. Que sa la choqué horriblement. Qui faisa sans cesse des cauchemars. Des visions mauvaises il avait tout le temps des mauvaises pensées. »

Ce texte est rédigé dans le cadre d'un atelier d'écriture à partir d'une reproduction de la peinture *Le cri* de Munch.

On retrouve dans ce texte les problèmes de segmentation des propositions, des problèmes sémantiques, des problèmes de coordinations des temps.

Enseignant : La dernière fois Yasmine a annoncé bien fort qu'elle relisait son texte. Tu te souviens?

Matthieu : oui

E : Elle disait que comme on utilisait à chaque fois ses rédactions pour s'entrainer à la phrase à deux pattes car elle continuait de ne pas mettre les points, elle a décidé de relire son texte en utilisant la phrase à deux pattes.

Je vais t'aider à relire ta rédaction. Tu vas utiliser la phrase à deux pattes et quand tu entends que c'est bancal, on voit ensemble comment on peut résoudre ça. Ok ?

M : Ok. De qui je parle ? Ben *d'un garçon*…et *qui s'appelait Cyril.*

E : Non, une fois que tu as répondu à la première question, tu dois poser la seconde question.

M : Ah oui c'est vrai.

E : Alors ? Qu'est-ce que tu en dis du garçon ?

M : J'en dis qu'il s'appelait Cyril…

E : Ensuite ? De qui tu parles ?

M : De *il*.

E : Ok, qu'est-ce que tu en dis ?

M : Il aimait tout ce qui était paranormal.

E : Ok. Là c'est bon pour toi ? ça tient la route ?

M : Oui

E : De qui tu parles ?

M : De *il*.

E : Qu'est-ce que tu en dis ?

M *: Il faisait des offrandes, des sortilèges et plein de choses. Qui faisaient partie des choses hantées*.

E : Tu t'arrêtes où ?

M : Ben là *à hantée*.

E : Qu'est-ce qui ne va pas ?

M : On enlève le point à *choses*.

E : Le point qui est là, ne va pas ? Je relis si tu veux. *Il faisait des offrandes, des sortilèges et plein de choses. Qui faisaient partie des choses hantées*.

Ça ne va pas ?

Comme je l'ai déjà dit plus haut, dans les premiers temps des phases de réécriture engagées avec les élèves, il m'importe que ceux-ci mémorisent, intègrent le questionnement lié à la phrase à deux pattes. Les objectifs ultimes sont non seulement de développer des compétences langagières mais aussi de développer l'autonomie dans l'écriture. Il est important que les élèves comprennent qu'il faut prendre le temps de poser et de répondre à ces deux questions qui peuvent paraitre simples. Au départ, Matthieu veut répondre aux deux questions en même temps. C'est important d'être rigoureux et donc de répondre comme il se doit, en deux temps. Et de ne pas faire comme Yasmine le faisait plus haut : répondre à la première question en utilisant le premier groupe de mots se présentant dans la phrase.

Matthieu a peu confiance en lui et il n'est pas prêt à prendre encore les choses en main lors de cette séance. Toutefois, on peut noter qu'il répond avec justesse aux questions. Il saura même identifier de manière implicite la rupture dans la proposition causée par le point mal placé. Alors que je pensais avoir des difficultés à lui montrer en quoi ce point était mal placé, j'ai été surprise de l'évidence avec laquelle il a manifesté que la place de ce point ne convenait pas.

M : Pas vraiment.

E : Qu'est-ce qui ne va pas pour toi ?

M : C'est long.

E : Ah, tu trouves que ta phrase est longue… Mais quand tu entends est-ce que tu trouves que ça va ? Est-ce que tu trouves que ta phrase marche ?

M : Ben oui. Mais elle est trop longue.

E : Tu veux refaire une phrase ?

M : Oui mais plus courte.

E : Ok mais tu as vu que cette phrase ne va pas ? *Qui faisaient partie des choses chantées.*

M : Oui parce qu'on ne peut pas savoir de qui on parle.

E : Tu préférerais faire deux phrases ? Allons-y !

Matthieu a compris la structure de la phrase à deux pattes. Ainsi on ne peut s'empêcher de penser aux propos de Michèle Kail qui même si elle conteste les propos qui « selon Chomsky

et ses disciples, l'enfant aurait une connaissance innée de la grammaire universelle (…) » (Kail, 2015 : 2). En fait, on peut davantage exprimer que l'enfant a une conscience acquise de la grammaire même si ses connaissances épilinguistiques ne sont pas structurées.

À ce moment, Matthieu veut s'essayer à la phrase complexe. Toutefois, il me dira un peu plus tard qu'il préfère pour l'instant *écrire en phrases simples* car *ses phrases complexes sont vraiment bancales*. Il s'avéra d'ailleurs que ses phrases complexes qu'il écrira malgré tout, seront de mieux en mieux construites. À cela répond M. Kail que :

> Ces approches (en sciences cognitives) (…) soutiennent qu'en dépit de sa complexité, la grammaire peut être apprise (Kail, 2015 : 4).

Rapidement, Matthieu prendra de l'assurance sur ses prochains textes. Il saura même travailler en autonomie ses phases de réécriture. Il y aura alors peu de chose à reprendre sur ses textes. La syntaxe sera solide. De nouveaux objectifs d'écriture pourront alors être définis.

Cette manipulation récurrente du questionnement lié à la phrase à deux pattes va permettre au sein du groupe de l'ULIS, de développer, sans que je le veuille vraiment au départ, le tutorat pour aider les autres dans le questionnement lié à la phrase à deux pattes. Le tutorat est déjà en place dans le fonctionnement de notre groupe mais je salue cette prise d'initiative.

