

RAPPORT DE MISSION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Alain BENTOLILA, Linguiste
Professeur des universités, Paris 5 – Sorbonne

En collaboration avec :

Dominique DESMARCHELIER

Directeur du département de linguistique, Université Paris 5

Erick ORSENNA

Conseiller d'Etat, membre de l'Académie française

29 novembre 2006

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

DE LA MATERNELLE AU COLLÈGE

Partie 1 : À QUOI SERT LA GRAMMAIRE ?

La puissance créatrice de la grammaire distribue des rôles aux êtres et aux objets que l'on évoque, même si - et surtout si - le monde ne nous les a jamais présentés ainsi ; elle pare les êtres et les objets de certaines qualités même si - et surtout si - nos yeux ne nous les ont jamais montrés ainsi.

Si toutes les langues possèdent cette capacité d'aller plus loin que l'œil, c'est parce qu'elles exercent sur les mots un pouvoir grammatical qui ne se contente pas de mettre fidèlement en scène le spectacle du monde. Ce pouvoir grammatical est libérateur : il permet à l'homme d'imposer son intelligence au monde.

I - GRAMMAIRE ET POUVOIR DE L'INTELLIGENCE

Jun 2005 ; neuf heures du matin. La scène se passe dans la cour d'une école maternelle par une journée ensoleillée. La maîtresse place la petite Vanessa en un point précis de la cour et demande à Tiphaine de le marquer d'une croix. Puis Kader est chargé de dessiner sur le sol le contour de l'ombre de Vanessa. Tous les enfants reviennent à 10 heures, Vanessa reprend sa place, un autre enfant dessine l'ombre projetée au sol. On fait de même à 11 heures, à midi et ainsi de suite jusqu'à 16 heures. Ainsi, à mesure que s'égrènent les heures, se succèdent les traces qui rappellent les différentes positions de l'ombre de Vanessa.

La maîtresse s'adresse alors à ses élèves et leur demande : « Que pensez-vous de ce que vous voyez par terre ? ».

Presque tous les élèves répondent en chœur : « Maîtresse, **c'est une fleur !** » et de montrer du doigt les pétales et de discuter pour savoir de quelle fleur il s'agit : rose pour les uns, marguerite pour les autres...

Mais cette maîtresse est une « résistante » (comme toutes devraient l'être). Elle ne s'en laisse pas conter. Elle ne se contente pas d'un simple constat ; la seule nomination des choses ne la satisfait pas.

- « Vous ai-je demandé de dessiner une fleur ? »

- Non ! répondent les élèves, mais tu **vois** bien que c'est une fleur.

- « Mais enfin, rappelez-vous ! Nous sommes venus ce matin et Vanessa s'est plantée là où il y a une croix et après, nous sommes revenus et on a fait pareil, et après... et encore après... Et elle insiste, et elle attend avec patience et obstination ; elle attend que jaillisse l'étincelle ; car cette maîtresse a de l'ambition pour ses élèves ; elle fait le pari de l'intelligence. Au bout de longues minutes courageusement affrontées, son obstination est récompensée : Vanessa, d'une voix timide, ose lui dire :

« Maîtresse, je **crois** que ça a **tourné** ».

Ah ! comme cela valait la peine d'attendre ! « Je crois » dit Vanessa, montrant que c'est bien l'intelligence qui est en marche et non pas seulement les yeux qui constatent et identifient. « Ça a tourné » l'emporte sur « c'est une fleur » : le verbe « tourner » l'emporte sur le substantif (fleur). **Le verbe**, catégorie reine de la grammaire, donnant à la langue son véritable pouvoir d'explication et d'argumentation. Le verbe qui ouvre les horizons du futur, qui fait resurgir les récits du passé. Comme le français fait bien les choses en nommant de la même façon le mot qui articule la phrase et l'outil linguistique qui articule notre pensée : verbe qui se conjugue, Logos qui impose au monde l'intelligence de l'homme. C'est bien cette singulière catégorie grammaticale des verbes qui manifeste l'ambition propre au langage humain : ne jamais se borner à répondre à la question : « Qu'est-ce que c'est ? », mais tenter d'en affronter une autre d'un tout autre niveau : « Pourquoi les choses sont ce qu'elles sont ? »...

Grâce à la grammaire la petite Vanessa a osé privilégier la réflexion à la perception ; le choix et l'organisation des mots lui ont donné le pouvoir d'aller plus loin que son œil le lui permettait. Cinq siècles après lui, elle a mis ses pas dans ceux de Nicolas Copernic ; les mots de cette enfant ont fait écho aux siens,

audacieux et téméraires organisés par une grammaire qui portait sa pensée et l'opposait à la certitude de tous ceux qui voyaient, de leurs yeux, le soleil se déplacer au-dessus de leur tête. Face à la vérité « autorisée » il assénait, obstiné, mot après mot : « La terre tourne autour du soleil ».

Et il fut compris au plus juste de ses intentions ; et si il fut compris comme il entendait l'être, c'est parce que, au-delà du simple choix des mots, il utilisa les moyens grammaticaux que lui donnait la langue.

En positionnant « terre » devant « tourne », il imposait à ses interlocuteurs l'obligation d'en faire **l'agent** du procès « tourner ». L'agent et pas autre chose, quelque envie qu'ils en eussent ! En utilisant la locution prépositionnelle « autour de », Copernic donnait à « soleil » un rôle bien spécifique dans la scène que l'on devait reconstruire. Les indicateurs grammaticaux lui donnèrent ainsi l'assurance que quelle que fût la mauvaise volonté de ses interlocuteurs, ils ne pourraient pas trahir ses intentions de parole.

Imaginons maintenant Copernic privé des outils de la grammaire. Il met dans un grand chapeau les trois mots : « tourne », « soleil », et « terre » ; il les mélange bien et les jette à la tête de ses auditeurs en leur disant : « Messieurs, faites donc du sens ! ». Quelle mise en scène eût résulté de cette invitation ? Comme un seul homme, ses juges eussent attribué à « soleil » le rôle d'agent du verbe « tourner » et eussent fait de « terre » le centre de la rotation du soleil. Sans le pouvoir de la grammaire, les mots glissent naturellement sur la plus grande pente culturelle ; c'est l'attendu qui guide leur arrangement, c'est le consensus mou qui préside à leur mise en scène. **Une langue qui se priverait du pouvoir de la grammaire livrerait ainsi ses énoncés aux interprétations banales et consensuelles fondées sur l'évidence, la routine et le statu quo.** La grammaire apparaît ainsi libératrice alors qu'on la dit contraignante. Elle permet à la langue d'évoquer contre le conservatisme ce qui n'est pas encore mais sera sans doute un jour ; d'affirmer contre les préjugés ce que l'on ne constate pas de visu mais qui se révélera peut-être juste et vrai ; d'écrire contre le conformisme ce que l'on n'a pas encore osé formuler mais que les générations à venir trouveront d'une audace magnifique.

