

## La phrase : une tension entre texte et langue

Je suis membre du laboratoire CELTED, laboratoire qui s'interroge sur la dimension textuelle et discursive de la production verbale. Ce n'est pas un hasard ; en effet, tout au long de mon parcours professionnel, depuis mes années d'enseignement à l'école élémentaire jusqu'aujourd'hui, je me suis posé la question du langage comme **action humaine** et donc en me posant d'abord la question : pourquoi parle-t-on ? Et en seconde question, liée à mon métier, comment aider les élèves à construire une forme langagière correspondant à chaque intention de communication ? Ce parti pris m'a menée à écarter de mes analyses les recherches qui considèrent la langue comme une entité abstraite, autonome, qui obéirait à sa propre logique, et à privilégier les approches de la psycholinguistique culturelle, pour lesquelles la notion-clef est celle d'action langagière : quand je parle, c'est avec l'intention d'agir sur autrui.

Cependant, envisager la « grammaire » dans le cadre d'une linguistique des textes et des discours est extraordinairement complexe, du point de vue de la description linguistique et du point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue. Je viens de dire qu'en tant que chercheur, je considère la langue comme une action langagière ; mais en tant que formatrice d'enseignants devant à la fois faire part des avancées de la recherche et devant permettre aux enseignants de faire classe en fonction de programmes officiels, je me trouve en bien plus grande difficulté ; en effet, les programmes s'inscrivent dans une **histoire** de l'enseignement de la langue, histoire faite de couches de savoirs qui se sont succédées, qui parfois se sont sédimentées et qui forment aujourd'hui un substrat très hétérogène que l'on repère bien dans la manière dont sont rédigés les programmes mais sur lequel toute action de formation doit s'appuyer sauf à être parfaitement inutile car refusant de voir à quel point les choses sont devenues compliquées.

La phrase fait partie de ces objets très compliqués, et comme le dit R. Barthes, sans doute bien plus difficiles à cerner que l'on ne le pense :

D'abord, nous ne savons pas très bien où nous en sommes, de la phrase française. Est-ce que nous parlons bien par phrases ? Rien n'est moins sûr. (Barthes, *Œuvres complètes*, tome V).

Et cependant, quoi de plus présent dans un cours de français que la notion de phrase ? Dès la maternelle, l'un des premiers mots du métalangage grammatical que les élèves entendent est : « phrase ». Il n'est pas rare qu'un enseignant, au cours d'une dictée à l'adulte, dise à un élève de GS : oui, mais redis-le en faisant une « belle phrase » : Mais c'est quoi, une belle phrase ? Et tout particulièrement lorsqu'elle est inscrite dans un texte et un contexte ? Cette question sera le point central de mon exposé :

Peut-on lire et évaluer la phrase, dans sa cohérence et sa grammaticalité, de la même manière quand elle est isolée et quand elle est inscrite dans un texte ? Je pose cette question en me plaçant résolument du côté de l'enseignant car je suis complètement en accord avec B. Combettes quand il affirme que

L'enseignant doit se poser des questions sans nécessairement les poser aux élèves (La grammaire, unicité ou multiplicité ?, ONL, mars 2006).

Il faut en effet concevoir la transposition didactique selon deux volets : les savoirs **à enseigner** et les savoirs **pour enseigner**. Or, concernant la notion de phrase, ces deux niveaux ont intérêt selon moi à être clairement distingués. Et ce qui va m'intéresser ce matin, c'est la question du savoir **POUR enseigner** : qu'est-ce qu'un enseignant doit savoir de la phrase pour être capable d'évaluer un texte d'élève, qui est en effet constitué de suites de mots qui forment des parties de texte, des segments, plus ou moins longs, plus ou moins liés, que l'on pourrait appeler phrases ?

## 1- Origine de mon questionnement

Les quelques réflexions que je vais exposer à propos du segment grammatical « phrase » au niveau du texte prennent leur ancrage dans mes travaux concernant la construction de la cohérence textuelle<sup>1</sup>. J'ai mené une étude qui a débuté d'ailleurs dans le Cher où j'ai sollicité des élèves du cycle des approfondissements qui ont bien voulu se soumettre à une tâche d'écriture textuelle. J'ai sélectionné sept textes que j'ai soumis à des enseignants afin qu'ils en évaluent la cohérence. J'ai recensé et analysé ainsi 325 textes annotés. L'enjeu linguistique de cette recherche était de comparer les définitions savantes de la cohérence et les définitions implicites des enseignants : y a-t-il recoupement ou non et à quels endroits ? L'enjeu didactique était d'observer le plus finement possible la manière dont des enseignants évaluent la cohérence des textes d'élèves afin d'interroger, en retour, les contenus de formation. Les remarques et commentaires des enseignants ciblent différents niveaux de cohérence : socio-pragmatique, énonciative, thématique, structurelle.

Dans le cadre de cette matinée, je vais cibler la question de la cohérence structurelle<sup>2</sup> qui a donné lieu à 633 jugements ; et c'est à ce niveau d'organisation et de signification textuelles que m'est apparu l'intérêt d'interroger les outils d'analyse linguistique à l'usage des enseignants, tout particulièrement en ce qui concerne la notion de « phrase ».

Ce questionnement à propos de la notion de phrase s'est imposé du fait des remarques et évaluations des enseignants : nous allons en observer des exemples tout de suite et nous verrons qu'une question très difficile se pose : la phrase consiste-t-elle en une séquence formant une unité autonome de production et d'interprétation ou est-ce un segment qui entretient une relation dialectique avec l'unité texte ?