Ainsi ce sera Yasmine et Lucas qui commenceront d'eux même à aider les autres dans les temps de réécriture. Leur prise d'initiative renforcera la motivation et la volonté chez les autres du groupe de mener à bien ce questionnement. Puis d'autres, comme Chloé et Alexis, prendront aussi les choses en main.

Ainsi à la fin de l'année, je ne serai plus seule à gérer les phases de réécriture qui seront nombreuses, chacun devant rédiger son journal de bord qui devait composer en partie le carnet de notre voyage en Val de Loire.

M : Je vais écrire *Il faisait des choses à propos des choses hantées* …Ah mais non …C'est presque la même…

E : Oui parce que tu as voulu transformer ça en une seule phrase.

M : ……

E : Allez Matthieu.

M : On peut dire que….

E : Tu as trois choix : soit tu reprends ta structure de phrase qu'on vient de faire ensemble, soit tu fais une phrase à deux pattes, soit tu décides de l'enlever. Je te laisse faire ton choix.

M : Je préfère supprimer.

E : Tu préfères supprimer ? Tu saurais m'expliquer pourquoi tu préfères supprimer ?

M : Parce que ça réexplique un peu en boucle.

E : Tu as raison, je suis tout à fait d'accord avec toi. C'est vrai que c'est lourd. C'est vrai que tu dis à nouveau la même chose. C'est ça qui te gêne depuis le début en fait.

M : Oui…….

(Matthieu barre *il faisait des choses à propos des choses hantées.*)

E : On continue… « deux jours plus tard, il décida de aller voir manoir le plus hantée de l'histoire. »

M : ça veut rien dire.

E : Qu'est-ce qui veut rien dire ?

M : D*e aller voir*. Il faut dire *décide d'aller voir*.

E : Ok bon « deux jours plus tard, il décida d'aller voir le manoir le plus hanté de l'histoire. »

Bon, de qui on parle…

M : De *il*.

E : Qu'est-ce qu'on en dit ?

M : … qu'il décida d'aller voir le manoir le plus hanté de l'histoire.

E : ça tient la route ?

M : Non.

E : Ah bon pourquoi ?

M : Il manque un point.

E : Tu veux le mettre où ton point ?

M : Après *manoir*.

E : Mais qu'est-ce que tu en dis de *il* ?

M : Ah oui, j'en dis qu'il *décida d'aller voir le manoir le plus hanté de l'histoire*.

E : Si tu mets un point après manoir, qu'est-ce qu'il te reste…

M : *le manoir le plus hanté de l'histoire*.

E : Et alors ?

M : Ben ça veut rien dire tout seul.

E : Qu'est-ce que tu voulais faire en fait ?

M : Ben je mettrai bien une virgule pour qu'on soupire un peu…

(rire)

E : Il y a une autre virgule que tu pourrais placer. Tu sais la virgule, elle permet de mieux comprendre les informations qui sont données dans la phrase. Et quand on lit ta phrase, au fur et à mesure, on peut traiter les informations. C'est comme si on rangeait les informations. La virgule sert à ranger les informations dans la phrase.

Matthieu prend de l'assurance au fil de l'entretien. Il prend son texte en main. Le principe de l'entretien invite à cette prise de conscience essentielle au développement des compétences langagières. L'élève doit être acteur. Il fait des choix syntaxiques,

sémantiques…Ainsi Matthieu décide-t-il non seulement de supprimer un élément de son texte mais il saura aussi argumenter sur le choix fait : il prend conscience qu'il répète son propos. Cela rappelle ce que L. Audion développe à propos d'A. Culioli sur sa Théorie des Opérations Énonciatives à propos de l'énoncé grammaticalement correct et l'énoncé bien formé :

> La différence entre énoncé grammaticalement correct et bien formé est donc essentielle dans le milieu scolaire, si l'on veut amener les élèves à avoir une attitude métalinguistique qui leur permettra de progresser dans la maitrise de la langue normée et correcte à l'écrit (Audion ; 2015 ;84).

Ainsi L. Audion voit-il l'enseignant comme celui qui « devra aider l'élève à frayer le bon chemin. (Audion, 2015 : 84).

Dans ce passage, Matthieu identifie bien les différentes clauses qui composent ses phrases :

> Une clause est définie par sa portée informative et pragmatique : c'est une énonciation minimale qui modifie l'état de l'information partagée par les interlocuteurs (Matthey, 2003 : 55).

Ainsi dans notre entretien métagraphique, une réflexion s'engage sur la longueur de la phrase : *deux jours plus tard il décida d'aller voir le manoir le plus hanté de l'histoire*. Matthieu est gêné par cette longueur et il voudrait séparer certaines informations. Il a même l'impression que son propos n'a pas de sens. Il a conscience que les informations doivent être compartimentées, séparées… Pourtant il sait que mettre un point après *hanté* ne serait pas judicieux puisque la suite, alors isolée, perdrait de son sens. Finalement, il s'interroge sur le rôle de la virgule en pensant qu'elle *sert à soupirer*. Je pense qu'il veut dire respirer. Nous croyons (et je me compte parmi les élèves) que la virgule est utilisée dans les phrases longues et permet *de reprendre son souffle* pendant la lecture !

