



LECTURE

Annie Janicot, tenant compte des travaux de Denis Foucambert, rappelle l'existence d'une compétence importante et généralement oubliée dans la lecture, à savoir la familiarité avec les structures de la langue écrite. En conséquence, il apparaît nécessaire d'intégrer cette habileté syntaxique dans l'apprentissage. Qu'en est-il de cet aspect de l'enseignement de la lecture dans les programmes officiels et dans ce que proposent les manuels et que peut-on faire avec le logiciel Idéographix ?

Annie JANICOT

L'APPRENTISSAGE DU FONCTIONNEMENT SYNTAXIQUE AU SERVICE DE LA LECTURE

En 2003, Denis Foucambert nous alerte sur le sujet de l'habileté syntaxique dans sa thèse¹ : « *la syntaxe reste en retrait dans l'étude des processus de lecture* » (p.7), alors qu'il existe une « *une relation forte entre compréhension et habileté structurale de lecture* » : « *nous pouvons affirmer que le meilleur compreneur est celui qui, à vitesse égale, anticipe avec le plus de créativité la construction de la phrase.* » (p.219). « *Les résultats issus du présent travail confirment l'utilité de compléter l'approche traditionnelle de la syntaxe, afin de participer à l'élévation du niveau de lecture des élèves, préoccupation dont l'urgence sociale se fait chaque jour plus présente.* » (p.223)

1. Thèse complète en deux tomes : http://www.lecture.org/resources/rapports%20de%20recherche/these_denisF.htm Articles dans les Actes de lectures : A.L. n°90 juin 05, pp.66-81 ; n°91, sept. 05, pp.31-41, n°92, déc. 05, pp.48-53, n°93, mars 2006, pp. 22 à 27, n°95 _ sept. 2006, pp.17-24

A. COMMENT DÉFINIR ACTUELLEMENT L'HABILITÉ SYNTAXIQUE ? QU'A DÉMONTRÉ DENIS FOUCAMBERT, À LA SUITE DE KORIAM ET GREENBERG ?

Denis Foucambert invite à considérer la lecture comme « une activité où la construction de la structure de la phrase guide l'intégration des unités sémantiques (...) Tout se passe comme si cette habileté à mettre en place le squelette syntaxique de la phrase libérait l'attention sur les seuls éléments riches de sens qui s'intègrent à l'intérieur du cadre. À l'inverse, les lecteurs ayant une habileté moindre dans cette construction doivent mener de front, dans leurs rencontres avec les différents mots de la phrase, la construction de la syntaxe et celle du sens. » « La majorité des travaux avait montré jusqu'ici que le lecteur est capable de construire des structures correspondant aux syntagmes nominaux ou prépositionnels. » La question était de savoir si le lecteur construit « également des cadres sur des structures aussi longues que la phrase ». Et la réponse suit : « les cadres syntaxiques créés par le lecteur résultent de l'interaction entre la perception parafovéale de la phrase qu'il parcourt et sa connaissance implicite des règles syntaxiques. »

Au moment de sa thèse, Denis Foucambert mène une expérimentation et un entraînement avec des élèves de 5^e de collège. En 2008, il prolonge avec une expérimentation en CP, CE1 et CE2. Il précise : « si nous pouvons commencer à suspecter qu'une lecture efficace est tributaire de cette compétence, le problème de son apprentissage reste entier. (...) Mais on peut d'ores et déjà attirer l'attention de tous les enseignants et formateurs sur l'impact de la conscience syntaxique sur la qualité de la lecture. »²

Denis Foucambert note que « dès le cycle 2, la différence entre les mots à rôle syntaxique et les mots à rôle sémantique devient significative ». Comment se construit la conscience de cette différence dans les classes ? Les enseignants sont-ils avertis de cette

nécessaire distinction et de ses incidences, des possibilités de repérage du cadre syntaxique ? Quelles situations d'observation et d'entraînement peuvent être proposées ? Comment Idéographix peut-il soutenir cet apprentissage et cet entraînement ?

2. L'habileté syntaxique est-elle un gage d'une bonne compréhension en lecture ? Analyse des performances de lecteurs de 8-9 ans, Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, 2008, <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cm1f/pdf/2008/01/cm1f08035.pdf>

A.1) REGARDONS D'ABORD CE QUE DISENT LES PROGRAMMES DE LA SYNTAXE ET DE SON APPRENTISSAGE.