J'ai donc, comme annoncé, construit ma réflexion comme une exploration linguistique pouvant être destinée aux enseignants qui souhaitent réfléchir sur les objets linguistiques dont ils ont besoin pour enseigner. Mon projet consiste à tenter de montrer qu'il peut-être intéressant et utile de s'appuyer sur des analyses élaborées en recherche linguistique sur une notion qui est perçue comme une évidence en français et dans l'enseignement du français (on pense / on parle en phrase, cela va de soi<sup>3</sup> dit Grevisse, dans l'ouvrage de référence pour tous nos doutes et ou nos envies de meilleure maîtrise de la langue française ; nous avons vu dans une citation supra qu'à la même période, le sémiologue R. Barthes doutait déjà de cette affirmation de la grammaire ; la notion de phrase peut peut-être être réinterrogée en tant que structure syntaxique dont les règles paraissent absolues en langue et moins figées dans une actualisation en texte : C'est ce qu'affirme B Combettes :

une théorie du langage ne doit pas seulement analyser la construction des expressions linguistiques, leurs règles et leur fonctionnement « internes », mais [qu']elle a pour objectif premier de rendre compte des relations de ces principes avec l'usage de ces mêmes expressions dans la situation d'interaction (Combettes 2004 : 29).

Je vais organiser mon propos en trois temps : dans une première partie, je présenterai quelques exemples d'évaluations de segments textuels extraits des textes d'élèves afin de les mettre en regard de définitions scolaires et de définitions savantes de la phrase. Cette manière d'appariement me permettra un examen de quelques raisons de la puissance de la notion habituelle de phrase. Partant, je montrerai dans un second temps, en appui sur des descriptions linguistiques récentes, que les segments sanctionnés, considérés comme erronés, semblent cependant posséder les propriétés intrinsèques essentielles de la phrase. Le troisième temps, consistera en un questionnement didactique : la phrase fait-elle partie des savoirs

---

<sup>1</sup> Voir, entre autres, Chuy & Rondelli (2010), traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle, *Langages*, 177.

<sup>2</sup> L'ensemble du corpus compte 1744 jugements dont 633 sur la dimension structurelle.

<sup>3</sup> « C'est par **phrases** que nous pensons et que nous parlons », Grevisse, *Le Bon Usage*, 1975, page 23.

disciplinaires à actualiser qui pourraient aider l'enseignant à prendre du recul par rapport à « l'état actuel de la matrice de la discipline « français » » et précisément ici à posséder un regard élargi sur l'analyse syntaxique pour apprécier les énoncés produits par les élèves ?

## 2- Quelles annotations des enseignants ?

J'ai donc sollicité des enseignants du cycle des approfondissements de l'école élémentaire afin qu'ils évaluent des textes d'élèves consistant en l'écriture de la suite d'un texte narratif. Les remarques et annotations interrogent, valorisent ou disqualifient des éléments macro et micro structurels (agencement de la séquence textuelle, référenciation, substitution, connexions, organisation des séquences d'actes de parole, ponctuation, texture micro-linguistique). C'est dans ce cadre que j'ai recensé un nombre assez conséquent d'évaluations « négatives » à propos de certains segments de texte. J'ai retenu pour ce matin quatre extraits textuels particulièrement sanctionnés et qui invitent à discuter la notion de phrase selon trois axes :

- *l'intuition du manque* ou la manière dont les annotations réclament la complétude ;
- *la dimension graphique* ou la manière dont les annotations donnent à la ponctuation la mission « d'effacer les effacements » ;
- *la sanction du « trop long »* ou la manière dont les annotations montrent la difficulté de prise en compte simultanée de la surface linguistique et de l'organisation textuelle.

Suivant Le Goffic (2008), j'ai considéré que les textes produits par les élèves sont constitués de blocs élémentaires (phrases ou non) qui sont pour moi, lectrice, des unités de traitement de l'information et je fais l'hypothèse qu'elles ont été pour les scripteurs des unités de production. Chaque bloc énoncé sera indiqué conventionnellement par un repère chronologique (é1, é2, etc.).

Voici les exemples retenus ; l'orthographe a été rectifiée mais la disposition et la ponctuation sont respectées.

<p><b>L'intuition du manque</b></p> <p>Extrait 1 - [é1] C'était une sirène. [é2] Une belle sirène avec une queue verte et un haut violet. [é3] Et cette sirène avait des cheveux rouges.</p> <p>Extrait 2 - [é1] L'un des cinq compagnons prit une corde [é2] et l'attache sur le radeau. [é3] La lance [é4] et Knut l'attrape. [...] [é18] Ils ont vu une île. [é19] L'île du Ko-Lanta [é20] et fabriquent un autre radeau.</p> <p>REMARQUES LES PLUS FREQUENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « il manque un verbe »</li> <li>- « phrase sans verbe »</li> <li>- « revoir la phrase »</li> <li>- « le sujet a été oublié »</li> <li>- « omission d'un substitut »</li> <li>- « sujet ? »</li> </ul>	<p>A l'écrit et à l'oral, <b>on assemble des mots</b> pour faire des phrases. Chaque mot que l'on choisit a un rôle dans la phrase. Il peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- désigner les personnes ou les choses dont on parle → <b>le sujet</b> : les enfants ;</li> <li>- indiquer une action → <b>le verbe</b> : enfilent ;</li> <li>- indiquer sur quoi porte l'action → <b>le complément</b> : leurs gants ;</li> <li>- donner des précisions → <b>l'adjectif, l'adverbe</b> : bleu - dehors - vite.</li> </ul> <p>La <b>grammaire</b> permet de connaître le rôle des mots et de les <b>placer correctement</b> dans la phrase pour se faire comprendre.</p> <p><b>L'île au mots</b> CM1, Nathan 2009, page 166 (leçon inaugurale)</p> <hr/> <p>JE RETIENS :</p> <p>Une phrase comprend des <b>constituants obligatoires</b> (ou essentiels) qui ne peuvent être ni supprimés ni déplacés et des <b>constituants facultatifs</b> (non essentiels).</p> <p>Les <b>constituants obligatoires</b> (ou essentiels) sont le groupe sujet (GS) et le groupe verbal (GV).</p> <p>Les <b>constituants facultatifs</b> (non essentiels) peuvent être supprimés ou déplacés.</p> <p>Ex. : <u>Le petit garçon s'endormit quelques minutes plus tard.</u></p> <p style="text-align: center;">GS      GV      constituants facultatifs</p> <p>Quelques minutes plus tard, le petit garçon s'endormit.</p> <p><b>Lire et dire le français</b> CM2 Sedrap 2008, page 11 (leçon inaugurale)</p>
--	--