C'est la découverte et la manipulation de la phrase à deux pattes qui m'a permis de comprendre et ensuite de transmettre aux élèves que la virgule sert plutôt à organiser les clauses dans la période que peut composer la phrase. J'explique alors aux élèves que la virgule permet de ranger les informations dans la phrase et qu'au fur et à mesure de la lecture de celle-ci le cerveau peut ainsi traiter rapidement les informations. Matthieu veut donc en placer une à la suite de *manoir*. Toutefois, je lui expliquerai qu'il ne me semble pas que cette virgule soit nécessaire dans la mesure où le groupe nominal *le plus hanté de l'histoire* complète le nom *manoir* et fait donc partie de la même idée. Il aura cependant du mal à comprendre qu'il en faut une après *deux jours plus tard,* ce complément de phrase étant une information différente de ce qui suit.

E : Et maintenant de qui tu parles ? (*Il y avait des grimoires, des corps morts qui bougeaient des miroirs qui te montrent l'avenir de ta mort.)*

M : Ben c'est trop long.

E : tu veux faire des phrases à deux pattes ?

M : oui.

E : Alors qu'est-ce que tu voulais dire dans un premier temps ?

M : Je dis qu'il y avait des grimoires.

E : Tu mets un point ?

M : oui.

E : Et ensuite qu'est-ce que tu voulais dire ?

M : ben je veux dire qu'on *voit des corps morts qui bougeaient*.

E : Ok, donc tu écris quoi ?

M : *On voyait des corps morts qui bougeaient*.

E : Et puis ensuite qu'est-ce que tu voulais dire ? Tu mets un point ?

M : oui

Matthieu est décidé à simplifier sa syntaxe. Il souhaite faire des phrases simples. Et comme nous le rappellent R. Gagnon. & C. Péret :

> Présenter un modèle à deux éléments, quelle que soit la phrase produite, leur permet d'avoir un repère stable et facilement compréhensible au moment de travailler la production écrite dans toute sa complexité.

En effet, Matthieu a besoin d'être rassuré et la simplification de ses phrases grâce à la manipulation de la phrase à deux pattes permet une transformation efficace de ses phrases et favorise sa mise en confiance nécessaire.

E : Et bien qu'est-ce que tu veux dire ensuite ?

M : Et bien qu'*on voyait des miroirs qui te montraient l'avenir de ta mort.*

E : Ok et tu mets un point ?

M : oui.

E : Et ensuite tu dis quoi ?

M : Ben on peut pas savoir.

E : Il faut que tu relises et …Réfléchis à ce que tu voulais dire.

M : des morts qui crient…

E : Fais toi confiance, dis simplement ce que tu voulais dire. Penses-tu qu'on peut écrire « des morts qui crient... » Qu'elle était ton idée ??

M : Je voulais dire que les morts ils hurlent sans cesse.

E : ben alors... Qu'est-ce que tu vas écrire alors ?

M : Ben je sais pas, ça veut rien dire… que des cris….

E : Je t'arrête Matthieu…Qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure ?

M : Mais ça veut rien dire.

E : Je te le répète. Tu as dit « les morts ils hurlent sans cesse ». Alors qu'est-ce que tu vas écrire.

(Je relis ce que Matthieu vient de corriger au fur et à mesure de l'entretien pour lui donner un aperçu de l'ensemble de qui vient d'être corrigé.)

M : Je vais écrire « il y avait des morts qui criaient sans cesse. »

E : Voilà. Ensuite tu écris « les cris étaient très crescendo que les gens saignent de partout » Alors….

M : Ben que les cris étaient très crescendo, que les gens saignaient.

E : je ne comprends pas. De qui tu parles ? Je ne comprends pas en fait ce que ça veut dire.

M : ben je veux dire que les cris étaient tellement puissants que ça faisait saigner les gens.

E : Là je comprends. Tu as vu, tu m'as expliqué ça super vite. Alors maintenant n'oublie pas de partir de ce que tu viens de m'expliquer pour réécrire ta phrase.

M : Oui

E : Ok *Cyril était choqué de cet endroit vraiment flippant* … Alors là il y a juste la préposition *de* qui ne va pas. Il faut mettre *par*. *Il était choqué par cet endroit...* Ensuite tu écris *que ça la choqué horriblement. Qui fessa sans cesse des cauchemars.* Alors qu'est-ce que tu en penses ?

M : C'est le *que* qui va pas.

E : Je suis d'accord. Alors de qui tu parles ? Bon en fait qu'est-ce que tu voulais dire ensuite ? Ne te complique pas la vie.

M : Ben *ça l'a choqué terriblement qu'il « faisa » sans cesse des cauchemars*.

E : Oui oui répète…Je l'écris…

M : *ça l'a choqué horriblement qu'il faisa*….

E : Qu'il faisa ? Non on dit *qu'il fit* .

Faire s'exprimer l'élève à l'oral sur son écrit, le faire réfléchir sur les différentes clauses qui composent son propos permet de l'aider à élaborer le « programme énonciatif complet » dont parle M. Matthey (Matthey, 2003 : 55). À ce moment de réécriture du texte, le propos de Matthieu est davantage confus. C'est le passage par l'expression orale qui va permettre à Matthieu de formuler son propos écrit. J'encourage à chaque fois Matthieu à se faire confiance car il formule correctement à l'oral. Il peut donc s'appuyer sur sa syntaxe orale pour exprimer son propos écrit. À partir des « clauses » mais aussi « des périodes », il va être possible :

> De décrire les énoncés tout venant, ceux qui reflètent les pratiques linguistiques ordinaires, en situation formelle ou informelle. Elles permettent surtout de viser une description du fonctionnement de la langue qui intègre l'oral et l'écrit (…) (Matthey. 2003 : 55).