Les programmes 2002 et 2008 tiennent compte de l'importance linguistique de ce qu'on appelle les mots-outils, ce que, à l'AFL et notamment dans Idéographix, on appelle les mots de base. Le livret *Lire au CP*³ propose même la liste des 45 « mots grammaticaux les plus fréquents » : la compétence visée est d'écrire de mémoire et sans erreur les « petits mots » les plus fréquents. Ces mots sont présentés comme indispensables à connaître parce qu'ils constituent plus de 50% de tout texte. Dans les programmes, on demande que les élèves les reconnaissent et sachent les écrire à la fin du CP (« reconnaissance directe, immédiate d'un certain nombre de mots : ce sera au moins le cas pour les mots outils fréquents et les mots usuels des activités scolaires »). Il est même précisé de « travailler sur les mots-outils peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) à partir de manipulations d'étiquettes, jeux de loto... ».

Ces extraits induisent la conception d'un travail sur des mots-outils ciblés isolément. On n'évoque pas une centration sur leur rôle structurant, même si dans les programmes du cycle 2, on peut lire : « savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. »⁴

Mais voilà qui est bien vague.

Dans les programmes du cycle 3, à la rubrique *Lecture*, on relève ceci... La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :

- automatiser la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, **augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse** ;
- **compréhension des phrases** ;

Suivent des points concernant les différents types de textes (repérage des principaux éléments du texte (...), mais aussi (...) analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au **texte** sa cohérence :

3. Brochure en ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf, p.66

4. http://www.education.gouv.fr/bol/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

titre, organisation en phrases et en paragraphes, **rôle de la ponctuation et des mots de liaison**, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Des injonctions existent mais les manières de faire ne sont pas précisées et on passe rapidement au niveau du texte. Dans les tableaux de progressions⁵, on trouve des éléments sur les phrases dans les rubriques Grammaire : **CP** : identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule). **CE1** : approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative.

CE2 ⁶	CM1	CM2
<p>■ LA PHRASE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformer une phrase simple affirmative en phrase négative ou interrogative, ou inversement. - Identifier le verbe conjugué dans des phrases simples, fournir son infinitif. <p>■ LES CLASSES DE MOTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - le verbe, le nom (propre / commun), les articles, les déterminants possessifs, les pronoms personnels (sujet), les adjectifs qualificatifs. - Approche de l'adverbe <p>■ LES FONCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> - nature d'un mot / sa fonction. - compléments du verbe et compléments du nom. - Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : - le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; - le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; - le complément du nom. - Approche de la circonstance : questions où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ? - Le groupe nominal : <ul style="list-style-type: none"> - fonction : le nom (...), le déterminant (...), l'adjectif qualificatif, le nom qui le complète - manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre...). 	<p>■ LA PHRASE</p> <ul style="list-style-type: none"> - phrases négatives, interrogatives, injonctives. - Identifier les verbes conjugués dans des phrases complexes et fournir leurs infinitifs. <p>■ LES CLASSES DE MOTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - mots des classes déjà connues, ainsi que les déterminants démonstratifs, interrogatifs, les pronoms personnels (sauf en, y), les pronoms relatifs (qui, que), les adverbes (de lieu, de temps, de manière), les négations. <p>■ LES FONCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> - le verbe et le sujet (nom propre, groupe nominal, pronom personnel, pronom relatif), - le complément d'objet second, - les compléments circonstanciels de lieu, de temps, - l'attribut du sujet. - notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel (manipulations). - Le groupe nominal : manipulation de la proposition relative (ajout, suppression, substitution à l'adjectif ou au complément de nom et inversement). - fonctions de l'adjectif qualificatif : épithète, attribut du sujet. 	<p>■ LA PHRASE</p> <ul style="list-style-type: none"> - phrases exclamatives. - distinction entre phrase simple et phrase complexe. - propositions indépendantes coordonnées, juxtaposées. - proposition relative (seulement la relative complément de nom). <p>■ LES CLASSES DE MOTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - mots des classes déjà connues, ainsi que les pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et relatifs, les mots de liaison (conjonctions de coordination, adverbes ou locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause et la conséquence), les prépositions (lieu, temps). - distinction entre article défini et article indéfini et en comprendre le sens ; forme éliée et formes contractées de l'article défini. - les degrés de l'adjectif et de l'adverbe (comparatif, superlatif). <p>■ LES FONCTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinction entre compléments essentiels, et compléments circonstanciels (manipulations). - notion de groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète, le complément de nom et la proposition relative comme enrichissements du nom.