### L'intuition du manque

Au-delà de l'expression de l'incorrection, les annotations révèlent explicitement la nécessité d'un critère de complétude : « *il manque un verbe* » ; « *le sujet a été oublié* » ; « *sujet ?* » ; « *omission d'un substitut* » ; « *phrase sans verbe* ».

On repère que sont sanctionnés un segment sans verbe (extrait 1, [é2]) (27 jugements négatifs), un segment débutant par une suite sans sujet, composée d'un COD pronominal et d'un verbe (extrait 2, [é4]), un segment débutant par un îlot SN lui-même coordonné à une proposition dont le sujet n'est pas exprimé et ce sont les remarques sur le sujet manquant que je retiens ici (extrait 2, [é20]) (58 jugements négatifs).

En fonction de quelles définitions de la phrase peut-on souligner l'incomplétude de ces segments ?

Les manuels scolaires apportent une réponse. En effet, ouvrages à la disposition des enseignants et des élèves se caractérisent pour leur grande majorité par une étape finale constituée d'une formalisation des savoirs à l'adresse de l'élève lui-même : « la leçon à retenir » mais cette règle écrite est en même temps le support sur lequel va s'appuyer l'enseignant pour construire sa leçon. Ces traces écrites sont donc très importantes. Elles sont construites à partir de savoirs savants que se sont appropriés des concepteurs de manuels qui écrivent un texte qui **fige** une certaine représentation d'un savoir, en l'occurrence, dans notre étude, le savoir sur la phrase. Regardons précisément deux leçons tirées de manuels récents et édités à partir des derniers programmes pour l'école :

A l'écrit et à l'oral, **on assemble des mots** pour faire des phrases. Chaque mot que l'on choisit a un rôle dans la phrase. Il peut :

- désigner les personnes ou les choses dont on parle → **le sujet** : *les enfants* ;
- indiquer une action → **le verbe** : *enfilent* ;
- indiquer sur quoi porte l'action → **le complément** : *leurs gants* ;
- donner des précisions → **l'adjectif, l'adverbe** : *bleu – dehors – vite*.

**La grammaire** permet de connaître **le rôle des mots et de les placer correctement** dans la phrase pour se faire comprendre.

*L'île aux mots CMI, Nathan 2009, page166 (leçon inaugurale)*

Regardons cette première leçon : « on assemble des mots pour faire des phrases » : d'accord ; « chaque mot a un rôle dans la phrase » : d'accord ; mais la suite présente de façon implicite un ordre canonique : on parlerait en sujet / verbe/ complément (je n'évoque pas ici ce qui est dit sur le verbe comme une action) ; par ailleurs, la grammaire permettrait de placer correctement les mots dans la phrase pour communiquer : alors là, je reste assez perplexe : j'ai rencontré de nombreuses personnes ne connaissant aucune règle de grammaire, il m'a semblé qu'elles mettaient les mots dans un ordre que je comprenais quand elle me parlait... Même un très jeune enfant met les mots dans le bon ordre ; il se trompera certes sur des formes complexes comme le COD antéposé avec un verbe conjugué à un temps composé (j'ai pris à lui au lieu de je lui ai pris) mais globalement, tout va bien. La définition qui est donnée ici de la grammaire montre très exactement ce que je disais en début de propos : on ne sait plus de quoi on parle aujourd'hui : on ne sait plus définir le rôle de la grammaire : on voit bien la tension entre langue et texte, entre entité abstraite et entité contextualisée : S/V/C c'est parfait du point de vue abstrait mais en quoi confondre cette entrée avec l'usage, avec l'emploi des mots pour communiquer ? Cette dernière partie de la leçon essaie de faire se rencontrer deux conceptions de la grammaire qui ne peuvent pas se rejoindre.

Regardons une deuxième leçon :

JE RETIENS :

Une phrase comprend des **constituants obligatoires** (ou essentiels) qui ne peuvent être ni supprimés ni déplacés et des **constituants facultatifs** (non essentiels).

Les **constituants obligatoires** (ou essentiels) sont le groupe sujet (GS) et le groupe verbal (GV).

Les **constituants facultatifs** (non essentiels) peuvent être supprimés ou déplacés.

Ex. : Le petit garçon s'endormit quelques minutes plus tard.