C'est le travail qui est mené dans les activités décrochées concernant les familles paraphrastiques qui est concerné par la distinction de ce qui se dit à l'oral et de ce qui se dit à l'écrit, de ce qui se dit dans les deux cas et de ce qui ne se dit pas. Ces manipulations des

familles paraphrastiques ont donné l'habitude à Matthieu de chercher d'autres formulations pour une même idée. Je pense que cela facilite sa reformulation orale.

Cela renvoie alors à la notion « d'acceptabilité » du propos dont parle L. Audion : « parler de bonnes formes revient à évoquer le degré d'acceptabilité d'un énoncé » (Audion ; 2015 ; 84). Ce travail peut alors être transféré dans les phases de réécriture.

Ainsi Matthieu *entend* que ça ne va pas, identifiant ces *que* ou *qui* qui ne permettent pas la construction d'un énoncé correct, analysant que le sens n'y est pas car on ne peut pas dire de qui on parle ou parce qu'on ne peut pas dire clairement ce qui est dit sur le sujet. M. Matthey rappelle en effet que :

> L'écrit repose davantage sur la microsyntaxe, et l'oral fournira davantage d'exemples d'enchainement macrosyntaxique, mais il y a chevauchement de ces deux types de syntaxe, les frontières entre elles ne sont pas rigidement marquée (Matthey, 2003 : 55).

Il s'agira alors de faire saisir à Matthieu lorsqu'il énonce à l'oral *les morts ils hurlent sans cesse* que la reprise anaphorique s'emploie en général à l'oral :

> Sont légions dans les discours oraux formels ou informels, sans que cela ne menace en rien la communication (…) (Matthey, 2003 : 55).

À l'écrit on évitera cette reprise. Matthieu saura parfaitement appliquer cette règle en écrivant *il y avait des morts qui hurlaient sans cesse*.

Malgré sa volonté récurrente d'écrire des phrases simples, il manipulera la proposition relative sans difficulté.

De la même façon lorsque je ne comprendrai pas le propos, je ferai reformuler Matthieu sur qui il parle et sur ce qu'il en dit, m'appuyant sur ses connaissances lui permettant :

> De produire à l'oral, des argumentations, des explications, etc. Il s'agira dans ce cas de travailler sur une autre mise en mots (…) (Matthey, 2003 : 55)

Ainsi lui demanderai-je : *n'oublie pas de partir de ce que tu viens de m'expliquer pour réécrire ta phrase*.

Pour finir, la concordance des temps sera reprise. Matthieu ne sait pas conjuguer le passé simple mais il saura *entendre* une forme de passé simple que les enfants emploient de manière innée sous le modèle des verbes du premier groupe au passé simple à la troisième personne du singulier comme il mangea …il *faisa* !

E : Bon on reprend. Alors de quoi on parle ?

M : de *l'a* …de *a* …

E : Non, reprends, de quoi on parle dans ta phrase ?

M : De Cyril.

E : Bon Ok. On reprend. Tu dis que tu parles de Cyril. Qu'est-ce que tu en dis ?

M : Que ça l'a choqué.

E : Non tu n'en dis pas ça.

M : Ah oui, il faisait sans cesse des cauchemars.

E : Oui alors maintenant reprends le début de ta phrase. *ça l'a choqué horriblement* Mais tu n'arrives à me dire de quoi on parle.

M :…

E : Bon tu dis qu'il faisait sans cesse des cauchemars. Qu'est-ce que tu voulais dire ? A cause de quoi il faisait des cauchemars ?

M : A cause de ce qui se passait dans le manoir.

E : Ok alors tout ça tu l'as remplacé par quel mot ?

M : Par *ça* .

E : Et bien voilà ! Tu vois !! De quoi tu parles ? Tu parles de *ça*. Et tu en dis quoi de *ça* ?

M : *l'a choqué horriblement*.

E : Oui mais il y a quelque chose qui ne va pas. Ce *que* ne va pas. Mais on pourrait dire *ça l'a tellement choqué qu'il faisait sans cesse des cauchemars*. Ou tu fais deux phrases. *Ça l'a choqué horriblement. Il faisait sans cesse des cauchemars*. Qu'est-ce que tu préfères ?

M : Ben je préfère faire deux phrases. C'est plus simple.

(…)

Pour la dernière phase de réécriture de la suite de ce texte, une nouvelle réflexion métalinguistique suivra dans la lignée des précédentes : Matthieu aura des difficultés à identifier le pronom *ça* comme sujet. Par le biais de la reformulation et de l'explication du propos, Matthieu identifiera rapidement que ce pronom reprend ce dont il parlait précédemment *les choses qui se passaient dans le manoir*.

Une fois de plus le travail mené autour des familles paraphrastiques permettra de réfléchir sur les formules *ça l'a choqué horriblement* / *ça l'a tellement choqué* impliquant deux choix de structure syntaxique possibles.

Pour la dernière phrase du texte, Matthieu analysera qu'il faut enlever le groupe nominal *des visions mauvaises* pour permettre à sa phrase *il avait tout le temps des mauvaises pensées* de fonctionner.

5) Bilan 2

Cet entretien métagraphique aura permis à Matthieu de réfléchir sur la langue et de faire à la fois des choix sémantiques mais aussi des choix syntaxiques tout en respectant la nature de son texte, de ses idées, sans dénaturer son propos. À aucun moment, il n'est obligé de répondre à un modèle standardisé de langue.