Comment ne pas noter que l'organisation de la phrase et ses points d'articulation ne sont pas soulignés au cycle 2 ? Cela s'explique sans doute par l'axe d'étiquetage préconisé au cycle 3, étiquetage et fonctionnalité qui ne sont pas reliés à l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'efficacité de la lecture et de la compréhension des phrases. Les programmes ne soulignent pas que toute phrase se structure en syntagmes, en constituants, en groupes, un terme qui apparaît très peu ! On en reste beaucoup au mot à mot !

5. <http://www.eduscol.education.fr/cid50487/savoir-parler-lire-ecrire.html>
6. Tableau élagué dans lequel ont été enlevés, pour des raisons de place, les verbes identifier, reconnaître, ...

A.2) LES MANUELS SCOLAIRES

Il en découle que, dans les manuels scolaires, les observations ou exercices sur les structures de phrases apparaissent en grammaire. Il existe pourtant des rubriques pour inciter les élèves à améliorer leur lecture. En voici un aperçu dans quelques manuels :

● « *Prépare-toi à lire... lis plusieurs fois... lorsque tu es prêt... Trouve ton juste. Aide-toi de la ponctuation...* » (Facettes, Hatier, 2008)

● *J'améliore ma lecture* : recherche de sons, repérage de syllabes (Rubrique récurrente dans *Mots de passe* CE1, Hachette, 2008). On peut lire aussi p.75 :

la ponctuation

Les signes de ponctuation aident à comprendre les textes car ils précisent ce que veut dire l'auteur. Ils permettent aussi de lire plus facilement car ils séparent les mots ou groupes de mots (,) et les phrases (?!)

● Je remarque les pauses que je fais en lisant à haute voix. (*Mots d'école*, SED, 2009)

Deuxième conséquence d'une approche ne prenant pas en compte de manière fonctionnelle pour la lecture les repères construits en grammaire, la majorité des exercices porte sur des mots isolés (phrases à compléter) et non sur le repérage de groupes de mots. Une exception à signaler, les manuels de la SEDRAP *Lire et dire*, déclinés du CE1 au CM2. Dès le CE1, il est question du **groupe** sujet et du **groupe** verbal. Dans ce manuel, les moyens techniques du surlignage et de la couleur sont mis à profit pour le repérage des différents groupes. L'aide à la perception est évidente, l'objectif serait

que le lecteur perçoive ces ensembles de lui-même en prenant appui sur les balises repérées en tant que telles. Ces manuels *Lire et dire* travaillent d'ailleurs à la conscientisation et la visualisation de l'articulation des groupes comme ici pour la coordination par « et » ou la construction du complément du nom ou le repérage de la préposition.

● *Lire et dire : Français : CE2⁷* (p.135) :

la conjonction de coordination « et »

- Observe les phrases et complète le tableau :

« et » relie...	
... deux noms.	
... deux verbes.	
... deux adjectifs.	
... deux GN.	

- Dans les phrases suivantes, encadre la conjonction de coordination « et ». Souligne les mots qu'elle relie.

- Complète les phrases par « et » à l'endroit que tu choisis.

● *Lire et dire : Français : CM1⁷* (p.115) :

le complément du nom

- Complète le tableau avec les GN soulignés. On a surligné les compléments du nom.

GN souligné				
GN		mot qui relie le cdn au nom (préposition)	complément du nom (cdn)	
déterminant	nom		déterminant	nom
le	livre	de		cuisine
un	gâteau	à	la	vanille

● *Lire et dire : Français : CM2⁷* (p.111) :

la préposition

- Compléter un tableau à partir d'une sélection de phrases :

préposition	complément introduit par la préposition			
	nom	GN	pronom	verbe
		un mauvais film		

- Encadrer les prépositions et souligner le complément introduit

● *Lire et dire : Français : CM2⁷* (p.183) :

Coordination – juxtaposition

Ponctuation et mots de liaison sont abordés simultanément

- Dans les phrases suivantes, souligne **les mots ou groupes de mots** qui sont juxtaposés.

- Souligne **les mots ou groupes de mots** coordonnés et encadre le mot utilisé pour la coordination

- Transforme ces phrases en juxtaposant les différents éléments

- Transforme ces phrases en phrases coordonnées.