GS            GV            constituants facultatifs

*Quelques minutes plus tard, le petit garçon s'endormit.*

*Lire et dire le français CM2 Sedrap 2008, page 11 (leçon inaugurale)*

On peut voir que dans les deux définitions, la phrase est une phrase verbale. On voit que deux ouvrages actuels se fondent sur deux grammaires très différentes. Dans la définition de Nathan, la description est celle de la grammaire traditionnelle, qui fonde l'analyse sur le sens : ainsi, la complétude GS – GV s'exprime par la caractérisation sémantique des rôles des mots ; sujet : réponse à la question : qui ? COD réponse à la question quoi ? etc. Chez Sedrap au contraire, on découvre un métalangage très technique, où la description s'appuie sur une linguistique structuraliste mettant au premier plan les aspects formels : il s'agit de caractériser chaque constituant syntaxique de façon objective (pas d'appui sur le sens) en particulier par des manipulations (ici, la permutation).

Revenons à la définition de Nathan et notons qu'elle se termine en instituant la phrase comme l'unité sémantique de base : se faire comprendre, c'est s'exprimer par phrases complètes et organisées. La définition de Nathan reprend très exactement les propos de Grevisse (1975) : on parle en phrases.

Au final, deux définitions qui s'appuient sur des courants théoriques distincts (l'analyse logique chez Nathan, le structuralisme chez Sedrap) mais qui disent toutes les deux qu'une phrase, c'est un GS et un GV.

Ces deux définitions semblent correspondre à ce que tout un chacun ayant été scolarisé trouve « normal » d'appeler une phrase : une phrase n'est pas une suite de mots aléatoirement juxtaposés et permet de mettre en forme une pensée. Elle comporte donc des caractéristiques « purement syntaxiques » (Gardes-Tamine 2004, 10) actualisées par des combinaisons d'éléments (sujet, verbe, attribut, compléments, etc.) et des caractéristiques sémantiques telles qu'elle forme « une unité de sens » (id. page 10).

Nous voyons que la définition implicite de la phrase que montrent les enseignants dans leurs remarques s'accorde avec celles des manuels cités et de grammaires de référence tel *le Bon Usage* ; mais si les manuels ont légitimement pour objectif de faire découvrir les procédures permettant de manipuler et saisir les unités constitutives de la phrase, les enseignants quant à eux n'étaient pas en train d'évaluer des phrases, mais des phrases **en texte**. Pourquoi ont-ils lu et évalué les segments « phrases graphiques » des élèves (j'appelle phrase graphique un segment commençant par une majuscule et se terminant par un point) au travers d'une définition de la phrase en soi et non en texte ?

Je pense qu'en bonne part, la réponse à cette question est historique : je m'appuie sur l'énorme travail réalisé par Jean-Pierre Seguin et publié en 1993. Le linguiste affirme que l'invention de la phrase constitue en effet un épisode décisif dans l'histoire du sentiment linguistique français et constitue « un signe grammaticalement stratégique et culturellement symbolique » (page 4), une certitude empirique qui se trouve renforcée au fil du temps par les définitions de grands grammairiens et par leur application dans l'école.

Jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle, on décrivait les segments écrits en parlant de période ; on parlait de phrase pour dire « arrangement de mots » « façon de parler » ce que nous appelons aujourd'hui une expression ou une locution. C'est d'ailleurs ce premier sens que nous avons conservé dans **phraséologie** (mot qui désigne l'étude des expressions typiques d'une langue ou d'une discipline) ou dans **antiphrase** qui n'a rien à voir avec ce que la grammaire appelle

phrase (puisque l'antiphrase est une figure d'emploi d'un mot, d'un nom propre, d'une phrase, d'une locution, avec l'intention d'exprimer le contraire de ce que l'on a dit).

La période était une partie de texte liée du point de vue sémantique.

Dans son étude historique, Seguin montre comment la phrase a été progressivement grammaticalisée et définie au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, moment où elle acquiert deux caractéristiques fondatrices, posées par l'abbé d'Olivet et qui préfigurent l'approche grammaticale scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle : 1) la phrase est garantie par la présence d'un verbe conjugué ; 2) tout discours sur la phrase est illustré d'une « phrase – exemple » (Seguin 1993, page 118 et suivantes). La phrase est porteuse d'un sens complet et est décrite grammaticalement<sup>4</sup> :

Par exemple, Cicéron est éloquent. Voilà trois mots, dont le premier désigne l'objet de ma pensée, & dont le dernier exprime la qualité, que j'attribue à l'objet de ma pensée. Mais pour lier ces deux idées, j'ai besoin du verbe est, sans quoi ma phrase n'offre pas un sens complet (Abbé d'Olivet, 1754, cité par Seguin page 114).

La phrase se constitue donc autour d'un prédicat qui se rapporte au sujet.

Cette conception de la phrase est renforcée par les propositions du grammairien Domergue dont la *Grammaire Générale Analytique* de l'an VII (équivalent à 1793-1794 du calendrier grégorien, moment de l'histoire de la langue française lié à la volonté politique de sa diffusion généralisée sur le territoire national) va être essentielle par la force et la longévité de sa définition de la phrase, unité d'analyse qui prend une place centrale dans la description grammaticale. Pour Seguin, Domergue fut le patron incontesté des études grammaticales en France jusqu'en 1810 et beaucoup de grammairiens suivront sa manière de définir la langue. Mais ce qui m'intéresse avant tout, c'est que toutes ces réflexions grammaticales du 18<sup>e</sup> siècle ont une **visée pédagogique**. La phrase française devient l'unité étudiée dans les écoles normales. Notons également qu'au 18<sup>e</sup> siècle, connaître sa grammaire c'est réciter la page à apprendre par cœur et à la fin du 18<sup>e</sup> s. on croit encore que si l'on sait sa grammaire on écrira sans erreur.

