

De la rédaction assistée à l’appréhension syntaxique : comment le numérique peut éclairer la compréhension de la langue

Olivier Godet

► **To cite this version:**

Olivier Godet. De la rédaction assistée à l’appréhension syntaxique : comment le numérique peut éclairer la compréhension de la langue. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, Université de Cergy Pontoise, 2017, Le prédicat, pour quoi faire?. halshs-02105937

HAL Id: halshs-02105937

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02105937>

Submitted on 22 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la rédaction assistée à l'appréhension syntaxique : comment le numérique peut éclairer la compréhension de la langue

Olivier GODET Lycée Jean Monnet
 &
 ESPÉ de l'académie de Versailles Université Cergy-Pontoise

Pour citer ce texte :

Godet O. (2017). De la rédaction assistée à l'appréhension syntaxique : comment le numérique peut éclairer la compréhension de la langue. Scolagram n°4, décembre 2017. retrieved from <https://scolagram.u-cergy.fr>

Comment rendre sensible la notion de syntagme et de fonction grammaticale en s'affranchissant de la question terminologique ?

Les programmes de 2015 insistent sur l'importance des manipulations pour mettre en évidence l'organisation syntaxique tout en évitant l'inflation terminologique¹. Ils préconisent à cet effet l'utilisation du TNI ou du traitement de texte. Comment cet outil peut-il faciliter la production de texte en rendant perceptibles la cohésion des syntagmes, ainsi que les principes d'organisation de la phrase et de progression textuelle ? C'est ce que nous avons cherché à mettre en évidence à travers l'expérimentation décrite ci-dessous.

Présentation et contexte

Cette expérimentation s'est déroulée en classe de 5e dans un collège REP+, au cours de l'étude du roman de chevalerie *Tristan et Yseult*. L'objectif était d'accompagner les élèves en difficulté dans la compréhension d'un système syntaxique leur échappant, empêchant par-là même l'acte rédactionnel. Les productions se révélaient en effet à la fois très pauvres, mais surtout pour partie agrammaticales : le concept même d'unité syntaxique semblait échapper au plus grand nombre, la phrase étant alors appréhendée alors comme un vague ensemble de mots entre une majuscule et un point.

L'objectif de cette séquence de travail était d'amener les élèves à produire collectivement un récit de combat à la manière d'un roman de chevalerie. Devant l'incapacité de certains à concevoir un écrit acceptable, il a été question de chercher à débloquer l'acte d'écriture, et ce de manière « sécurisée » sur le plan syntaxique. Ainsi, la tâche s'est échelonnée en deux temps : d'abord permettre la compilation de syntagmes syntaxiquement compatibles entre eux, et ensuite mettre les élèves en situation de production.

Mise en œuvre pédagogique

L'objectif, annoncé d'emblée à la classe, était d'accéder à un outil de production écrite assistée. Afin de s'affranchir de tout prérequis terminologique¹, la séance s'est axée autour d'activités de production/manipulation. Ainsi, en demi-groupe, deux heures ont été mobilisées : la première a servi à créer un vivier de syntagmes sous forme de paradigmes, la seconde a permis la mise œuvre rédactionnelle.

Construction des paradigmes (1h)

Le premier niveau de réflexion devait permettre de construire, sous forme d'étiquettes numériques réutilisables, un ensemble de paradigmes substituables permettant de produire des énoncés acceptables. Ainsi, en s'appuyant sur l'épisode du combat entre Tristan et le dragon, il a été question de trouver oralement des manières différentes de nommer Tristan, le monstre, ses armes, ses actions et ses états... Progressivement, et en suivant un code couleur géré par le professeur (en cohérence avec les habitudes de la classe lors des séances de langue), les périphrases s'enchaînent, s'étirent à la demande du professeur, afin de nommer les actants du récit. On passe ainsi, par

1 *L'inflation terminologique doit être évitée : au cycle 4, il s'agit moins de parvenir à une connaissance exhaustive de tous les éléments de la phrase et du texte que de comprendre que la langue est un système et qu'elle est mise en œuvre dans des discours.* (Programmes de 2015)

exemple, de « la terrible créature » à « la terrible créature cracheuse de feu qui menace Tristan ».

<p>TRISTAN</p> <p>le vaillant chevalier</p> <p>le neveu du roi Marc</p> <p>le vassal du roi</p> <p>le chevalier rusé</p> <p>le jeune homme courtois</p> <p>le futur amant d'Iseult plein de talent</p>	<p>DRAGON</p> <p>la bête géante et rouge</p> <p>le monstre terrifiant et tueur d'hommes</p> <p>la terrible créature cracheuse de feu qui menace Tristan</p> <p>l'animal légendaire à la langue empoisonnée</p> <p>la patte du dragon les griffes de la bête sanguinaire</p>
--	---

Cette phase du cours, sans les nommer, mobilise à l'échelle du GN, les notions d'épithète, de complément déterminatif, complément de l'adjectif: l'idée est de mettre l'usage en valeur, avant la terminologie.