II - GRAMMAIRE, SCIENCE ET POÉSIE

Rien ne paraît plus naturel que de désigner par des mots les images que distinguent nos yeux, les bruits que différencient nos oreilles, les goûts que révèlent, dans leur diversité, nos papilles, les odeurs variées que captent nos narines. En fait, l'acte de « mettre en mots » n'a rien de naturel : c'est une décision humaine intelligente ; c'est la première étape de la pensée scientifique et de la pensée tout court. L'homme ne nomme pas dans l'ordre d'arrivée tout ce qui lui tombe sous les yeux ; toute nomination est un choix, une étape vers la conquête d'une nature à laquelle la pensée de l'homme impose une organisation. Appeler ce caillou « granit », cet autre « quartz », cet autre encore « calcaire », c'est les distinguer autrement que par leur forme ou leur dimension ; c'est rassembler, sous une même appellation, de minuscules fragments comme d'énormes blocs. Dire ensuite que tous ces éléments prennent place au sein d'un même ensemble que l'on appelle « roches », c'est franchir une étape décisive dans la mise en ordre du monde. Cette distinction, cette nomination, procèdent toujours d'une intention ; on ne nomme pas n'importe quoi, on nomme ce qui va servir à mieux comprendre comment marche le monde, on nomme ce qui va servir à le modifier à notre convenance.

La langue ne se contente cependant pas de sélectionner et de nommer ce qui est utile à notre réflexion et à notre action ; elle affirme par la grammaire les effets produits par une action sur une autre action. Par exemple dire « si on lâche une pierre, elle tombe » ou « lorsqu'on lâche une pierre, elle tombe » ou encore « une pierre tombe pour peu qu'on la lâche », c'est poser le principe qu'un lien de cause ou de conséquence régulier et prévisible unit ces deux processus. Dans la même perspective, la grammaire permet de formuler des lois universelles dégageant ainsi la vérité scientifique des contraintes du « ici » et « maintenant » pour lui faire atteindre le « partout » et le « toujours ». Ainsi la loi de la gravitation universelle selon laquelle « deux corps quelconques s'attirent avec une force proportionnelle au produit de leur masse et inversement proportionnelle au carré de leur distance », s'impose-t-elle aussi bien au caillou que je lâche qu'à la force qui maintient la lune en orbite autour de la terre.

Chaque étape des développements de la pensée scientifique mobilise des moyens grammaticaux de plus en plus puissants. Nommer exige que l'on décide

ce qui est « digne » de l'être et que l'on fabrique arbitrairement un bruit spécifique pour l'évoquer. Décrire « les effets » c'est se doter des connecteurs (« donc », « si... alors », « parce que »...) qui manifestent le lien logique et nécessaire qui associe deux propositions. Affirmer une loi universelle, c'est dépasser le constat pour faire donner toute sa puissance à la grammaire de vérité.

Si dans un élan d'imagination et de rigueur mêlées, la grammaire porte et diffuse la pensée scientifique, c'est dans le même élan qu'elle ouvre à la poésie les portes de l'imaginaire.

Écoutons Paul Eluard qui nous dit que « la terre est bleue comme une orange » et qui ajoute pour bien insister sur la puissance des mots : « Jamais une erreur, les mots ne mentent pas ».

Evoquons René Char qui affirme que « dans la bouche de l'hirondelle un orage s'informe, un jardin se construit » et qui précise, pour bien marquer l'indépendance du Verbe, que « la poésie est de toutes les eaux claires celle qui s'attarde le moins au reflet de ses ponts ».

Entendons enfin rugir Michaux : « Je vous construirai une ville avec des loques, moi ! Je vous la construirai sans pierres et sans ciment ».

III - GRAMMAIRE, VÉRITÉ ET ÉTHIQUE

La grammaire sert donc les ambitions de l'intelligence humaine et lui donne une dimension collective. Cependant, cet outil si puissant peut servir avec la même efficacité et les mêmes moyens, les aspirations les plus respectables et les plus hautes comme les allégations les plus infâmes et les affirmations les plus intolérables. A nos enfants, nous devons donc apprendre, à l'école comme à la maison, qu'ils ont le droit de réfuter la vérité proférée qui que soit celui qui la profère. Nous devons aussi leur montrer que lorsqu'ils décident eux-mêmes d'utiliser la grammaire du « partout » et du « toujours », ils doivent s'attendre à devoir rendre des comptes, à devoir apporter les preuves qui fondent la valeur de leur proposition.

Lorsqu'ils témoignent, ils prennent le risque d'être convaincus de mensonge ; lorsqu'ils donnent leur opinion, ils s'exposent à être contredits par une opinion

opposée ; mais lorsqu'ils osent utiliser la grammaire de vérité, ils engagent bien autrement leur propre responsabilité. Ils s'inscrivent alors dans la volonté collective de donner sens au désordre et au tumulte du monde. Galvauder cette responsabilité individuelle, accepter que d'autres la galvaudent ne saurait être anodin. **S'il est une chose que l'éducation nationale et familiale doivent placer au centre exact de leurs objectifs, c'est bien cette vigilance intellectuelle que nos enfants doivent apprendre à exercer dès que se présente à eux un discours qui se pare des attributs grammaticaux de la vérité et dès qu'eux-mêmes s'autorisent à en utiliser les marques.**

IV - GRAMMAIRE, DU SEGMENTÉ AU GLOBAL

Imaginons un instant ce que serait une langue où l'on aurait un mot particulier pour désigner « un-loup-qui-dort », « un-loup-qui-court », « un-loup-qui-mange » ; une langue où un « loup-noir » se dirait de façon totalement différente d'un « loup-blanc » et où évidemment « un-loup-blanc-qui-dort » aurait un nom encore différent d'un « loup-noir-qui-dort ». Imaginons une langue où une « table-de-bois » serait nommée de manière complètement distincte d'une « table-de-fer », de verre... On voit bien qu'une telle langue se condamnerait à multiplier à l'infini son vocabulaire dans une course sans espoir pour couvrir l'immense diversité des réalités perçues et pensées.

Toutes les langues ont donc libéré les actions et les qualités en les détachant des êtres et des objets qui les portent en eux dans une réalité quotidiennement perçue ; et elles ont toutes confié à la grammaire la mission de les remettre ensemble au gré de l'imagination et de l'intelligence illimitées des hommes. **Mettre les mots ensemble afin que cette réunion ordonnée, cette solidarité organisée transcendent la successivité des mots égrenés et permettent à chaque lecteur, à chaque auditeur de construire une représentation globale cohérente,** telle est la mission essentielle de la grammaire. Au gré de la volonté du locuteur ou de l'écrivain, elle réunit en une image globale ce que le lexique, pour sa part, s'est efforcé de séparer : réunir un objet et sa couleur ou sa forme ; réunir un agent et son action et éventuellement

ce sur quoi elle porte ; réunir un événement et le lieu où il se déroule... ; et ainsi imposer à l'autre sa mise en scène, guider sa mise en sens.

V - **GRAMMAIRE ET MISE EN SCÈNE**

Ce pouvoir grammatical, toutes les langues du monde l'exercent grâce à ce que l'on appelle des « **indicateurs de fonction** » : ce sont des mots, le plus souvent petits, qui distribuent aux mots-acteurs les rôles que chacun et ensemble ils vont avoir à jouer dans la scène qui est évoquée.

Ainsi, dans la phrase : « La chèvre de Monsieur Seguin tua le loup », nous savons que Monsieur Seguin n'est pour rien dans la mort du loup parce qu'il est lié à « chèvre » par la préposition « **de** » marquant sa fonction de détermination. Nous comprenons que c'est la chèvre qui est responsable de la mort du loup parce que le mot « chèvre » est placé avant « tua » et que loup ne vient qu'après.