Matthieu prend conscience des possibilités d'analyse de la langue dans toute sa malléabilité. L. Audion nous le rappelle :

> La langue est malléable, instable, plastique, nécessitant des préajustements et ajustements permanents, qui renvoient à du stabilisable, mais pas à du stabilisé (Audion, 2015 : 106).

Cette réflexion métalinguistique lui aura permis de clarifier sa pensée, de clarifier son propos. C'est en effet vers cela que tend la manipulation de la phrase à deux pattes : structurer sa pensée.

6) Évaluation / Bilan 3

De la même manière que pour Yasmine, la pratique de l'entretien métagraphique a permis à Matthieu de nettement progresser sur le plan de la rédaction.

De plus, inscrit dans le projet Val de Loire de la classe, l'écriture va évidemment prendre encore davantage de sens et les marges de progression se feront encore plus conséquentes.

Matthieu va prendre énormément confiance en lui. La manipulation du questionnement lié à la phrase à deux pattes n'est pas encore totalement automatisée, compte tenu de ses difficultés cognitives, mais il va gagner en autonomie. Je me contenterai alors de mettre en route l'entretien métagraphique avec lui de façon à le mettre sur les rails puis il sera capable de poursuivre seul son travail de réécriture. Cependant pour travailler un point précis de grammaire, ou pour enrichir un texte, il me faudra alors passer davantage de temps en entretien mais cela reste ponctuel.

Matthieu a prouvé que la phrase à deux pattes avait été un outil constructif, lui permettant de développer des compétences langagières écrites.

De plus, les différents entretiens métagraphiques menés avec lui m'ont montré la progression de sa prise de confiance mais aussi celle de s'exprimer à l'oral. Matthieu sera de plus en plus clairvoyant sur ce qu'il voudra écrire et saura davantage expliquer pour clarifier la

nature de ses propos si ces derniers ont des aspects confus. De plus, d'une manière plus générale, il osera davantage prendre la parole pour partager un avis.

Je noterai aussi que sa réflexion sur la langue sera de plus en plus juste. Il mémorise même les mots employés à la grammaire traditionnelle comme complément de temps, de lieu, proposition subordonnée, conjonction de coordination, préposition…

À la fin de l'année voici un texte produit par Matthieu avant la phase de réécriture.

JOURNAL DE BORD

« Lundi 14 mai, nous avons visité, le château de Chambord. J'ai vu le magnifique escalier de Léonard de Vinci, j'étais dans le groupe de Mme Daste. Après cela nous avons vu la chambre de François Ier, elle était grande, avec ses belles peintures. Tout au long de la visite nous avons utilisé une tablette, avec laquelle on pouvait voir les chambres dessinées de l'époque et les personnages en habits. Puis j'ai vu la chambre de Charles Quint et également de Henri II. Egalement la chambre de Léonard de Vinci. Après le château de Chambord nous avons fait du tir à l'arc. J'ai pas aimé car il pleuvait et j'étais un peu nul. Et je veux plus en faire du tout. »

J'ai pu apprécier que la syntaxe soit épurée. Matthieu ne coupe plus ses phrases, rompant à la fois une proposition en deux par un point mal placé mais aussi le sens de la phrase.

La concordance des temps se maintient.

On peut noter que Matthieu soigne davantage les transitions entre les phrases ou entre les propositions : *après cela*, *puis*, *également*.

Il y a la volonté de donner des précisions en employant des adjectifs et des compléments du nom : *magnifique*, *grande*, *belle*, *les chambres dessinées de l'époque*, *les personnages en habits*.

On notera aussi l'emploi judicieux de cette proposition subordonnée relative (…) *nous avons utilisé une tablette avec laquelle on pouvait voir*.

Toutefois, on notera le problème d'organisation des informations et le problème de découpage de la phrase *J'ai vu le magnifique escalier de Léonard de Vinci, j'étais dans le groupe de Mme Daste*.

L'emploi intempestif de la virgule devra être corrigé. J'observe que Matthieu emploie parfois la virgule de la même façon qu'il utilisait le point : *(…) nous avons utilisé une tablette, avec laquelle on pouvait voir (…).* Il coupe à nouveau la proposition à un endroit peu pertinent.

En fin de texte, Matthieu semble fatigué. La syntaxe devient bancale et le langage est moins soigné. L'énoncé semble *s'oraliser*.

La structure syntaxique de la phrase *Puis j'ai vu la chambre de Charles Quint et de également de Henri II. Egalement la chambre de Léonard de Vinci.* sera à retravailler, les propositions ne s'enchainant pas correctement.

De la même manière les trois dernières phrases devront être reprises, le propos étant peu soigné : il faut ajouter des compléments de phrase et revoir la négation, travailler les transitions entre les phrases.

IV) Bilan de la classe

Sur les huit élèves évalués, sept élèves ont fait de nets progrès non seulement en rédaction mais aussi en expression orale et en compréhension lecture. Le huitième a aussi progressé mais rien de notable. Le concernant, je pense que cet élève a manqué d'accompagnement lors des entretiens métagraphiques.

1) Chloé 15 ans

Chloé plaçait peu de point en début d'année. Ses phrases complexes étaient difficilement lisibles. À l'oral elle s'exprimait rarement et de manière souvent confuse.

À l'issue de cette année de pratique de la phrase à deux pattes, Chloé ponctue les phrases de ses énoncés. Sa pensée s'est clarifiée car l'organisation de ses idées s'est nettement améliorée. Elle favorise l'emploi de la phrase simple pour l'instant. Ses textes se sont allongés. Elle est capable de reprendre ses textes en autonomie.