Regardons comment Domergue décrit la phrase :

A partir de la phrase suivante *Nous déjouerons, avant six mois, les projets de nos ennemis*, il affirme :

Otez ces deux compléments (les projets de nos ennemis), la phrase grammaticale reste suspendue, elle n'a pas un sens complet [...] Mais ce complément (avant six mois), que réclame la plénitude du sens logique, l'idée totale que j'ai à exprimer, n'est pas nécessaire à la confection de la phrase purement grammaticale ; nous déjouerons les projets de nos ennemis est une phrase régulière. (Domergue cité par Seguin page 454).

Nous retrouvons ce que la définition scolaire proposée par Sedrap appelle, selon une terminologie liée à la grammaire moderne, les constituants obligatoires et les constituants facultatifs. Pour Seguin, à partir de Domergue, la phrase grammaticale moderne existe, imposant de « reconnaître dans tout énoncé des séquences closes et cohérentes » (page 460).

Il semble donc que la conception de la phrase proposée dans certains manuels et intériorisée par les enseignants concernés ait un ancrage historique fort, datant de l'invention même de la notion de phrase : la structure et le sens doivent être complets.

Les exemples d'annotations montrent un lien fort entre cette conception de la complétude et de l'autonomie et la question de la ponctuation. Quelle place est donnée aux aspects graphiques dans les définitions de la phrase ?

---

<sup>4</sup> Cette définition montre l'assimilation de la phrase à la proposition de la logique classique, c'est-à-dire un segment où s'actualise une relation entre un sujet et un prédicat. Comme le souligne Chervel (2006), un flou terminologique subsistera longtemps entre *proposition* et *phrase*, et c'est au cours du XIX<sup>e</sup> siècle que l'analyse logique impose la *phrase* comme terme unique.

## La dimension graphique

La lecture des annotations des enseignants nous invite à conforter notre choix d'une investigation historique de la notion de phrase. En effet, au travers des remarques dont nous prenons connaissance, semble se dessiner un lien bi-univoque entre la phrase graphique complète et l'unité de sens. La relation entre un sujet et ce que l'on dit de ce sujet ne semble pouvoir s'actualiser qu'au travers de la structure syntaxique GS-GV, marquée graphiquement par la majuscule et le point :

**La dimension graphique**

Extrait 1 -  
[é1] **C'était une sirène.**  
[é2] **Une belle sirène avec une queue verte et un haut violet.**  
[é3] **Et cette sirène avait des cheveux rouges.**

Extrait 2 -  
[é1] **L'un des cinq compagnons prit une corde [é2] et l'attache sur le radeau. [é3] La lance [é4] et Knut l'attrape.**  
[...] [é18] **Ils ont vu une île. [é19] L'île de Koh-Lanta [é20] et fabriquent un autre radeau.**

REMARQUES LES PLUS FREQUENTES  
« problème de ponctuation sur les deux premières lignes »  
- « **Les phrases ne sont pas correctes** au niveau de l'écrit »  
- « problèmes de syntaxe : les points et les majuscules ne sont pas forcément bien placés »  
- « problème de ponctuation : l'élève met des points au milieu des phrases et **cela affecte la compréhension** »  
A propos du continuum [é2]-[é3] extrait 2 :  
« jolie ellipse après le point mais la ponctuation est incorrecte »  
- « ponctuation » ;  
- « Il faut préciser dans la phrase précédente... **puis** la lance... » ;  
« problème de syntaxe ».  
A propos du continuum [é18]-[[é19]-[é20] extrait 2 :  
Un évaluateur réécrit : **Ils ont vu une île, l'île de Koh-Lanta, et fabriquent un autre radeau.**  
Un autre évaluateur propose : **Ils ont vu une île: l'île de Koh-Lanta. Ils fabriquent un autre radeau.**

Bourges - le 09 mars 2011

Ainsi, selon les annotations, la ponctuation remplit deux rôles complémentaires (que j'ai notés en bleu). D'une part, elle marque grammaticalement une unité complète de sens et permet de confirmer ou d'infirmer la correction grammaticale du segment ; d'autre part, du fait de sa complétude, elle devient une pièce à part entière et efficace du processus de compréhension. Cette insistance concernant l'importance de matérialiser une entité écrite composée d'éléments obligatoires semble cependant aller à l'encontre des effets de texte (certes parfois maladroits) présents dans les écrits des élèves. Mais nous y reviendrons.

C'est à nouveau l'histoire même de la phrase et de son entrée dans le cadre scolaire qui nous aide à saisir quelques raisons de ce que nous considérons comme un obstacle à une restructuration du savoir enseignant : le lien entre ponctuation et sens complet fait en effet partie de l'élaboration progressive d'un territoire de la phrase dont les grammairiens oeuvrent à ce qu'il soit clairement circonscrit. Restaut, grammairien dont Seguin atteste que les écrits sont « à coup sûr l'une des bases de la grammaire proprement *scolaire* » (1993 : 178) affirme, dès sa grammaire de 1730, que l'on met un point à la fin d'une phrase dont le sens est absolument fini. Ainsi,

le caractère rassurant de la ponctuation, qui donne des marques objectives aux limites entre éléments constituants de l'énoncé, apporte sa caution à l'idée de *sens fini* et à l'idée de la *phrase* (Seguin 1993, 199 souligné par l'auteur).

La phrase devient dans ce cadre, un tout autonome lié à une attitude de locution, par exemple :

« le *Point admiratif* se met à la fin des phrases qui expriment une admiration ou une exclamation » (Restaut 1730, 300, cité par Seguin).