Ces indicateurs, **véritables directives de mise en scène**, sont en français les prépositions (de, dans, pour...) ainsi que la position respective des mots dans la phrase. En latin, en allemand, en japonais, etc. ce sont des désinences casuelles placées à la fin des mots qui jouent ce rôle (nominatif, accusatif, datif...). Peu importe la forme que ces indicateurs de fonction prennent dans les différentes langues du monde ; ce qui importe, c'est que toutes utilisent ce principe qui consiste à imposer conventionnellement à chaque mot une fonction précise, assurant ainsi force et liberté à la pensée qu'elles animent. **L'étude de la grammaire doit en priorité mettre en évidence ces directives de mise en sens.** Leur identification et la compréhension de leurs mécanismes permettront aux élèves de répondre à ces questions que toute phrase doit susciter chez son récepteur comme chez son producteur : « l'ai-je compris comme il espérait l'être ? », « ai-je été compris comme je l'espérais ? ». Cette fertile incertitude, qui manifeste notre volonté de communiquer au plus juste de nos intentions, justifie et légitime à elle seule un apprentissage rigoureux et programmé de la grammaire.

Partie 2 : QUELLE PROGRESSION ?

I - LES ENJEUX

L'enseignement de la grammaire a connu les mêmes dérives que celui de la lecture : **le renoncement à respecter une progression rigoureuse dans l'espoir illusoire de faire de la rencontre des textes le déclencheur de l'observation et de l'analyse des mécanismes de la langue.**

L'enseignement de la lecture exige que l'on fasse découvrir à l'élève les relations grapho-phonologiques dans un ordre précis défini par des critères de fréquence et de complexité croissantes. De même, l'enseignement de la grammaire impose que l'on fasse analyser les règles d'organisation de la langue en les hiérarchisant selon leur degré de complexité et de fréquence. Dans un cas comme dans l'autre, **on a sacrifié inconsidérément la progression rigoureuse, seule garante d'un apprentissage efficace, en abandonnant l'articulation logique de l'apprentissage au profit de la rencontre aléatoire de textes.**

Disons le clairement, **il nous faut rétablir une programmation précise et rigoureuse dans l'apprentissage de la grammaire.** L'étude réfléchie de la grammaire ne saurait être annexée à la fréquentation occasionnelle d'un texte de lecture. Elle répond à une logique interne qui permet de décrire le système en allant du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare. Il est hors de question de renoncer à l'analyse logiquement programmée de la grammaire sous prétexte que l'observation des mécanismes de la langue n'aurait d'autre intérêt que de tenter de formaliser les structures des textes au fil de leur découverte.

Pour la grammaire, comme pour la lecture d'ailleurs, on a voulu abusivement appliquer le modèle de l'expert à l'apprenti. Ici et là on a mis la charrue avant les bœufs. Ce n'est en effet que lorsqu'un élève a dominé l'analyse des structures, des procédures et des catégories de la langue, qu'alors, à la lecture d'un texte, il découvrira la virtuosité d'un auteur à les utiliser ou... à les contredire ; alors et alors seulement, la reconnaissance des faits grammaticaux mis en œuvre éclaireront la construction du sens d'un texte sans

en troubler le cours naturel. Mais avant que ces savoirs et savoir-faire grammaticaux puissent s'inscrire dans la lecture d'un texte sans en congédier le sens, il faudra les avoir acquis de façon progressive et systématique. **Trop tôt imposée, la grammaire dite « textuelle » pervertit la relation naturelle au texte et rend chaotique l'étude du système grammatical.** En d'autres termes, **c'est la grammaire qui dicte sa loi aux phrases et aux textes et non le contraire : elle les convoque en fonction des besoins de l'analyse.**

Si l'explication de texte peut parfois s'appuyer sur l'analyse grammaticale, elle ne peut en aucun cas en être le seul prétexte. En remplaçant la « **leçon de grammaire** » qui occupait une place précise dans une suite organisée d'analyses par la « séquence d'observation réfléchie de la langue », sorte de parenthèse dans la lecture d'un texte, on a induit deux conséquences aussi fâcheuses l'une que l'autre : d'une part la rupture du fil de la compréhension sensible du texte par une inopportune distanciation, d'autre part l'émergence inopinée d'un fait grammatical isolé qui ne s'inscrit dans aucune programmation cohérente. En bref, on a perdu sur les deux tableaux : on a affadi le goût du sens et l'on a émoussé le fil de l'analyse. Les leçons de grammaire doivent être des « espaces pédagogiques » à part entière chacune construite pour un objectif d'analyse spécifique qui s'inscrit dans une programmation logiquement organisée. Pour chaque leçon, on présente des phrases propres à mettre en évidence un mécanisme, on invite à la manipulation et à la réflexion et on propose enfin **des exercices systématiques** afin de faire maîtriser ce fait grammatical.

Préconiser une programmation des leçons de grammaire qui va du plus simple au plus complexe est sans doute aussi la meilleure façon d'éviter une des plaies de notre enseignement : **la répétition à l'identique des mêmes analyses** et des mêmes exercices classe après classe, niveau après niveau. On se gardera par exemple d'épuiser l'étude d'un fait grammatical en CE2 sous peine de reproduire exactement la même leçon en CM1 puis en CM2 : progression veut dire « **approfondissement progressif** », c'est-à-dire analyse d'un même fait grammatical niveau après niveau dans ses dimensions de plus en plus rares, de plus en plus inattendues. Ainsi la l'identification du « sujet » en CE2 pourra être fondée sur l'idée « qu'il est le responsable d'une action » ; cette **vérité certes**

provisoire, certes incomplète sera précisée en CM1 et en CM2 par le recours à des critères plus formels de distribution et de compatibilités, par son rôle particulier avec les verbes d'état pour ouvrir aux effets stylistiques de l'inversion, à son sens particulier dans la voie passive...

Attention ! Ce n'est pas parce que nous préconisons de respecter une programmation logique des leçons de grammaire que nous **repoussons le choix pédagogique de l'observation, de la manipulation et de la réflexion**. Loin de nous l'idée qu'une leçon de grammaire se réduirait à asséner une règle et à l'illustrer par un exemple. Nous voulons que nos élèves **découvrent** l'organisation des phrases, la fonction des mots, leur catégorisation... ; nous disons bien « découvrent » et pas simplement « apprennent ». Nous voulons certes, un apprentissage qui suive une progression logique allant du plus simple au plus complexe et du plus fréquent au plus rare. Mais dans le cadre de cette progression soigneusement définie, chaque leçon de grammaire s'articulera sur l'observation de phrases précisément choisies pour lui permettre de découvrir, par la manipulation et la réflexion, le fait grammatical que l'on a décidé d'étudier. Une leçon de grammaire doit être conduite dans l'esprit des **« leçons de choses »** ; c'est-à-dire que l'on présentera à l'attention des élèves un corpus de phrases précisément choisies pour induire des hypothèses sur le fonctionnement d'un mécanisme singulier. Dans la même logique que « la main à la pâte » pour les sciences on manipulera, on se questionnera, on proposera des explications provisoires qui, passées au filtre des intentions précises de l'instituteur, constitueront une première étape d'analyse. Cette démarche au cours de laquelle chaque élève apporte sa pierre à la réflexion ne peut être fructueuse que si les corpus de phrases proposés ont été intentionnellement fabriqués pour orienter l'observation, suggérer la manipulation, amener à une conclusion, à l'avance programmée. Elle est incompatible avec la rencontre occasionnelle d'un texte.