Chloé est timide donc elle ne prend pas beaucoup la parole durant les activités de la phrase à deux pattes mais ses interventions seront toujours pertinentes. Dans les phases de réécriture elle intègre rapidement le questionnement lié à la phrase à deux pattes.

Je note aussi en parallèle de nets progrès en compréhension lecture. Dans ces moments là, elle prend plus facilement la parole et elle m'impressionne par ses analyses. Ses interventions sont brèves mais efficaces.

De plus, Chloé fera partie des élèves capables de tutorer ses camarades dans les phases de réécriture.

Bilan sur le voyage en Val de Loire

« J'ai adoré le voyage avec les autres. J'ai beaucoup évolué pendant le voyage. J'étais concentrée pour bien écouter les guides. Je n'ai pas aimé le tir à l'arc car il a plu. Le premier jour j'étais beaucoup fatiguée. J'ai adoré visiter tous les châteaux. J'ai un peu pleuré quand j'étais fatiguée. J'étais impressionnée par le château de Chambord avec son escalier. (…) »

Chloé aura écrit seize lignes.

2) <u>Soulaymane 12 ans</u>.

Les difficultés à l'écrit sont assez conséquentes au départ. L'écrit peut être confus au point d'être illisible. Et à l'oral, Soulaymane perd vite le fil et son propos perd aussi toute cohérence.

À la fin de l'année, Soulaymane est capable d'écrire cinq lignes cohérentes sans aide. Certes il oublie encore des mots et la structure des phrases est encore à travailler.

Il a encore besoin d'aide pour manipuler le questionnement de la phrase à deux pattes pendant les phases de réécriture mais les entretiens métagraphiques sont très fructueux. Soulaymane a gagné en confiance. Il ne s'impatiente plus lorsqu'il écrit. Il accepte donc de retravailler sur ses écrits car il constate ses progrès. Il prend conscience de ses incohérences et cela est une grande victoire.

JOURNAL DE BORD

« Aujourd'hui nous avons fait une visite à la maison de la magie. Sur un grand magicien qu'il s'appelle Robert Houdin. C'était un grand magicien et on a un spectacle. Qui faisait disparaitre des objets. Au est c'était très intéressant et maintenant on a vu la boutique de la magie. On a visité le château de Blois. Et là dedans il y avait Catherine la guide et nous a tout expliqué sur l'histoire de ce château. Pour finir cette journée nous avons visité les boutiques et c'est on revient et après on a dormi. »

3) Lucas 15 ans

Lucas n'aime pas laisser une trace de lui. Ses productions écrites ne sont pas ponctuées correctement. Les idées ne sont pas organisées. Toutefois il a une très bonne expression orale.

Lucas a énormément investi les activités liées à la phrase à deux pattes. Il a toujours été très curieux lui qui résiste toujours à toute nouveauté. Il est un des seuls élèves à s'interroger sur la problématique syntaxique et sémantique alors qu'il en train d'écrire. Il veut réussir à écrire une phrase complexe correcte comme un enfant veut apprendre à marcher. Lorsque les élèves pratiquent les exercices liés à la phrase à deux pattes, il fait le lien entre ce qui est train d'être travaillé et une de ses rédactions. Lorsqu'il écrit il s'interroge encore en se demandant : *si je mets une virgule, je ne suis pas obligé de mettre un point* ou *comment je fais pour éviter les répétitions ?*

À la fin de cette année, Lucas a énormément progressé. Il écrit de longs textes. Il n'est pas encore totalement autonome dans les phases de réécriture mais cela va très vite. Il doit acquérir de la confiance. Lucas est toujours très dur avec lui-même. Cependant il est un excellent tuteur.

JOURNAL DE BORD

« Lundi 14 mai on a visité le château de Chambord. On avait les histopad pour la visite guidée. C'était bien on a eu des explications sur les inventions de Léonard de Vinci, quand on est arrivés on a vu le château de l'extérieur il était très grand. On est arrivés devant une grande salle à manger.

On peut noter l'oubli de quelques points.

On est arrivés à l'auberge. On a été bien accueillis par le directeur de l'auberge. Qui a été très sympa. Il nous a montré l'auberge et surtout les chambres. J'ai été avec Soulaymane dans la chambre. On a eu le terrain de tennis et de basket. On y allait à chaque temps libre de 1h35.

On peut noter qu'une proposition est mal segmentée. A ce moment là de son texte, Lucas se laisse emporter. Il ne pense plus à l'organisation des idées de son texte.

Ensuite il revient au déroulement chronologique de la journée.

On a fait le parcours en forêt malgré la pluie on s'est régalés. On devait tirer sur des faux animaux chaque groupe essayait de trouver chaque numéro qui correspondait à des animaux. Piuis j'ai rencontré de nouveaux copains et tout le monde était très sympa. »

(…)

Lucas écrit encore une dizaine de lignes.

Lucas ne craint plus d'écrire. Ses rédactions se sont nettement allongées. Il appréhende de moins en moins les phases de réécriture qui le mettent face à lui-même et qui peuvent provoquer une certaine angoisse.

Malgré l'oubli des points qui persiste, le souci majeur à régler est l'organisation des idées au sein du texte.

4) Alexis 15 ans

Alexis écrit de longs textes (une copie double). Il oublie certes des points mais son souci majeur se situe dans la construction des phrases complexes souvent bancales. Il fait beaucoup de répétitions. Il a du mal à donner des informations qui font évoluer ses récits.