Les grammaires scolaires d'aujourd'hui insistent sur la dimension graphique de la phrase.

Une phrase écrite commence toujours par une majuscule et se termine par un point.

Le point le plus fréquent est le **point simple**. Il y a d'autres points :

- **le point d'interrogation** ? pour poser une question ;

- **le point d'exclamation** ! pour exprimer l'intensité d'une émotion, d'un sentiment, ou pour insister.

*Parcours CM2*, Hatier 2005, page 7 (leçon inaugurale)

Une phrase est **une suite de mots qui a un sens**.

Une phrase écrite commence par **une majuscule** et se termine par **un point**.

*A portée de mots CM2*, Hachette 2009, page 8 (leçon inaugurale)

Mais Marie-Josée Béguelin (2000) rappelle que la ponctuation est une acquisition tardive de notre système d'écriture, système d'abord constitué pour scander l'oral, pour accompagner le souffle puis, au fil du développement du livre et de la lecture « muette », dispositif graphique au service de la délimitation de segments afin de faciliter la compréhension. Cependant, la matérialisation graphique de la phrase ne se conjugue pas obligatoirement avec le moule canonique GS-GV ; la phrase peut être averbale, ce que précisent les deux ouvrages scolaires Hatier 2005 et Hachette 2009. Regardons les exemples de phrases averbales proposés dans *A portée de mots*<sup>5</sup>, Hatier ne proposant pas d'exemple.

Une phrase qui contient un verbe conjugué **est une phrase verbale**.

*Exemple* : la pluie n'a pas cessé de toute la journée.

Une phrase qui ne contient pas de verbe conjugué est **une phrase non verbale**.

*Exemples* : Amélioration du temps pour la fin de semaine.

Merci beaucoup.

**A portée de mots**, Hachette 2009, page 8

Le premier exemple « *Amélioration du temps pour la fin de semaine.* » s'inscrit dans un type de communication décrit comme un cas possible de phrase averbale par Grevisse et Goose (1988 : 672) : le titre d'article de presse. Ici, la phrase nominale possède un statut autonome du point de vue matériel (paratexte) et articule bien un sujet et un prédicat (soit un élément qui parle de ce sujet) : « amélioration du temps » est complété par une localisation temporelle importante « pour la fin de semaine » ; le critère de « complétude » du sens est respecté.

Le second exemple « *Merci beaucoup.* » invite l'apprenant à inférer un type de situation énonciative où la phrase averbale est reconnue comme une structure syntaxiquement correcte : le fonctionnement phrastique de locutions employées généralement dans le cadre d'une conversation et qui renvoient soit aux éléments déjà dits soit à la situation : le contexte, quel qu'il soit, assure la complétude communicative. Les études sur l'oral ont montré depuis longtemps maintenant que la réponse à une question rend souvent implicite une partie de la structure grammaticale : « tu es arrivée à quelle heure ? » « A 5 heures ».

Voici donc deux phrases averbales considérées par les auteurs du manuel comme des exemples représentatifs. Or, les productions des élèves montrent des constructions très différentes de ces segments « modèles » ; comme nous l'avons dit plus haut, les élèves ont choisi des articulations syntaxiques fortes, marquées par un point, à des endroits de la surface linguistique et / ou de la structure informationnelle qui entrent en conflit avec la conception

<sup>5</sup> La leçon de Hatier ne propose pas d'exemples.



des enseignants évaluateurs, que les segments soient verbaux ou averbaux. Dans l'ensemble, les remarques montrent que les segments ponctués par les élèves sont interrogés dès qu'ils n'entrent pas en conformité avec le moule phrastique tel que caractérisé dans les ouvrages scolaires. Ces segments, brefs ou longs, sont dans tous les cas considérés comme « mal découpés ».

### ***La sanction du « trop long »***

Ce troisième point convoque les deux premiers. Il va s'appuyer précisément sur un segment produit par un élève afin de poursuivre la recherche des conceptions à l'origine des annotations des enseignants.

Regardons le segment « trop long » :

[é1] Il lui lança la corde [é2] mais c'était trop tard à ce moment là, Knut se fit manger par le requin, [é3] les autres criaient « au secours, au secours » [é4] mais malheureusement à ce moment là ils étaient en plein milieu de l'océan.

Deux types de remarques apparaissent : le sentiment d'une « accumulation » et celui d'une difficulté à différencier clairement les plans énonciatifs : narration / paroles de personnages. Les enseignants ne font pas de propositions à l'élève, il est donc assez difficile de savoir exactement ce qu'ils considéreraient comme une segmentation réussie, mais je formule l'hypothèse que quatre facteurs interviennent :

1) la répétition d'une structure introduite par le même connecteur contre-argumentatif « mais » et le même organisateur temporel (« à ce moment-là »)

*Pour le premier point, on ne peut que rappeler la tradition scolaire de la sanction de la répétition, tradition encore bien vivante lorsque l'on regarde les programmes officiels pour l'école de 2008 où il est précisé explicitement pour chaque niveau du cycle des approfondissements qu'il s'agit de rédiger « en évitant les répétitions ».*

2) l'insertion du discours direct dans le continuum syntaxique : *A propos de l'insertion du discours direct, regardons la proposition d'un manuel déjà cité :*

*Lorsqu'un verbe introducteur (dire, prononcer, parler...) précède les paroles d'une personne, on ajoute deux-points. (Etude de la langue CM2, Nathan 2008, page 48).*

*Le manuel énonce une norme et n'évoque pas des usages. Ainsi, pour les deux enseignants cités, il manque, selon la norme de l'école, des marques qui prouveraient, en quelque sorte que l'élève possède bien les connaissances scolaires requises sur la ponctuation du discours direct.*

3) l'absence de ponctuation intra-phrastique ; *Les enseignants ne font pas de remarques explicites au niveau de la ponctuation intra-phrastique, mais sans doute le sentiment de « longueur excessive » aurait-il été réduit si l'élève avait, par exemple, ponctué par une virgule le circonstanciel placé en tête de [é4] (« mais malheureusement à ce moment là »).*

4) la difficulté, me semble-t-il, de gérer cognitivement la suite « mais c'était trop tard à ce moment là » en [é2].