II – À L'ÉCOLE MATERNELLE : APPRENDRE À METTRE EN SCÈNE

En moyenne et surtout grande section de maternelle, on donnera, à l'oral, la conscience implicite des rôles joués par les groupes fonctionnels dans la construction du sens d'une phrase.

Comment faire de la grammaire avec des enfants de quatre ou cinq ans ? Certains trouveront qu'il est bien trop tôt pour encombrer ces jeunes esprits avec règles et nomenclatures. Nous sommes parfaitement d'accord ! Mais justement, il ne s'agit ni de règles, ni de catégories ; il s'agit de **mise en scène**. Les mots d'une phrase sont pour certains des **acteurs**, d'autres plantent **le décor**, d'autres encore suggèrent une action. Comme dans toute pièce de théâtre, un acteur peut « coller » au rôle qu'on lui attribue ou au contraire être utilisé à contre emploi ; de même, certains décors accueillent très naturellement telle action ou au contraire sont totalement inappropriés. Il en va de même pour les mots et les fonctions qu'ils occupent dans une phrase.

Si nous disons : « La petite fille a mangé son carré de chocolat », tout va bien ! Chacun est à sa place ; la petite fille mange, le chocolat est mangé ; la phrase ne suscite aucune question. Par contre, si nous disons : « Le carré de chocolat a mangé la petite fille », les rôles attribués aux mots acteurs sont terriblement incongrus et notre jeune auditeur est immédiatement appelé à poser la question éminemment grammaticale : « C'est qui que t'as dit qui a mangé la petite fille ? ». Ainsi le caractère très inattendu de la mise en scène grammaticale entraîne spontanément un questionnement sur l'organisation grammaticale de la phrase.

Il n'est point question ici de « sujet » et « d'objet », il ne s'agit pas d'en montrer les positions respectives. **Le jeu - certes grammatical, mais jeu tout de même - consiste à établir une tension suffisamment forte entre le sens d'un mot et la fonction qu'on lui impose pour que cette dernière soit mise en cause et donc identifiée.** On permet ainsi à l'enfant de prendre progressivement conscience que la mise en scène d'une phrase n'est pas aléatoire : que certains mots disent **qui**, d'autres quoi, d'autres encore **où, quand, comment...** et qu'il convient de respecter les indications du metteur en scène qui tient la parole. Les enfants adorent les « phrases rigolotes » à travers lesquelles ils découvrent les rôles d'agent, de patient, de destinataire, de lieu, de temps... Donner le sens de la grammaire avant de maîtriser les mécanismes de la lecture, telle est la mission de l'école maternelle et du CP.

III- AU CYCLE 2 : DECOUVRIR L'ORGANISATION GRAMMATICALE POUR MIEUX LIRE

L'apprentissage de la lecture sera l'occasion de manipuler groupes et mots écrits pour découvrir leurs rôles respectifs dans la mise en scène de la phrase ; de la même façon, on observera les premières chaînes des accords.

Pour apprendre à lire, il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. **Lire une phrase, c'est identifier les mots et en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs.** Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture « intelligente ».

Les règles grammaticales du langage oral soutenu régissent aussi le langage écrit. On pourrait donc penser qu'apprendre à lire se résume simplement à apprendre à identifier les mots c'est-à-dire à associer une combinaison particulière de lettres aux sons qui lui correspond pour en découvrir le sens. Une fois les mots identifiés, le reste de la construction du sens serait alors affaire de grammaire et de vocabulaire, toutes choses dont la maîtrise de l'oral garantirait le réinvestissement à tous les élèves. Il s'agit là d'une conception trop réductrice de l'apprentissage de la lecture. On ne peut pas supposer que les règles de grammaire dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle vont se réinvestir « naturellement » pour organiser la suite des mots écrits qu'il identifie. Ce constat s'impose d'autant plus qu'arrivent, au cours préparatoire, des élèves dont la langue orale est très différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle qu'ils vont découvrir dans leur livre de lecture. L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige qu'au cours préparatoire et au CE1, on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de conventions grammaticales inconnues de lui.

L'apprentissage de la lecture appelle donc l'explicitation des conventions linguistiques que le langage oral mobilise, lui, de façon implicite : cela implique que, **complémentairement à l'identification des mots écrits qui constitue un objectif essentiel de l'apprentissage de la lecture, soient**

explicitement montrées les voies grammaticales qui conduisent à la construction du sens des phrases et des textes.

Il ne s'agit pas de « faire de la grammaire » avec des élèves de cours préparatoire. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots : classifications et nomenclatures peuvent attendre le cycle 3. Mais il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer justement aux mots et groupes de mots le rôle qui leur revient dans le spectacle qu'ils tentent de mettre en scène : Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Avec qui ?... Faute de quoi, il n'y aura pas de compréhension mais un égrènement monotone de mots successivement identifiés.

Avant même de savoir nommer catégories et fonctions, un enfant qui apprend à lire doit ainsi être capable de manifester un sens aigu de la grammaire. Avec patience et régularité, en jouant avec l'organisation des phrases et le sens des mots, on peut ainsi passer en revue les fonctions essentielles et leur impact décisif sur la construction du sens. Cet acquis sera précieux ! Avant et tout au long de l'apprentissage de la lecture, ces enfants auront été préparés à comprendre qu'au-delà de leur alignement systématique les mots se regroupent pour porter sur la scène du sens des **acteurs** qui jouent des rôles particuliers. Ils percevront que des **décors** actualisent cette représentation. Ils réaliseront ainsi que cette grande mise en scène qu'est la compréhension obéit à des **indicateurs** dont on ne doit jamais ignorer la pertinence.

La manipulation des groupes fonctionnels, la réflexion sur leurs rôles respectifs dans la construction du sens de la phrase est le juste complément de l'entraînement à l'identification précise et rigoureuse des mots. Avec l'enrichissement du stock lexical, ce sont là les conditions indispensables d'un apprentissage menant à une lecture à la fois précise et riche de sens. Au cycle 2, l'étiquetage des groupes fonctionnels n'est pas une priorité. On se contentera de nommer au CE1 **le verbe, le groupe sujet, le groupe objet, le groupe lieu et le groupe temps. Leur reconnaissance se fera sur un critère de sens (même s'il s'agit d'une vérité provisoire) et sur des manipulations simples (commutation et permutation).**

Au-delà du cadre de la phrase, il convient aussi que l'élève qui progressivement accède à la lecture des textes comprenne qu'un **texte**, aussi court soit-il, n'est

pas une simple juxtaposition de phrases mais qu'il comporte des marques qui en tissent la cohérence. On doit lui montrer qu'il y a des « avant » et des « après », qu'entre deux événements il existe des relations de cause à effet, ou de finalité, que le même personnage va s'appeler d'abord Catherine puis « elle », puis « la jolie petite fille ». Il découvrira ainsi qu'au fil de la lecture d'un texte on doit articuler temporellement et logiquement les événements et que l'on doit être capable d'en suivre les acteurs. **La prise en compte des éléments qui font la cohérence d'un texte sont au cycle 2 de l'ordre de l'accompagnement attentif de la lecture** qui aidera l'apprenti lecteur à surmonter les obstacles qui risquent de lui faire perdre le fil chronologique, logique et anaphorique du texte. Il ne s'agit en aucune façon d'analyser un mécanisme ni bien sûr de le nommer ; il s'agit d'en saisir les effets sur la juste compréhension du texte.