B. IL NOUS FAUT DONC RÉFLÉCHIR À LA MANIÈRE DE « COMPLÉTER L'APPROCHE TRADITIONNELLE DE LA SYNTAXE » : COMMENT DÉVELOPPER LA CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT SYNTAXIQUE DE LA LANGUE ? ...

Les connaissances construites actuellement en grammaire, si elles doivent bien sûr se poursuivre, doivent être abordées bien avant « d'être au programme » et toujours présentées comme indispensables au développement des compétences de lecture. Denis Foucambert déclare que l'approche traditionnelle est essentiellement une approche descriptive (Cf. les progressions ci-dessus) en production d'écrit (construire des phrases, transformer des phrases, etc.) et non en réception (en lecture) alors que sa maîtrise joue un rôle non négligeable dans la construction de la compréhension. Il s'agit de rendre explicite le rôle des mots fonctionnels dans le repérage de la structure de la phrase, en alliant leur repérage au repérage de l'unité qu'ils initient.

Rappelons ce qu'a mis en place Denis Foucambert au moment de sa thèse⁸ : le premier exercice invite les élèves à lire trois

7. SEDRAP, 2008

8. *Actes de lecture*, n° 93, p. 22-27 : *Quels effets d'un entraînement à l'habileté syntaxique ?* http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL93/page22.PDF

fois le même texte en cliquant le plus vite possible à chaque présentation sur les mots de l'une des catégories précisée dans la consigne (prépositions, déterminants, compléments/relationnels : conjonctions et relatifs). Il s'agit ici de « focaliser [l'attention de l'élève] sur ces mots peu nombreux par rapport à la totalité des mots du français, mais très nombreux et indispensables dans chacun des textes écrits. »

Le deuxième exercice est un exercice à trous, chaque trou appartenant à l'une des catégories citées précédemment : le mot manquant est masqué, et « on attire l'attention sur [le] syntagme [dont le mot manquant est la tête], en l'écrivant d'une manière dégradée » (en police silhouette). Cet exercice, avec cette présentation, isole visuellement la structure que commande le mot fonctionnel à trouver. Non seulement la taille de la structure est mise en valeur dès le départ mais la première aide consiste précisément à l'explicitier, à la rendre visible par son changement de couleur. L'élève est ainsi amené à voir fonctionner chacun des mots fonctionnels qu'il a à trouver dans la structure où il s'intègre.

Reprenons ces idées en insistant sur le fait qu'un mot existe rarement seul et que cela est d'autant plus vrai pour les mots-outils qui ont des rôles charnières.

Présenter ces mots ainsi a l'intérêt de faire connaître leur grande fréquence et l'importance de les faire connaître et maîtriser par les élèves :

liste des 45 mots les plus fréquents (on ajoutera les «petits mots» fréquents de la classe)		
1. le, la, les (déterminants)	16. dans (préposition)	31. plus (adverbe)
2. de (préposition)	17. en (préposition)	32. dire (verbe)
3. un, une (déterminants)	18. du (déterminant)	33. me (pronom)
4. être (verbe)	19. elle (pronom)	34. on (pronom)
5. et (conjonction)	20. au (déterminant)	35. mon (déterminant)
6. à (préposition)	21. de, des (déterminants)	36. lui (pronom)
7. il (pronom)	22. ce (pronom)	37. nous (pronom)
8. avoir (verbe)	23. le (pronom)	38. comme (conjonction)
9. ne (adverbe)	24. pour (préposition)	39. mais (conjonction)
10. je (pronom)	25. pas (adverbe)	40. pouvoir (verbe)
11. son (déterminant)	26. que (pronom)	41. avec (préposition)
12. que (conjonction)	27. vous (pronom)	42. tout (adjectif)
13. se (pronom)	28. par (préposition)	43. y (pronom)
14. qui (pronom)	29. sur (préposition)	44. aller (verbe)
15. ce (déterminant)	30. faire (verbe)	45. voir (verbe)

Mais il serait sans doute plus efficace de les afficher selon leur nature et donc selon le rôle qu'ils jouent dans la phrase, les uns participant à la constitution d'un groupe nominal, d'autres provoquant l'attente d'un groupe verbal, d'autres encore articulant un groupe à un autre, etc. :

une	déterminant	elle	pronom	voir	verbe
un	déterminant	il	pronom	aller	verbe
le	déterminant	je	pronom	pouvoir	verbe
la	déterminant	le	pronom	dire	verbe
les	déterminant	lui	pronom	faire	verbe
Son	déterminant	me	pronom	avoir	verbe
Mon	déterminant	nous	pronom	être	verbe
du	déterminant	vous	pronom		
des	déterminant	on	pronom		
ce	déterminant	qui	pronom		
au	déterminant	se	pronom		
		que	pronom	tout	adjectif
à	préposition	y	pronom	plus	adverbe
avec	préposition			pas	adverbe
dans	préposition			ne	adverbe
De	préposition	et	conjonction		
en	préposition	comme	conjonction		
par	préposition	que	conjonction		
pour	préposition	mais	conjonction		
sur	préposition				