<p>TRISTAN</p> <p>le vaillant chevalier</p> <p>le neveu du roi Marc</p> <p>le vassal du roi</p> <p>le chevalier rusé</p> <p>le jeune homme courtois</p> <p>le futur amant d'Iseult plein de talent</p>	<p>DRAGON</p> <p>la bête géante et rouge</p> <p>le monstre terrifiant et tueur d'hommes</p> <p>la terrible créature cracheuse de feu qui menace Tristan</p> <p>l'animal légendaire à la langue empoisonnée</p> <p>la patte du dragon les griffes de la bête sanguinaire</p> <p>les flammes de l'enfer</p>
<p>VERBES</p> <p>pensa</p> <p>évalua</p> <p>observa</p> <p>pointa</p> <p>arracha</p> <p>attaqua</p> <p>traspérça</p> <p>trancha</p> <p>lança</p> <p>tua</p>	<p>ARMES</p> <p>l'épée de taille</p> <p>la lance bien aiguisée</p> <p>l'arme tranchante</p> <p>l'arbalète rapide et mortelle</p> <p>le solide écu forgé d'un acier indestructible</p>
<p>devenait furieux à chaque fois qu'il était blessé</p> <p>semblait affaibli</p> <p>paraissait terrifié</p> <p>ressemblait à un monstre violent</p>	<p>CIRCONSTANCES</p> <p>devant l'immense château du roi Marc</p> <p>pres d'une tour abandonnée</p> <p>au fond de la forêt sombre et intrigante</p> <p>après qu'il eut vu le dragon menaçant</p> <p>À l'aube du jour suivant</p> <p>lorsque la pleine lune se leva</p> <p>jusqu'au crépuscule</p> <p>soudain</p>
<p>violemment</p> <p>brusquement</p> <p>d'une manière particulièrement féroce</p> <p>avec une immense brutalité, presque sauvage</p> <p>d'une invraisemblable puissance</p> <p>dans des conditions insupportables</p>	<p>mais</p> <p>ou</p> <p>et</p> <p>donc</p> <p>or</p> <p>ni</p> <p>car</p> <p>sans</p> <p>sous</p> <p>sur</p>

Le code couleur permet par ailleurs de croiser, sur le plan de la phrase cette fois, la question des compléments de phrase (en noir) en orientant la production des élèves sur les circonstances du combat, tout autant que celle du prédicat avec l'association du verbe (rouge) et des compléments essentiels (bleu) qui le suivent.

Afin d'assurer la compatibilité syntaxique, et sans forcément l'exposer aux élèves, le choix de syntagmes nominaux singuliers par le professeur (Tristan et le dragon) a permis une meilleure exploitation du paradigme verbal : ces derniers ont tous une forme en P3².

On notera la différence entre ces paradigmes et une banque de mots : si le travail sur le vocabulaire est réel dans cette phase du cours, l'objectif demeure de réfléchir sur la langue et son organisation. Dès lors, le contrôle sur l'activité et son résultat sont complets : la « sécurisation » sur le plan syntaxique vient du fait que ces syntagmes sont justement compatibles ; ne reste qu'à intégrer le fait qu'ils soient combinables sur le plan sémantique. On peut ainsi parler de « geste gagnant » de l'élève en ce que l'activité mise en place par le professeur le met en situation de réussite, quasiment à

2 Il est ensuite possible de construire une progression selon la marque de personne du verbe.

tous les coups.

Cette construction de paradigmes verbaux a également permis de faire réfléchir les élèves non pas seulement sur le verbe en tant que procès, mais plus finement encore sur la valeur aspectuelle du procès : ressentant par exemple le besoin d'exprimer l'état du chevalier au cours de cette bataille, la demande de verbes à l'imparfait a émergé. Toujours afin de garantir le « geste gagnant » à venir, il est apparu nécessaire de souder à ces verbes un attribut du sujet : permettant d'emblée la production de prédicats complets, ce choix peut s'expliquer dans une démarche d'accompagnement. En effet, en ce début de cycle 4, le risque était que les élèves en difficulté jouent d'une simple alternance rouge (verbe) /bleu (CO), identifiée comme une structure récurrente, mais interdite par l'usage d'un verbe attributif. Ce type de tâtonnements peut constituer un bon angle de travail et d'observation en cours de cycle, lors d'un approfondissement : on peut imaginer demander la construction de récit jouant justement sur l'alternance passé simple/imparfait, verbes transitifs/attributifs, etc. Toutefois, dans le cadre de ce projet d'écriture épique, l'objectif de l'activité était de d'illustrer la fluidité de la construction syntaxique en français. En fonction du niveau de la classe, on peut par ailleurs varier les approches : il était possible créer un autre paradigme - celui des syntagmes attribut du sujet - immédiatement à proximité des verbes attributifs, justement afin de mettre en lumière leur nécessaire combinaison dans le prédicat.

Enfin, on peut graduer la difficulté de l'exercice suivant en variant/multipliant les étiquettes numériques : l'alternance genre/nombre des syntagmes nominaux, la transitivité des verbes, ou encore l'intégration de paroles rapportées sont autant de variables didactiques sur lesquelles le professeur, dans ce protocole, peut jouer en fonction du projet pédagogique ou du niveau des élèves.