IV - **AU CYCLE 3 : ANALYSE GRAMMATICALE DE LA PHRASE**

*A l'entrée en cycle 3, les enfants ont besoin de donner du sens à ce qu'ils lisent et doivent pouvoir mettre en mots et en phrases ce qu'ils souhaitent exprimer et transmettre. La reconnaissance des **classes de mots** (leur nature) est un préalable à tout travail sur la syntaxe. Distinguer le nom du verbe, connaître le rôle que peuvent jouer les différents déterminants du nom, savoir enrichir une description en recourant aux adjectifs qualificatifs ou aux compléments du nom, l'ensemble de ces compétences permettra d'établir une première catégorisation dans la langue. Pour être intégré par les élèves, ce découpage en catégories reposera sur des activités de manipulations de la phrase (au sens où l'entend Georges Charpak, dans *La main à la pâte*).*

*C'est donc bien au cycle des approfondissements que les élèves seront amenés à **identifier les différents groupes fonctionnels** qui composent la phrase. Ces manipulations pourront conduire à des **substitutions** (remplacement des noms par des pronoms ou par des groupes nominaux), des **réductions** (suppressions de compléments non essentiels ou circonstanciels), ou au contraire des **enrichissements**, en utilisant les différentes formes de déterminations : déterminants, adjectifs qualificatifs, compléments du nom ou encore proposition relative.*

1. Les classes de mots

- Le verbe

Si le **verbe** est « *identifié dans la phrase en relevant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps, mode)* », **on ne s'interdira pas de faire appel**, notamment avec les plus jeunes, **au critère du sens** pour montrer qu'il sert à indiquer une action ou un état.

Dans la phrase « *Les maçons **ont construit** la maison.* », l'action qui relie maçons à maison, c'est bien la construction. Si l'on parle de verbes transitifs c'est tout simplement parce que cette action « transite » des maçons vers la maison. On peut dans le même temps attirer l'attention des élèves sur les variations qui peuvent toucher ce verbe :

« *Les maçons **construisent** la maison* » (En ce moment, sous nos yeux), ou encore, « *Les maçons **vont construire** la maison* », il s'agit alors d'un projet.

Les modifications entraînées par le changement du nom (ou groupe nominal) en fonction sujet seront également mises en évidence : « *Mon père **a construit** la maison* » ou encore « *Nous **avons construit** cette maison* ». Les deux démarches nous semblent liées.

Tous les procédés, toutes les manipulations susceptibles d'aboutir à cette identification sont bonnes à prendre. Le rôle et la place de l'adverbe de négation constituent également de bons outils.

« *Mon frère **a perdu** son stylo. Il ne le **retrouve pas**.* »

« *Il **a mangé** deux tartines. Il n'a rien mangé ce matin.* »

« *Ne pas parler au conducteur.* »

- Le nom

S'il est vrai que le « *le nom peut être identifié dans une phrase par ses variations (en nombre et en genre) et par les éléments qui l'entourent* », (Cf. BO n°29 du 31 juillet 1997), là encore, pourquoi s'interdire en début de cycle de poser quelques vérités provisoires qu'on aura tout le loisir de compléter durant les trois années du cycle ?

Un nom peut désigner des **êtres vivants** (des personnes ou des animaux), et des **objets**.

Les textes de lecture du cycle 2 ont permis à l'enfant de comprendre que *chevalier, reine, cosmonaute, cheval, hippopotame* sont des noms au même titre que *voiture, ballon*. Qu'il existe à côté de ces usages très fréquents des noms exprimant des **sentiments** ou des **qualités**, par définition plus difficiles à montrer ou dessiner, nul ne le conteste, et la lecture des textes pourra le mettre en évidence. Mais une fois encore, pourquoi se priver d'une entrée dans la grammaire par ce qu'on perçoit de prime abord ?

On ne demande pas à une personne apprenant le piano de comprendre la structure d'un concerto avant d'avoir perçu les écarts entre les notes et la façon de les réunir dans un accord majeur, mineur ou septième.

Si la grammaire nécessite de faire ses « gammes », tout comme la lecture d'ailleurs, elles doivent faire sens. La manipulation de la phrase (ou du mot) n'est jamais une fin en soi, elle sera toujours au service du sens.

- L'adjectif qualificatif

Il constitue une autre classe essentielle à l'enrichissement du groupe nominal (nous préférons ce terme à celui d'expansion qui conduit, dans de nombreux manuels, à parler de **groupe nominal étendu**, plutôt qu'**enrichi**). Ils apportent des précisions sur la qualité, la nature, la couleur, les caractéristiques physiques.

- L'adverbe

C'est la dernière classe lexicale, qu'on opposera aux classes grammaticales. Il a la mauvaise réputation de constituer une classe « fourre-tout ». Quoi de commun en effet entre **habilement, lentement**, et d'autres termes comme **enfin, finalement, hier, aujourd'hui**.

Il pourrait donc être utile de distinguer les adverbes qui déterminent le rapport entre le sujet et le verbe « *il marche lentement* », « *Il écoute attentivement* », et ceux dont le rôle est de mettre en rapport deux phrases, deux arguments dans un texte « *Décidément, tu n'as rien compris* », « *Hier, il pleuvait, aujourd'hui, le soleil est revenu* ». Si la première catégorie semble liée au verbe (d'où le terme

d'**adverbe**), la seconde pourrait sans dommage être rangée dans la classe des **connecteurs**.

Les quatre premières classes évoquées plus haut sont dites **lexicales**, car elles sont susceptibles de donner naissance à de nouveaux mots dans les dictionnaires (elles sont en inventaire ouvert) ; en revanche, les suivantes, nommées grammaticales constituent dans la langue une liste (en inventaire fermé) et dont l'orthographe ne varie jamais.

- Les déterminants

Ils auront pour fonction de déterminer le nom. Dans cette catégorie, on rangera les **articles** (définis et indéfinis - on réservera l'usage des articles **partitifs** pour le collège « il mange du pain »), et les déterminants **possessifs** (ton vélo), **démonstratifs** (cette maison), **indéfinis** (quelques enfants), **numéraux** (deux pigeons), **interrogatifs** (quels animaux ?) et **exclamatifs** (Quelle équipe !). L'ancien terme d'adjectif appliqué à cette catégorie semble devoir être abandonné pour éviter toute confusion avec les qualificatifs évoqués précédemment, avec lesquels ils ne partagent aucune fonction syntaxique.

- Les pronoms

Ils seront présentés comme des substituts du nom (mis à la place de...). Qu'ils soient **personnels** (je, me, tu, te), **possessifs** (le mien, le vôtre), **démonstratifs** (celui-ci, ceux-là), **interrogatifs** (Qui est venu ?), ou **relatifs** (le livre dont tu m'as parlé), leur rôle dans la phrase, et plus encore dans un texte comme pronom de reprise ou de substitution, est essentiel.