Alexis est plutôt performant à l'oral. Il explique correctement même s'il a du mal à argumenter. Il peut avoir des difficultés à donner des détails. Alexis va à l'essentiel mais il est efficace !

Pourtant il n'adhère pas à la phrase à deux pattes. C'est lui qui dira que la phrase à deux pattes ne le fait pas progresser. Il refuse d'employer le questionnement qui y est lié. C'est vrai qu'il n'a pas fait de progrès aussi notables que les autres élèves du groupe cette année.

Pourtant, il oublie bien moins les points, surtout en fin de récit car il fatigue.

Alexis a découvert un livre. Il veut le faire découvrir au groupe.

« Ça se passe en ville. Le personnage principal s'appelle James. Il vit avec sa sœur son beau père et sa mère. James est très bagarreur. Il trouve toujours des moyens de se mettre dans l'ennui. Mais un jour il dépasse les bornes et s'est fait virer de son collège. Quelques jours après il se passa un drame sa mère est morte. James et sa sœur étaient dans l'ambulance avec le corps de sa mère.

(…)

Il s'applique à mettre des compléments de phrase. Les idées sont organisées. La concordance des temps est à travailler.

Je pense que si les progrès d'Alexis ne sont pas aussi spectaculaires que ceux de ses camarades c'est qu'il a manqué d'accompagnement dans les phases de réécriture. Sa syntaxe écrite étant relativement correcte, des entretiens métagraphiques plus soutenus seront nécessaires à l'avenir pour lui permettre de développer ses idées, sa pensée.

5) Mamadou 14 ans

Mamadou est dans le déni de ses difficultés. Il a de grosses difficultés de compréhension. Il a eu du mal à adhérer aux exercices de la phrase à deux pattes. Il a eu beaucoup de mal à en comprendre la structure. C'est seulement à la fin de l'année qu'il commencera à saisir la relation prédicative de la phrase à deux pattes.

Il n'a acquis aucune autonomie dans les phases de réécriture mais il parvient à la fin de l'année à répondre au questionnement lié à la phrase à deux pattes avec de l'aide.

Pourtant ses textes s'allongent. Le projet en Val de Loire motive son écriture. Malgré une syntaxe encore bancale, ses idées sont organisées. Il y encore quelques incohérences. Les progrès d'écriture sont notables.

À l'oral, même si Mamadou a beaucoup de mal à exprimer ses idées et qu'il a des difficultés à avoir un avis, il parviendra en cette fin d'année à être pertinent sur les rédactions qui l'occupent. Il sait expliquer de quoi il parle.

JOURNAL DE BORD

« Mercredi Mr Roosli nous a réveillés avec Alexis. J'ai pris le petit déjeuner avec mes potes. Je suis retourné dans ma chambre pour me doucher et après ils nous ont dit que on monte le car pour aller au château de Blois et au château de la magie. Ensuite à voir fini la visite. Nous avons rejoint les autres pour aller pique-niquer. J'ai mangé tout seul parce que je me senti mieux. Nous sommes allés au château de la magie. Ensuite nous avons regardé le spectacle mais avant que ça commence il y en a qui prenait des snapshat et après le film a commencé. (…)

6) <u>Farouk 15 ans</u>

Il y a un an, Farouk ne pouvait écrire qu'une phrase dont les mots étaient mal segmentés. Il a été investi dans toutes les réflexions menées sur la langue par le biais de la phrase à deux pattes. Sa lenteur à écrire l'empêche de manipuler la phrase à deux pattes. Cela lui demanderait trop d'énergie.

Farouk écrit en général en dictée à l'adulte. Son propos est cohérent. Mais il s'attarde sur des détails qui empêchent ses récits d'avancer.

JOURNAL DE BORD

« J'ai aimé le voyage car j'ai aprie bocou de cho

J'ai aimé me cultivé et je me suis davantage intairésé a la lécture. »

Les progrès accomplis en un an sont immenses.

Farouk est celui qui peut le moins écrire dans le groupe du fait de ses difficultés motrices et cognitives. Pourtant, c'est lui qui dira que la phrase à deux pattes aide à mieux penser !

CONCLUSION

Ma rencontre linguistique avec « la phrase à deux pattes » est une des rencontres didactiques les plus importantes de ma vie d'enseignante.

En effet la phrase à deux pattes m'a permis de sortir de l'impasse didactique dans laquelle je me trouvais et de développer par son biais et cela de manière concrète, les pratiques langagières écrites et orales des élèves.

Pour une fois, il m'a semblé, à la fois pour les élèves et pour moi-même, que la grammaire prenait tout son sens !

Formatée par la grammaire traditionnelle depuis mes premiers pas à l'école primaire puis en formation générale en tant qu'enseignante, il m'a fallu non seulement un certain temps pour apprivoiser cette notion de relation prédicative entre le sujet et le prédicat mais aussi pour en percevoir tous les possibles langagiers pour découvrir la notion de prédicat et l'évidence de sa manipulation. En effet la simplicité de la notion de prédicat ferait presque douter de sa validité par rapport à la complexité de la grammaire traditionnelle.

Pourtant cette simplicité rend enfin l'étude de la langue écrite et orale possible. Je dis possible car si la grammaire traditionnelle peut être accessible à un ensemble d'élèves qui n'ont pas de difficulté, il me semble que travailler la langue en utilisant la notion de prédicat permet à tous les

élèves même les plus en difficultés de développer des compétences langagières et de progresser à l'écrit et à l'oral.