Cet affichage, informatif pour l'enseignant, doit-il apparaître tel aux élèves ? On repère dans certaines classes ou dans certains manuels, la liste des petits mots à connaître. **Si on se place du point de vue de la maîtrise fonctionnelle de la phrase, tant en lecture qu'en écriture, ne devrait-on pas chercher à afficher autrement ces mots ? Tel va être l'essai de réflexion qui suit afin de permettre le développement de la connaissance du fonctionnement syntaxique de la langue.** Fonctionnement syntaxique... on utilise aussi les mots structure de la phrase, architecture de la phrase, articulations de la phrase..., et les mots du tableau ci-dessus sont souvent des points d'articulation ou des éléments du squelette, c'est-à-dire des éléments d'architecture non immédiatement visibles et seule une radiographie ou une visualisation experte permet de les mettre en évidence et de mettre en évidence leur rôle.

... AVEC IDÉOGRAPHIX

B.1) DÈS LA GRANDE SECTION ET LE CP

● Montrer d'emblée le rôle de lanceur de groupe de certains mots

- c'est-à-dire déjà, éviter de séparer les prépositions du groupe qui forcent les suit.

Elle jette des billes **dans** la cuisine.

Elle dégringole **dans** l'escalier.

On vous aide **dans** vos devoirs.

On la cherche **dans** tous les coins.

(Extrait de *Chut, chut, Charlotte*)

Un affichage en classe peut être ainsi fait...

dans la classe

dans la cour

dans le livre

dans la pâte

- marquer visuellement ce groupe par de la couleur de caractères ou par surlignage, en montrant le rôle de ce que nous appelons à juste titre une préposition :

Quand Rodolphe était installé, **sur** une chaise, les yeux ouverts, Pélagie le voyait.

Alors, elle s'asseyait **sur** lui.

Quand Rodolphe se couchait **sur** le tapis, les yeux ouverts, Pélagie le voyait.

Alors, elle trébuchait **sur** lui.

Elle prit sa baguette magique, la leva **sur** Rodolphe et ABRACADABRA !

Et elle le voyait aussi, quand il dormait **sur** le lit.

(Extrait de *Pélagie la sorcière*)

- inviter les élèves à repérer eux-mêmes des groupes commençant par des prépositions connues dans des textes déjà lus. L'exercice « Recherche d'un mot » dans le texte ou dans des phrases peut être utilisé de deux façons : l'élève peut cliquer sur la préposition et la voir se colorer, il peut aussi, selon une préparation différente de l'enseignant, cliquer sur la préposition et voir se colorer le groupe ainsi formé (dans l'exercice, l'enseignant donne la consigne de rechercher dans, sur, sous..., mais il signale au logiciel comme objet de recherche le groupe de mots complet).

● Faire manipuler des groupes de mots tout autant que des mots

Il est manifeste que dans les manuels scolaires et dans les pratiques de classe, on relève presque exclusivement des remises en ordre de mots. À l'inverse, dès sa création, le logiciel Idéographix introduisait la remise en ordre de groupes (le module Étiquettes⁹ la permet également). De toute évidence, lors des formations à l'utilisation du logiciel, les enseignants ne perçoivent pas forcément l'intérêt de cet exercice d'entraînement : il semblerait trop simple, il n'invite pas à la même recherche que la mise en ordre de mots. C'est que son objectif est différent : il permet au lecteur de repérer les ensembles et leur articulation, il permet au lecteur de s'habituer, de s'entraîner à percevoir des ensembles et non d'avancer par mot à mot. Demander à un groupe d'enseignants de séparer une phrase en groupes de mots, c'est obtenir des réponses très différentes, souvent justifiées d'une manière ou d'une autre, pas toujours logiques ; les prépositions ou conjonctions ne sont pas toujours prises comme points d'articulation, alors que le verbe est souvent séparé du complément d'objet direct. Il me semble que les articulations introductrices de groupes pourraient déjà être mises en évidence comme autant de « poteaux indicateurs » et même comme autant de nouveaux points de départ de groupes.