- Les connecteurs

Comme leur nom l'indique, ils ont pour fonction de mettre en rapport, deux noms ou deux groupes (**prépositions**), deux propositions au sein d'une phrase (**conjonctions**) ou deux phrases (« *Il a manqué le but. Décidément, il n'est pas en forme* »).

2. De la reconnaissance à la maîtrise des principales fonctions syntaxiques

On réservera à l'école élémentaire l'étude des fonctions **sujet et complément**. On suggère d'ailleurs aux enseignants de faire suivre ces deux notions des termes *sujets du verbe*, *complément du verbe*, *complément de phrase* ou *complément du nom*.

A l'intérieur du cycle 3 lui-même, une progression devra être observée, sous peine de répéter durant les trois années les mêmes règles, en se contentant d'augmenter le nombre et la difficulté des exercices d'application.

- Le sujet

Les dernières instructions officielles donnent comme critère d'identification de la fonction « sujet » : « *le seul groupe de la phrase qui puisse être détaché à l'aide de c'est...qui* ».

Doit-on commencer par cet « unique » critère distributionnel et s'en contenter pour définir le sujet du verbe ? A l'évidence, la réponse est *non*. Il semble nécessaire de montrer que si l'on **s'attache au sens** (critère sémantique), le sujet est, le plus souvent, le mot (Nom propre, pronom personnel) ou le groupe qui fait ou subit l'action exprimée par le verbe.

Le critère d'identification du sujet par « c'est... qui », s'il correspond à une manipulation utile, n'en constitue pas pour autant le meilleur outil de reconnaissance. « *Ulysse revient* » serait ainsi glosé par des enfants de 9 ou 10 ans par « C'est Ulysse qui revient ».

Première remarque, on ne dit pas la même chose dans les deux cas. La deuxième phrase constitue une mise en valeur du sujet (la focalisation des linguistes), mais surtout, on se heurte immédiatement à un obstacle dès que le sujet est un pronom personnel.

« *Il a trouvé une montre* » ⇒ « *C'est ... ? qui a trouvé une montre* ».

Conséquence, on trouvera selon les éditeurs, « *c'est lui qui* », ou plus inquiétant, « *c'est il qui...* ».

Que ce type de transformation soit utilisé en 2^{ème} ou 3^{ème} année du cycle pour montrer les procédés permettant de mettre en valeur le sujet du verbe semble incontestable, mais ne serait-il pas plus simple, et de bon sens, de demander à un enfant de CE2, « Qui revient ? » ou « Qui a trouvé la montre ? ». La réponse pourra d'ailleurs être « C'est lui ! », et dans ce cas nous retrouvons un usage courant de cette construction.

- Les compléments

- **Compléments du verbe : les compléments essentiels**

« Ils ne peuvent pas être supprimés, ne peuvent pas être déplacés dans la phrase, sont susceptibles de pronominalisation par *le, la, les, lui, en, y* » (BO 1997).

- Complément d'objet direct : « Marie répare son vélo »
- Complément d'objet indirect : « Elle repense à ses vacances. »
- Complément (essentiel) d'attribution¹: « Tu racontes une histoire à ton frère. » (Avec les verbes de **don** et de **dire**).
- Complément essentiel exprimant le temps et le lieu.
« Le match a duré 90 minutes. J'habite Nanterre, elle rentre à Lyon ».

- **Compléments de phrase : les compléments circonstanciels**

Les critères : « Ils peuvent être supprimés ou déplacés dans la phrase. »

Si ces critères permettent d'opposer les deux types de compléments, on ne doit pas s'interdire d'attirer l'attention des élèves sur le **sens** (temps, lieu) véhiculé par ces éléments, qu'ils soient essentiels ou circonstanciels.

A Lyon, j'ai rencontré vos amis.

Pendant 90 minutes, les équipes se sont livré un combat acharné.

On aura intérêt à mettre en évidence la différence de sens pouvant exister entre deux énoncés proches en apparence :

Les Parisiens ont marqué trois buts à Lyon.

A Lyon, les Parisiens ont marqué trois buts.

Dans le premier exemple, Lyon peut aussi bien être un complément de **lieu**, qu'un complément d'**attribution**, si l'on se souvient qu'une équipe sportive est souvent désignée par le nom de la ville qu'elle représente. C'est la figure de la

¹ Le terme de Complément d'objet second, qui répond sur un plan syntaxique formel au complément d'objet direct, semble difficile à expliquer notamment à l'école élémentaire, et même encore au début du collège. C'est pourquoi, au risque de choquer certains esprits, nous suggérons de reprendre la terminologie classique, de complément d'attribution, fort utile pour expliquer le *datif* lors de l'apprentissage des langues à déclinaisons en 6^e et 4^e. (latin, allemand, russe, grec).

métonymie, qui n'a rien d'une figure de style, mais appartient de plein droit au langage quotidien.

Dans le deuxième exemple, le critère de déplaçabilité du groupe à *Lyon*, le range d'emblée dans les compléments de phrase, exprimant le lieu. (Complément circonstanciel).

- **Complément du nom**

Cette notion pourra être abordée dans des séquences traitant des différentes façons d'enrichir le groupe nominal. (Détermination du nom)

- Le gardien de l'équipe de France (complément du nom)
- Le gardien français (fonction épithète de l'adjectif qualificatif)
- Le gardien qui défend les buts de l'équipe de France (proposition relative, déterminant un nom)

3 - La maîtrise des types de phrases

L'accès à une grammaire de texte, dès l'entrée au collège, suppose qu'en sortant du cycle 3, les élèves aient une connaissance assurée des types de phrases : **déclarative**, **interrogative**, **injonctive** (ou impérative) et **exclamative**. Ces quatre **types** se combinent avec les **formes** affirmatives et négatives.

La maîtrise de ces types de phrases est à l'évidence liée à la connaissance des conjugaisons du verbe. C'est pourquoi, les types injonctifs et exclamatifs ne seront maîtrisés qu'après l'étude du subjonctif.

4 - Le rôle essentiel de l'orthographe grammaticale

L'observation des règles d'accord, au sein des groupes fonctionnels, ainsi qu'entre groupe sujet et verbe, est intimement liée à l'étude de la nature (les classes) et de la fonction des mots.

Il conviendra d'éviter de présenter des ensembles d'homophones tels que « sont/son », « c'est/ces/ses » car cela introduit un doute orthographique là où la grammaire n'en laisse planer aucun.

V - LE COLLÈGE : APPROFONDISSEMENT DE LA GRAMMAIRE DE PHRASE ET ÉTUDE DES MÉCANISMES SIMPLES ASSURANT LA COHÉRENCE DES TEXTES

Trois axes forts pour une étude de la grammaire au collège :

1. Le collège est le lieu où l'on va **donner de la cohérence aux connaissances grammaticales acquises au cycle 3** en les organisant à l'intérieur du système grammatical de la langue française.
 - Mots / groupes / phrases / textes
 - Natures et fonctions des mots
 - Mots lexicaux / mots grammaticaux
 - Mots variables / mots invariables
 - Verbes monovalents / bivalents / trivalents
 - Verbes / auxiliaires
 - Phrases nominales/phrases verbales
 - Changements de classes nominalisation et verbalisation
 - Compléments du verbe / compléments du nom / compléments de phrase
 - Connecteurs : prépositions / conjonctions / adverbes
 - Détermination / coordination
 - Subordination / coordination
 - Subordonnées relatives / subordonnées conjonctives
 - Voix active / voix passive / voix pronominale

2. Le collège est le lieu où l'on va inviter à **établir des comparaisons significatives entre certains mécanismes du français et ceux mis en œuvre dans d'autres langues.**

Ainsi en sera-t-il de la comparaison entre la façon dont l'anglais et le français marquent respectivement la détermination.