Faisons le lien entre la question de la ponctuation intra-phrastique et celle de l'organisation discursive du segment « mais c'était trop tard à ce moment là » en [é2]. C'est sans doute un segment où, comme le dit un enseignant, la « construction de la phrase est à revoir ». Pourquoi ? Nous pouvons tenter plusieurs marquages ponctuatifs, par exemple :

Il lui lança la corde. Mais c'était trop tard. A ce moment là, Knut se fit manger par le requin.

Il lui lança la corde. Mais c'était trop tard, à ce moment là, Knut se fit manger par le requin.

Il lui lança la corde mais c'était trop tard. A ce moment là, Knut se fit manger par le requin.

Deux constats :

- un « groupe de sens » semble devoir être signalé comme tel : « mais c'était trop tard ». Choisir de ne pas insérer de signe de ponctuation entre « corde » et « mais »<sup>6</sup> ne remet pas en question la séquence informative dont le relief sémantique apparaît si l'on oralise le segment : la prosodie assume une fonction démarcative.
- le signe de ponctuation après ce segment semble pallier l'absence d'un marqueur de causalité, spécifiquement la conjonction *car* dans le sens où le scripteur avance une raison encore inconnue du lecteur<sup>7</sup>. La conjonction aurait permis, selon moi, une représentation discursive plus évidente pour les lecteurs.

Terminer la présente partie de mon propos par cet exemple n'est pas un hasard. Nous voyons que ma tentative de glose des remarques des enseignants mène à interroger une conception de la phrase qui émane de modèles très puissants qui ont dominé les études à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, en particulier dans les écoles normales et les écoles (Chervel 2006 : 235) ; nous venons de voir par exemple que le lien entre l'unité syntaxique phrase et le point n'est pas si évident. Les enseignants ont un comportement évaluatif conforme aux injonctions institutionnelles et aux savoirs syntaxiques à enseigner : la phrase comporte des régularités internes qu'il faut connaître et respecter. Mais cette conception suffit-elle lorsque l'on détient le statut de professionnel de l'apprentissage de l'écriture ?

Les enseignants auraient-ils pu posséder d'autres analyses linguistiques leur permettant de lire les phrases des élèves **comme des énoncés textuels** ?

### 3- Les productions des élèves : des phrases aux phrases-énoncés

Nous allons reprendre trois segments textuels écrits par les élèves en tentant de montrer que, s'ils sont effectivement parfois maladroits, ils semblent cependant constituer des phrases.

Les études linguistiques récentes<sup>8</sup> ne remettent pas en question le repère de la phrase comme moyen de traiter les unités d'un texte mais le redéfinissent dans le cadre de la production langagière.

Pour Le Goffic, il s'agit de

« conserver le concept de phrase, à condition, d'une part, de l'assouplir (en y incluant les éléments périphériques qui s'y attachent), et, d'autre part, de distinguer la phrase comme modèle, et sa mise en œuvre, plus ou moins tâtonnante, dans l'activité concrète des énonciateurs ». (Le Goffic 2008 : 330).

Le propos du linguiste nous semble être la base programmatique nécessaire à une transposition didactique propre à aider les enseignants à cerner ce que sont les rapports entre texte et phrase. Nous y reviendrons dans la dernière partie de notre exposé.

A propos du critère de complétude, reprenons l'exemple du texte 1 et rappelons que [é2] est sanctionné car sans verbe :

---

<sup>6</sup> « Lorsque les éléments unis par *mais* sont brefs, la virgule peut manquer » (Grevisse et Goosse 1988, 170).

<sup>7</sup> Weinrich précise que la conjonction *car* « n'est pas là pour rafraîchir la mémoire de l'auditeur, mais pour l'informer d'une raison non identifiée » (1989, 462).

<sup>8</sup> Se poser la question des unités que les locuteurs actualisent véritablement lorsqu'ils s'expriment implique de se dégager d'une description figée élaborée exclusivement à partir de l'écrit et de s'attacher à la description de la langue parlée. Les spécialistes de l'oral apportent effectivement des outils de compréhension de la syntaxe qui peuvent être très précieux pour le didacticien. Cependant, le propos de cet article ne consiste pas en la présentation des cadres théoriques nouvellement élaborés mais en la mobilisation (assez explicite, je l'espère) de certains concepts afin d'analyser les productions des élèves. Les principaux auteurs ayant fait des propositions nouvelles de description de la phrase sont C. Blanche-Benveniste (1990, 1998), M.A. Morel et L. Danon-Boileau (1998), A. Berrendonner (1990, 2002), P. Le Goffic (2001, 2008).

[é1] C'était une sirène.

[é2] Une belle sirène avec une queue verte et un haut violet. [é3] Et cette sirène avait des cheveux rouges.