9. http://www.lecture.org/logiciels_multimedias/module_etiquette/module.html

B.2) DÈS LE CE1 (ET AVANT SI LA SITUATION LE PERMET)

- Poursuivre bien sûr le travail commencé auparavant, avec même des structures qui ne sont pas étudiées dans leur dénomination mais peuvent être facilement repérées et font même apparaître des groupes dans le groupe :

Il était une fois un petit garçon nommé Arthur **qui** voulait regarder le film **à** la télévision.

La colère d'Arthur devint un ouragan **qui** arrachait les toits **et** les cheminées **et** les clochers !

La colère d'Arthur devint un typhon **qui** emporta des villes entières **dans** la mer.

La colère d'Arthur devint un gigantesque tremblement de terre **qui** fit craquer la terre **comme** une coquille d'œuf.

(Extrait de *La colère d'Arthur*)

- Nous avons vu que certains mots peuvent être repérés comme des « lanceurs », ils ouvrent des groupes : sur, dans, pour... Et donc, ils engagent d'emblée la recherche du groupe. Le pronom incite à chercher le verbe, une préposition un groupe nominal ou verbal, une conjonction, une proposition. Ce sont ces mots qui permettent l'anticipation.

Pour entraîner les élèves à repérer et les ensembles et le rôle de ces mots, on peut proposer aux élèves d'observer un corpus de phrases et même de les trier en fonction du type de groupe introduit. Encore une fois Idéographix propose un



outil qui permet d'effectuer une recherche sur plusieurs textes déjà lus par les élèves,

il s'agit de l'outil *Recherche d'occurrences sur un ensemble de textes*, le 3^e en bas à gauche de la fenêtre du logiciel.

Voici quelques situations pour le cycle 2 puis pour le cycle 3 et le collège...

● **Recherche d'occurrences sur un corpus de textes en cycle 2.** Corpus de textes qui a servi à l'extraction automatique des phrases (avec affichage de phrases – exemple avec « à » - ou d'un groupe de mots après le mot recherché – exemples avec « pour » et « à ») :

- **L'escargot, paisible dormeur** (Milan)
- **Je mangerais bien un enfant** (L'école des loisirs)
- **Le petit roi** (Éditions du Rouergue)
- **Le tunnel** (L'école des loisirs)
- **Les chaussures neuves** (L'école des loisirs)
- **Loulou** (L'école des loisirs)
- **Poussin noir** (L'école des loisirs)
- **Pas de bol** (Éditions Thierry Magnier)
- **Toujours rien** (Éditions du Rouergue)
- **Une soupe au caillou** (L'école des loisirs)

On obtient alors un corpus de phrases qu'il devient possible d'observer et de commenter :

- repérer des structures qui se ressemblent
- opérer des tris en fonction des mots qui suivent, des mots qui précèdent
- repérer le début et la fin d'un groupe

Repérer des structures qui se ressemblent : la tête de colonne sert d'exemple

Elle apporte à Achille de bonnes bananes	la forme se mit à bouger	ils arrivèrent à la maison	à la tombée de la nuit
Il rapporte à son fiston une saucisse Rose sourit à son frère. je l'offre à ma copine	elle se mit à courir Tom lui apprit à jouer aux billes	Elle s'en va à droite. Elle s'en va à gauche. ils allèrent ensemble à la pêche Va donc voir à la rivière ils frappent à la porte	à l'heure jusqu'à à l'air libre à droite à gauche tout à fait à cache-cache à pas de loup
pour son petit déjeuner	pour être si maigrichon	pour une fois	
pour le déjeuner pour la première fois pour mon dîner de demain pour cette bonne soirée pour tous les goûts	pour manger un enfant ! pour l'effrayer pour aller jouer pour se nourrir pour aboyer pour jouer à chat perché pour croquer des pommes vertes pour avoir des petites cornes pour préparer une soupe	pour de bon	

Analyser le type de construction

à Achille à Tom à son fiston à son frère à ma copine à l'oiseau	à bondir à attendre à courir à bouger à sauter à jouer à lire à compter	à la tombée de la nuit à la rivière à la maison à la porte	à pas de loup à l'heure jusqu'à à l'air libre à droite à gauche tout à fait à cache-cache
à + nom de « personne » ou nom commun	à + verbe à l'infinitif	à + indication de lieu ou de temps	expressions