Ainsi en sera-t-il de la comparaison entre l'usage des désinences casuelles en allemand et celui des prépositions en français.

Ainsi en sera-t-il de l'absence de verbe être en arabe et en créole.

On pourra, avec précaution, observer les « originalités » grammaticales des parlers dits des jeunes.

3. Le collège est enfin le lieu où l'on étudie de façon systématique et ordonnée **les mécanismes qui assurent la cohérence d'un texte** avec le souci de ne pas perdre l'élève dans des stéréotypes formels détachés de la construction du sens.
 - Chaîne des acteurs, chaîne des lieux dans un texte
 - Chaîne temporelle
 - Chaîne logique / chronologique
 - Cohérence générale et implicite du texte

Partie 3 : QUELLE TERMINOLOGIE ?

I - LES ENJEUX

Lorsque la linguistique a voulu s'affirmer comme une science pure et dure, elle a décidé d'extirper toute référence au sens de ses analyses syntaxiques. Elle pensait ainsi se mettre à l'abri de l'accusation d'introspection en ne recourant qu'à des critères formels. Le formalisme des grammaires génératives renforça cette tendance initiée par une grammaire structurale qui oubliait en l'occurrence qu'elle était aussi fonctionnelle.

Mais ce qui était un débat scientifique fécond à l'intérieur d'une discipline en recherche d'identité, eut des conséquences très fâcheuses dans des applications pédagogiques trop précipitamment imposées et trop complaisamment acceptées.

Linguistes en herbe (dont nous étions) et pédagogues trop vite conquis se lancèrent à la chasse de tout ce qui dans la terminologie grammaticale évoquait le sens des classes de mots ou le contenu sémantique des fonctions. Adieu, donc, le complément d'attribution, congédiée l'appellation « qualificatif » qui déterminait l'adjectif, écartés les termes « possessifs », « démonstratifs »..., oubliés les « animés » et les « inanimés », rayés enfin des cadres les circonstanciels de lieu de temps, de manière...

Pour remplacer cette terminologie répudiée pour « excès de sens », furent créés ici et là, en désordre et parfois dans l'incohérence, des termes qui certes renvoyaient à des critères plus formels et plus objectifs mais dont l'usage intempestif eut trois conséquences néfastes :

1. On a privé les élèves d'une première relation intime avec la grammaire qui seule peut leur permettre de comprendre son rôle essentiel : **mettre en scène des acteurs qui se rassemblent dans un cadre spatial et temporel pour faire ensemble quelque chose.** En leur imposant d'emblée un formalisme aride et ésotérique, on a ainsi éloigné la terminologie grammaticale de la construction du sens des phrases et des textes. Ce qui était en totale contradiction avec la volonté pourtant

constamment martelée de mettre la grammaire au service de la lecture des textes.

2. **On a condamné les parents et les grands-parents à ne plus pouvoir suivre l'apprentissage de leurs enfants et petits-enfants** en grammaire dans la mesure où les mots qui portaient cet apprentissage leur étaient inconnus et leur inconstance troublante.
3. On a pris le risque, en autorisant un foisonnement incontrôlé des termes, d'introduire des **discontinuités terminologiques tout au long du cursus scolaire** : la même catégorie, la même fonction étant nommées différemment d'un niveau à l'autre, d'un manuel à l'autre.

Ainsi, formalisme excessif, fracture intergénérationnelle et inconstance des appellations entretiennent aujourd'hui un trouble terminologique qui est sans doute pour beaucoup dans la désaffection dont souffre un enseignement de la grammaire qui inquiète les professeurs plus qu'il ne les passionne, qui décourage les parents d'accomplir leur mission d'accompagnement et qui dissuade les éditeurs de forger des outils de qualité. Il nous apparaît donc essentiel de proposer **une nomenclature stable qui identifie les classes, les fonctions et les procédures en privilégiant la simplicité, la rigueur et la transparence.**

II – QUELLE TERMINOLOGIE AU CYCLE 3 ?

1 - La reconnaissance des classes de mots

La reconnaissance des **classes** de mots (leur *nature*), constitue un préalable indispensable à la maîtrise des accords au sein de la phrase et à l'enrichissement de la syntaxe.

La principale opposition, déjà abordée au cycle 2, concerne la relation entre le **nom** et le **verbe**.

Les classes lexicales

- Le verbe
- Le nom
- L'adjectif qualificatif.
- L'adverbe

Les classes grammaticales

- Les déterminants
- Les pronoms
- Les connecteurs (prépositions et conjonctions)
- Les interjections

Cette dernière catégorie sera réservée au collège, à travers l'étude des textes littéraires ou poétiques.

Tableau récapitulatif des classes

Unités lexicales (mots variables, en genre, nombre, personne ou temps, constituant une liste ouverte. Au fil des années, les dictionnaires s'enrichissent de mots nouveaux, appartenant le plus souvent aux catégories nominales et verbales.

<i>Classe</i>	<i>Types</i>	<i>Variable</i>	<i>Invariable</i>
<i>Le nom</i>	<i>Commun / propre Simple / composé</i>	<i>Genre nombre</i>	
<i>Le verbe</i>	<i>Action / état</i>	<i>Personne Genre Nombre Temps Mode Voix</i>	
<i>L'adjectif qualificatif</i>	<i>Simple / composé</i>	<i>Genre nombre</i>	
<i>L'adverbe</i>		<i>Non</i>	

Unités grammaticales (mots constituant une liste fermée)

<i>Classe</i>	<i>Types</i>	<i>Variable</i>	<i>Invariable</i>
<i>Les déterminants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Articles</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>définis,</i> - <i>indéfinis,</i> - <i>partitifs*</i> • <i>Possessifs,</i> • <i>démonstratifs</i> • <i>numéraux</i> • <i>indéfinis</i> • <i>interrogatifs</i> • <i>exclamatifs</i> 	<p><i>Genre</i></p> <p><i>Nombre</i></p> <p><i>(du nom qu'ils déterminent)</i></p>	
<i>Les pronoms</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>personnels</i> • <i>possessifs</i> • <i>démonstratifs</i> • <i>numéraux</i> • <i>indéfinis</i> • <i>interrogatifs</i> • <i>relatifs</i> 	<p><i>Personne</i></p> <p><i>Genre</i></p> <p><i>Nombre</i></p>	
<i>Les connecteurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>prépositions</i> • <i>conjonctions</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>subordination</i> - <i>coordination</i> • <i>certains adverbess*</i> 	<p><i>Non</i></p>	
<i>Les interjections</i>		<p><i>Non</i></p>	

2 - Les fonctions

On réservera à l'école élémentaire l'étude des fonctions **sujet et complément**.

(Cf. Description des fonctions dans la partie progression au cycle 3)

- **Sujet** (du verbe)

- **Attribut du sujet** (après les verbes attributifs)

- être, paraître, demeurer, rester, sembler, avoir l'air, passer pour, naître, vivre, tomber.