Activité de rédaction assistée (1h)

Une fois les paradigmes réalisés, la seconde phase de l'activité consistait à se lancer dans une rédaction assistée grâce au TNI. Après avoir rendu les syntagmes dynamiques par le principe des étiquettes (ou copies), une zone d'écriture est balisée et un embrayeur est fourni par le professeur. Ce lanceur d'écriture mobilise un complément de phrase (en noir) et un GN (en l'occurrence sujet), justement afin d'appeler un prédicat.

Profitant de l'effet de surprise, le chevalier lancé à pleine vitesse

L'activité, assistée sur le plan linguistique, devient alors extrêmement ludique pour les élèves invités au tableau : le travail préalable de construction des étiquettes rend la production d'énoncés à la fois rapide et efficace, et la qualité du résultat tangible. Les élèves, en confiance car en sécurité sur le plan linguistique, laissent libre cours à leur imagination. En effet, par cet exercice, le groupe comprend la possibilité de déplacer et d'ajouter des compléments de phrase, autant qu'il entend la nécessité de placer un sujet devant le prédicat, au moins de manière empirique à ce stade de leur formation : la distinction entre syntagme essentiel et syntagme facultatif s'assimile ici par la manipulation.

La captation suivante <https://video.crdp.ac-versailles.fr/scolawebtv/9/6/6/23966.mp4>

reproduit le tâtonnement pédagogique, en classe, dans la constitution des paradigmes,

notamment dans les expansions du GN, parfois injectées par les élèves *a posteriori* dans le "bloc" suite à la stimulation du professeur.

Quand l'écriture éclaire la langue

Une anecdote au cours de l'exercice a permis d'enrichir le travail autant que la compréhension du système linguistique. Au moment de la rédaction collective, les élèves rédacteurs, au tableau, ont mentionné un besoin : « il manque des mots pour orienter les autres, parce qu'on lance une arme vers le monstre par exemple ». Sans le savoir, l'élève a manifesté la nécessité de convoquer des prépositions.

Progressivement, et à une vitesse importante, le récit épique prend forme, se modifie, s'amplifie, libérant les élèves de la contrainte d'encodage et de scription, assumée par le système numérique mis en place. Si un énoncé ne fonctionne pas, il est soumis au groupe, qui détermine le problème en le manipulant, puis l'amende. Cette dimension collective de l'activité met en jeu la notion d'acceptabilité³: le débat improvisé, orchestré par le professeur, permet de confronter les représentations et de parvenir à un consensus.

« Je me suis rendue compte qu'on écrit par blocs » (Sofia)

À la fin de cette séance ayant donné satisfaction, il a été demandé aux élèves ce qu'ils avaient pensé de cet exercice de rédaction assistée. Une élève a alors eu cette expression : « En fait, je me suis rendu compte qu'on écrit par blocs, et pas un mot après l'autre... ». L'élève a réexploité dans cette expression la terminologie choisie par le professeur lors des séances de langue (voir encart).

En réutilisant ce terme, exploité dans les séances de langue, l'élève a opéré un transfert de l'analyse de phrases à la production écrite. Ce travail implicite sur les constituants de la phrase, et l'emploi du terme BLOC, a permis à l'élève de modifier sa représentation de l'activité d'écriture : ce n'est pas tant le nombre de mots qui appelle un point, que l'organisation des blocs entre eux. Ce transfert de connaissances langue/écriture souligne l'assimilation progressive du fonctionnement syntaxique : de fait, la notion de syntagme, inhérente au fonctionnement de notre langue, a été intégrée et manipulée à différents niveaux d'analyse : pour construire les paradigmes, pour agencer les constituants de la phrase, pour assurer la continuité référentielle d'une

Afin de limiter l'usage d'une terminologie parfois abstraite pour les élèves, le choix de BLOCS lors des phases d'étude de la langue avait été préféré à celui de « mot ou groupes de mots » pour plusieurs raisons. D'une part, ce terme concret appartient au vocabulaire actif des élèves, bien plus que celui d'attribut du sujet ou de complément d'agent par exemple. D'autre part, la plasticité du bloc permet aussi bien de désigner un pronom d'une lettre qu'un GN étendu : il recoupe donc « mot ou groupe de mots ». Enfin, quand il désigne un « groupe de mots », il souligne justement la solidarité des éléments qui le composent : lors des manipulations, le BLOC est insécable à un niveau d'analyse syntaxique donné.

3 **La grammaire au service de la réflexion sur la langue.** L'objectif n'est pas la mémorisation de règles ou d'étiquettes grammaticales pour elles-mêmes, mais bien la formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive. Il s'agit de leur faire percevoir que la langue est un système organisé et de les faire réfléchir sur les normes, la pertinence et l'acceptabilité de telle ou telle forme. (Programmes de 2015)

De la rédaction assistée à l'appréhension syntaxique

phrase à l'autre. Ce genre d'expérience, par le numérique, peut ainsi contribuer à une meilleure assimilation des principes linguistiques ; l'introduction du métalangage prend tout son sens quand le concept est devenu opératoire.