● **Recherche d'occurrences sur un corpus de textes en cycle 3.** Corpus de textes qui a servi à l'extraction automatique des phrases :

Blanche dune (L'école des loisirs)

Le chat assassin (L'école des loisirs)

L'escargot paisible dormeur (Milan)

L'hirondelle, petit bolide (Milan)

La diablesse et son enfant (L'école des loisirs)

Prince de naissance, attentif de nature (Éditions Thierry Magnier)

Comment le mot « à » est relié à ce qui précède (on ne peut arrêter la phrase après ce mot-là) et ce qui suit

expressions	construction verbe + à	Indication de lieu	Indication de temps	Construction mot + à
<ul style="list-style-type: none"> - à l'époque - sa porte est à côté. - qui peuvent à peine voleter - il se rétracte à l'intérieur - Petit à petit - une à une - tout à l'heure - à gorge déployée - à présent - tout à fait - à nouveau - voleter d'une haie à l'autre - Au bout de 13 à 18 jours - De 10 à 25 insectes... - Ils s'appelèrent d'un bord à l'autre de l'étang 	<ul style="list-style-type: none"> - Il ressemble à un papy. - Blanche Dune ressemblent aussi à des étoiles. - Je vais à la pêche aux crabes - ils allaient à l'école - Capitaine m'a appris à dessiner les frégates - Est-ce une raison suffisante pour qu'Ellie se mette à sangloter si fort ? - Il se mettait à courir lui aussi. - On se mit à dire... - Il se mit à jouer. - le hérisson qui cherche à manger... - Ils donnent naissance à de minuscules oisillons. - les petits commencent à piailler à gorge déployée - Il faisait attention à ne pas marcher - Il porta de nouveau la flûte à ses lèvres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette nuit est la dernière à Blanche Dune. - Il a rapporté une souris morte à la maison. - Elle avait des sabots noirs et fins à la place des pieds. - Il remarqua une lueur étrange à la surface des eaux. - Le petit peuple qui vivait à ses pieds. 	<ul style="list-style-type: none"> - À ce moment-là - Elle frappait aux portes, à la nuit tombée - La diablesse se rappelait qu'à cette époque... - Il y resta jusqu'à la nuit. 	<ul style="list-style-type: none"> - face à la mer - rien à faire - Gare à la larve de ver luisant - Quant à la petite musaraigne... - contrairement à ces deux têtes de mules

Repérer des structures qui se ressemblent : tri libre

Construction verbe + que	association mot + que	plus... que, si... que, ne... que	Construct° nom + que
<p>Le capitaine m'a dit que c'était une ammonite.</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Tu veux que je te montre mon sabot, moi ? - Je pensais que tu étais muet. - Disons que je ne parle pas pour ne rien dire - Il croit que cette princesse lui est destinée. - J'espère que tu n'es pas sérieuse ! - elle se rappelait que cet enfant avait été le sien - elle se rappela que cette maison n'était pas là tout à l'heure. - Alors elle décida que le premier enfant qu'elle rencontrerait en sortant de la forêt serait le sien. - Et la diablesse comprit que c'était le frottement de ses pieds nus sur la route. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant que tu retournes dans ta maison sans nom, - Avant que les premières lueurs de l'aube n'eussent pénétré dans la grotte, l'homme aux yeux couleur de ciel se leva et ranima les braises du foyer. - Depuis que tu as quitté Marquise, tout ce qui t'est arrivé, tu me le dois. - Et peut-être que les taches ne vont pas partir, jamais. - Je t'offrirai un cadeau pour que tu ne m'oublies pas. - Chaque fois que le temps le permet, - Tandis que les autres parlaient devant, il leva les bras en guise de salut. - ... tandis que les autres, munis de fins javelots et de frondes, se dirigèrent vers les étangs 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai eu plus que la douleur, mais je l'ai chassée de chez moi. - Plus loin encore que tu ne le crois. - Car on avait peur des sabots de la diablesse, de ses petits sabots noirs et fins, plus que de n'importe quoi au monde. - Et elle me serrait si fort que que j'ai cru étouffer. - La nuit était si sombre maintenant que la diablesse, en se penchant, ne put apercevoir ses sabots. - Il ne manquerait plus que ça ! - elle ne pèse que 17 g pour 18 cm de long - Elle ne s'y pose que pour récolter la boue et les autres matériaux nécessaires à son nid. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'ammonite que tu as trouvée l'autre jour est morte - Ce nom que tu m'as donné, avale-le, et appelle-moi Ane. - Il en va ainsi pour les gens que l'on a aimés et qui ne sont plus là.