- **Compléments**

a) Compléments du verbe : les compléments essentiels

- Complément d'objet direct
- Complément d'objet indirect
- Complément (essentiel) d'attribution (avec les verbes de **don** et de **dire**)
- Complément essentiel de temps et de lieu.

b) Compléments de phrase : les compléments circonstanciels

Les critères : « *Ils peuvent être supprimés ou déplacés dans la phrase.* »

c) Complément du nom

Cette notion pourra être abordée dans des séquences traitant des différentes façons d'enrichir le groupe nominal. (Détermination du nom)

- Le gardien de l'équipe de France (complément du nom)
- Le gardien français (fonction épithète de l'adjectif qualificatif)
- Le gardien qui défend les buts de l'équipe de France (proposition relative, déterminant un nom)

- **Les constituants de la phrase**

On distingue **le groupe nominal** et **le groupe verbal**.

Le **groupe nominal** est constitué du nom et des mots susceptibles de le déterminer (déterminants, adjectifs qualificatifs, complément du nom). Le

groupe nominal peut se réduire au nom propre ou à un pronom (personnel, démonstratif ou possessif). On évitera dans ce cas d'utiliser le terme « groupe nominal sujet », au bénéfice de « nom ou pronom (en fonction) sujet ».

Le groupe verbal est constitué du verbe et de ses compléments essentiels (objet direct et indirect, attribution, agent, lieu, temps). L'attribut du sujet, qui suit un verbe d'état constitue, avec ce dernier, le groupe verbal.

- Opérations et manipulations

a) Les **expansions** et **réductions** du groupe nominal ou du groupe verbal.

Si l'on part d'un groupe nominal simple, *le garçon*, comment enrichir l'information relative à ce nom ? *Le nouveau garçon qui est dans la classe...*
Par un adjectif qualificatif, par une proposition relative, qui appartiendra elle aussi au groupe nominal.

A l'inverse, *le terrain d'entraînement du club* pourra se réduire, si les interlocuteurs partagent la même expérience à *notre terrain*.

Le recours aux déterminants possessifs participera dès lors de l'économie linguistique.

b) **Les déplacements** et **substitutions** au sein de la phrase.

Dans une perspective textuelle, pouvoir remplacer par un pronom ou un équivalent lexical, un élément déjà cité, constituera la première manifestation de la cohésion textuelle. *Pierre a découvert un nouveau jardin. **Il** ne l'avait jamais remarqué, bien qu'**il** se trouve près de chez **lui**.*

*Chaque matin, il boit du thé. **Il** boit du thé, chaque matin.*

- Reprises et anaphores

Toujours dans cette perspective textuelle, ou au sein même de la phrase, on présentera les différents termes (pronoms ou noms) pouvant se substituer à un nom, un groupe nominal ou une expression. Le terme d'**anaphore** ne sera pas évoqué avant le collègue.

*L'arrière de l'équipe de France a plaqué son adversaire. **Il** a évité un essai. **Ce joueur** est réellement très efficace à son poste.*

Tableau récapitulatif des fonctions syntaxiques abordées au cycle 3

<i>Fonctions</i>	<i>Types</i>	<i>Construction</i>	<i>Identification</i>	<i>Essentiel</i>	<i>Déplaçable</i>	<i>Supprimable</i>
<i>Sujet du verbe</i>		<i>directe</i>	<i>"C'est ... qui" et placé avant le verbe¹</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui¹</i>	<i>Non</i>
<i>Attribut du sujet²</i>		<i>directe</i>	<i>Après les verbes d'état (attributifs)</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Non</i>
<i>Complément du verbe</i>	<i>Objet direct Objet indirect Attribution De lieu, temps Agent⁴</i>	<i>directe préposition préposition +/- prép. préposition</i>	<i>placé après le verbe³</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui³</i>	<i>Non</i>
<i>Complément de phrase</i>	<i>de lieu de temps de cause de manière</i>	<i>+/- préposition</i>		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
<i>Complément du nom</i>		<i>préposition</i>	<i>Placé après le nom</i>	<i>Non</i>		<i>Oui</i>

Notes

1. Lorsqu'un complément de phrase est placé avant le verbe, il arrive que le sujet soit placé **après** ce dernier (sujet inversé).
2. L'étude de l'attribut de **l'objet** sera réservée au collègue.
3. Lorsque le complément d'objet (direct ou indirect) est remplacé par un pronom, ce dernier peut être placé **avant** le verbe.
Nous avons écouté ce CD. Nous **l'**avons écouté.
Je pense à mon grand-père. Je pense **à lui**.
Je pense à ton anniversaire. **J'y** pense.
Le complément d'attribution peut parfois être déplaçable.
J'offre un livre à mon frère, et à ma sœur, une montre.
- 4 Le complément d'agent (complément du verbe au passif) sera réservé à la fin du cycle 3.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

*La maîtrise de la langue orale et écrite, c'est la capacité pour chaque élève de se faire comprendre au plus juste de ses intentions et de comprendre l'autre avec autant de respect que d'exigence. Elle constitue **un élément essentiel du socle commun**.*

1. L'enseignement de la grammaire à l'exemple de celui de la lecture doit se fonder sur une **progression rigoureuse** allant du plus simple au plus complexe et du plus fréquent au plus rare.
2. Au cours de **l'enseignement de la lecture**, la découverte des groupes fonctionnels sera le juste complément d'une identification précise des mots.
3. A l'école comme au collège, la « **leçon de grammaire** » et les exercices qui la concluent sont des éléments essentiels de l'enseignement de la langue. Elle ne peut être assimilée à une « séquence d'observation réfléchie de la langue » faite à l'occasion de la lecture d'un texte.
4. La conduite d'une leçon de grammaire fera toute sa place à **l'observation, à la manipulation et à la réflexion**.
5. La programmation des leçons de grammaire doit obéir à la logique interne du système grammatical et ne saurait être laissée à **l'aléatoire rencontre des textes**.

6. **L'analyse grammaticale des phrases** est la priorité de l'enseignement de la grammaire. C'est sur sa maîtrise contrôlée que s'appuiera l'étude progressive de la grammaire de textes au collège.
7. **Au collège** les connaissances grammaticales acquises au cycle 3 seront intégrées dans la **cohérence du système** de la langue. On établira les **comparaisons entre les mécanismes du français et ceux mis en œuvre par d'autres langues**. On dévoilera progressivement les indicateurs qui assurent aux **textes** leur cohérence.
8. **La terminologie grammaticale** doit permettre **aux parents et aux grands-parents** d'accompagner sans difficulté l'apprentissage de leurs enfants et leurs petits-enfants. Les termes désignant les classes et les fonctions grammaticales doivent être **simples, transparents et rigoureux**.
9. Ces termes feront l'objet d'une **liste de références** qui permettra d'éviter la dispersion et l'inconstance. Elle permettra à tous les enseignants et à tous les parents de parler le même langage grammatical.
10. Le **cahier des charges de la formation des maîtres** intégrera l'ensemble des recommandations ci-dessus afin que les futurs professeurs partagent les mêmes choix de progression et les mêmes usages terminologiques. La **formation continue** proposera des stages spécifiques pour l'enseignement de la grammaire avec les mêmes objectifs de rigueur et de cohérence.