Il s'agit de les amener à comprendre qu'une phrase simple se découpe en un sujet et un prédicat : on parle de quelqu'un ou de quelque chose et on en dit quelque chose. Une fois la relation prédicative identifiée, il ne reste plus qu'à repérer les compléments de la phrase (ceux que l'on peut déplacer), les compléments non déplaçables appartenant au verbe. Ils sont dans le prédicat.

J'ajouterai qu'en plus de permettre d'atteindre ses objectifs didactiques sur la langue, la pratique du prédicat, par le biais de la phrase à deux pattes, est particulièrement intéressante par la dynamique pédagogique qu'elle implique.

En effet C. Péret et R. Gagnon ont rendu possible la matérialisation de la notion de prédicat par la représentation du sujet et du prédicat en deux jambes chaussées d'une chaussure chacune, indiquant ainsi la bonne marche de la phrase simple. La phrase à deux pattes devient un outil d'autant plus efficace que le questionnement qui y est associé permet une manipulation pratique de la phrase simple en tant que telle.

Ainsi grâce à cette représentation concrète, les élèves visualisent la relation prédicative et acquièrent peu à peu la notion de phrase simple. À cela s'ajoute le questionnement qui permet de mettre en avant la relation prédicative et invite à la réflexion métalinguistique indispensable pour faire évoluer les compétences langagières. L'élève peut devenir cet *apprenti linguiste* cher à C. Bally.

J'ajouterai encore que la notion de prédicat manipulée par le biais de la phrase à deux pattes favorise la réflexion sur la langue parlée des élèves, cette langue de tous les jours, cette langue délaissée par les programmes scolaires. Pourtant cette langue parlée des élèves est essentielle à manipuler, pour permettre à ces derniers d'affiner leur réflexion métalinguistique et de pouvoir effectuer les comparaisons nécessaires avec la langue écrite et ainsi de parvenir à la formalisation d'une langue standard.

C'est ainsi que la dynamique pédagogique de la phrase à deux pattes suppose une série de manipulation de la langue comme la fabrique de propositions soit pour faire varier le sujet soit pour développer le prédicat, comme les recherches de familles paraphrastiques. Ces dernières favorisent

aussi la visée réflexive inhérente à cette manière d'aborder la grammaire en permettant la comparaison des différents faits de langue

Ce dispositif va jusqu'à accompagner l'élève dans sa mise en texte. Par le biais d'entretiens métagraphiques, l'enseignant va donc permettre à l'élève de prendre appui sur ses productions langagières orales pour les transformer à l'écrit et formaliser ainsi en français standard, un énoncé écrit au départ quelque peu bancal.

Ainsi après une mise en pratique quotidienne à la fois de la phrase à deux pattes et des manipulations de la langue qu'elle implique mais aussi au sein des phases de réécriture je peux affirmer que ces élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ont tous progressé tant au niveau des compétences langagières orales et qu'écrites.

En effet, ils ont tous développé des compétences de langage oral car ils ont été capable d'émettre une analyse métalinguistique soit sur une phrase, soit sur un texte, le leur ou celui d'un camarade. Ils ont été capables de clarifier par le biais de la phrase à deux pattes les idées émises dans les textes proposés.

J'ai aussi noté de manière évidente leur progrès à l'écrit. Tous ont su améliorer nettement leurs énoncés écrits par le biais du questionnement lié à la phrase à deux pattes.

Ils ont tous su s'emparer de cet outil qu'est la phrase à deux pattes afin de gagner en autonomie. Ceux qui ont gagné le plus en autonomie ont pu tutorer leurs camarades dans les phases de réécriture, preuve de la dynamique imposée par la manipulation de la phrase à deux pattes.

Chacun a progressé à son rythme et quel que soit la grandeur du progrès, chacun a modifié quelque chose de profond en lui. Chacun a prouvé sa capacité à réfléchir sur la langue, à penser ses énoncés écrit. Et c'est bien l'objectif de la manipulation de la langue par le biais de la phrase à deux pattes : exprimer sa pensée !

BIBLIOGRAPHIE

- AUDION Lionel, Thèse de doctorat, « Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3, dans le cadre d'interactions avec un adulte. Volume 1. », Université de Nantes, 2015

- KAIL Michèle, « De l'émergence de la syntaxe aux constructions grammaticales », chapitre 2, 2015, 48 à 77

https://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=PUF_KAIL82015_02_0048

- MATTHEY Marinette, « Micro et macrosyntaxe : chimères de linguistes ou notions utiles pour la didactique ? », *Le français d'aujourd'hui* 2003/2 (n°141), p52 à 58, 2003

https://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd-hui-2003-2-pages-52.htm

- ELALOUF Marie Laure, « Utiliser le terme de *prédicat* : quel cout pour les enseignants ? quels gains pour les élèves ? »,2017

http://journals.openedition.org/pratiques/ 3759 ; DOI :10.4000/pratiques.3759

- PÉRET Claudie, « Prédicat, le retour. Comprendre son intérêt et comment l'aborder en classe », *Le français d'aujourd'hui* 2017/3 *(n°198), 67 à 78,* 2017

http://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2017-3-pages-67.htm

- GAGNON Roxanne & PÉRET Claudie, « La phrase à deux pattes pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté », In scolagram n°2, 2016

https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/revue/numero-deux/216-phrase-2-pattes

OUVRAGES CONSULTÉS

- LE GOFFIC Pierre, « Grammaire de la phrase française », Hachette éducation, PARIS, 1993