Peu à peu, grâce à ces repères de groupes, la phrase n'est plus vue-lue de la même façon :

Parfois il entrait à pas de loup dans la chambre de sa sœur pour l'effrayer, car il savait qu'elle avait peur du noir.

Et bien sûr les représentations évoluent :

Parfois il entrait à pas de loup dans la chambre de sa sœur pour l'effrayer, car il savait qu'elle avait peur du noir.

La manipulation des structures s'impose pour éclairer des utilisations diverses, notamment pour les conjonctions de coordination :

La grenouille est carnivore et déroule sa langue pour capturer des insectes et des invertébrés.

La grenouille est carnivore et déroule sa langue pour capturer des insectes et des invertébrés.

Il est intéressant, non seulement de faire remettre en ordre des groupes de mots, comme le permet Idéographix, mais de faire manipuler aux élèves les étiquettes de groupes pour faire apparaître la structure au sens même de hiérarchie qui gouverne les groupes. Il est possible dans la version papier de l'exercice préparé de modifier la consigne : remplacer *Écris les groupes de mots dans le bon ordre* par *Organise les étiquettes pour montrer la structure de la phrase*. Voir l'article *L'aide que peut apporter Idéographix dans l'aide personnalisée aux élèves en difficulté*, Actes de lecture n°106, juin 2009.¹⁰

10. Cf. www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/.../AL106_p058.pdf, pp.62-64

11. <http://www.ling-cycles-sup.uqam.ca/professeur.asp?id=81>

Ces visualisations des phrases, de type radiographique (elles font apparaître les articulations), invitent à concevoir des exercices *Phrases lacunaires* de type *Mots*

choisis, afin d'attirer l'attention des élèves sur ces prépositions et conjonctions (de coordination ou de subordination).

La ponctuation doit être considérée comme un repère d'articulation de même type, à ceci près qu'elle est tout autant une balise de fin de groupe, fin « définitive » ou provisoire, comme dans l'énumération :

Grâce à un extraordinaire odorat, il peut sentir une truffe à plusieurs centimètres sous terre.

« Les plus forts, armés de lourds instruments, s'en allèrent à la poursuite du gros gibier, tandis que les autres, munis de fins javelots et de frondes, se dirigèrent vers les étangs et les marécages. »

Une phrase, et même un texte, s'ils apparaissent sur la page imprimée ou au fil de l'écriture, comme une suite de mots, forment sous les yeux du lecteur entraîné un relief, des plis et des replis, des emboîtements, des enchaînements. Certains mots apparaissent comme des lanceurs de groupes, d'autres comme des liens, certains signes sont des ouvertures, d'autres des fermetures, rien n'est neutre et une phrase fonctionne par groupes de mots et certainement pas mot à mot. Apprendre à lire, c'est apprendre à repérer ces balises qui installent le cadre support de compréhension. Où l'on s'aperçoit que la grammaire est au service de la compréhension, ce qui est régulièrement rappelé dans les programmes de tous niveaux, alors qu'elle est souvent transformée en cours d'étiquetage au détriment de l'observation du fonctionnement de la phrase.

On ne peut que renvoyer aux publications de Denis Foucambert¹¹ pour renforcer cette approche structurale et donner aux élèves les outils du lire-comprendre. On ne peut aussi que solliciter d'autres témoignages de pratiques en ce sens.

Annie JANICOT

Tout livre est le produit d'une collaboration entre l'écrivain et ses lecteurs. Se fiant à cette collaboration, l'écrivain suppose l'existence, dans l'esprit de ses lecteurs, d'une certaine somme de connaissances, d'une familiarité avec certains livres, de certaines habitudes de pensée, de sentiments et de langage. Sans les connaissances nécessaires, le lecteur se trouvera inapte à comprendre le sujet du livre (c'est le cas ordinaire chez les enfants). Sans les habitudes appropriées de langage et de pensée, sans la familiarité avec une littérature classique, le lecteur ne percevra pas ce que j'appellerai les harmoniques de l'écriture. Car, ainsi qu'un son musical évoque tout un nuage d'harmoniques, de même la phrase littéraire s'avance au milieu de ses associations...

Aldous HUXLEY (*Le meilleur des Mondes*, Préface à l'édition française)