Florence Lefeuvre dans son ouvrage sur la phrase averbale publié en 2007, s'intéresse particulièrement au segment averbal et rappelle ce que nous avons évoqué plus haut : un segment est de type phrastique s'il comporte un prédicat, c'est-à-dire d'un élément qui dit quelque chose d'un sujet, deux termes mis en relation par un énonciateur : ici, on dit de la sirène qu'elle a une queue verte et un haut violet. Florence Lefeuvre s'appuie sur deux manipulations pour vérifier le statut de phrase d'un segment averbal ; appliquons-les à [é2] :

- la modification de la modalité d'énonciation initiale : C'était une sirène. Une belle sirène avec une queue verte et un haut violet !
- l'ajout de modalisations : C'était une sirène. **Evidemment** une belle sirène avec une queue verte et un haut violet !

(donc, selon cette approche, Mes bijoux ! n'est pas une phrase averbale, mais : mes bijoux, disparus ! est une phrase ; l'élément le plus important pour définir une phrase est le prédicat).

Ce segment averbal est une unité syntaxique textuelle dans le sens où il apporte une *information* sur l'entour textuel : il caractérise dans notre exemple la phrase précédente qui prend le statut d'**énoncé textuel**. Plus précisément, il constitue une assertion attributive qualifiant le personnage présenté en [é1]. Par ailleurs, ce segment averbal est le pivot d'un groupement de trois phrases conservant le même thème « sirène » à partir duquel sont apportées des informations nouvelles. Les liens sémantiques entre [é1], [é2] et [é3] sont donc très étroits ; l'élève a écrit ce que j'ai appelé tout à l'heure une période avec l'exemple du Monde diplomatique (Charolles et Combettes, 2001 ; Le Goffic, 2008). C'est est un segment d'ordre textuel regroupant une unité d'information. Cette période est découpée en phrases graphiques qui créent un effet stylistique tout à fait intéressant à mettre en lien avec la répétition de « sirène » (sanctionnée par plusieurs enseignants) : la répétition est d'autant plus pertinente du fait de la ponctuation forte choisie par l'élève qui provoque un effet qui nous apparaît comme une réussite : son texte commence par une séquence descriptive où s'articulent une opération d'ancrage « *C'était une sirène.* » et une opération d'aspectualisation « *Une belle sirène avec une queue verte et un haut violet. Et cette sirène avait les cheveux rouges* ». L'élève décrit les différentes parties de son personnage. A chaque point, le lecteur change de plan « cinématographique ».

L'exemple suivant pose la question de l'ellipse.

[é1] L'un des cinq compagnons prit une corde [é2] et l'attache sur le radeau. [é3] La lance [é4] et Knut l'attrape. Les enseignants sanctionnent un effacement en [é3] en employant un lexique relevant de la grammaire de phrase ou de la linguistique textuelle (*sujet vs substitut*) ; en supprimant le point après radeau et en ajoutant l'organisateur temporel « *puis* » ; en parlant de « *jolie ellipse après le point* ».

L'élève emploie en effet un procédé bien décrit en grammaire : **l'ellipse**, qui par définition, remet en cause le critère de complétude et celui d'autonomie. En grammaire, l'ellipse doit se soumettre au principe de récupération lexicale ; l'ellipse peut être traitée en fonction de trois niveaux d'analyse : le mot, la phrase, le texte. Dans ce cadre, on peut convoquer Condillac, dans son Art d'écrire pour rappeler que la recevabilité d'un « trou » dans la structure syntaxique est liée à un principe général :

Les ellipses ne souffrent point de difficulté, lorsqu'on ne sous-entend que les mots qui ont déjà été employés. (Condillac).

Ce qui semble être le cas dans le segment observé. Le groupe sujet « L'un des cinq compagnons » est présent en mémoire discursive et le lecteur peut « remplir » l'ellipse sans coût cognitif excessif dans une progression à thème constant.

Alors, pourquoi le segment est-il sanctionné ? D'une part, l'ellipse n'est pas inscrite à **l'interne** de la phrase graphique (ce que propose de rétablir l'évaluateur qui écrit « ...*puis la lance* ») et donc contrevient à la norme : l'ellipse est « l'absence d'un ou de plusieurs mots qui seraient nécessaires pour la construction régulière de la phrase » (Grevisse 1988 : 301). D'autre part et en lien, l'intuition de la phrase est bousculée parce que la partie manquante est **l'anaphore en position sujet**. Or d'une part, des études récentes montrent que l'ellipse se décrit dans le schème phrastique mais aussi dans l'organisation des textes et des discours (Pitavy et Bigot, 2008) : l'ellipse textuelle est « un dispositif de substitution dans lequel le substitut est remplacé par une place vide » (Bigot 2008 : 283). D'autre part, une étude sur l'oral (Ferré, 2008) montre, sur des extraits de conversation en anglais, que l'ellipse du sujet est un cas typique d'ellipse textuelle. L'auteure distingue des ellipses du sujet conventionnalisées (par exemple [ø] *joking* ; en français, on peut donner l'exemple fréquent [ø] *sais pas*.) et des ellipses du sujet non conventionnalisées dont l'antécédent est toujours présent dans un énoncé précédent. Pour Ferré, ce type d'ellipse joue un rôle énonciatif et stylistique : il est actualisé à un moment assez avancé de la conversation où le locuteur veut créer un effet.

Quel lien avec notre exemple à l'écrit et en français ? La question du « style ». Pour analyser l'ellipse, appuyons nous à nouveau sur l'*Art d'écrire* de Condillac pour montrer sa dimension textuelle et stylistique de l'ellipse :

Il ne s'agit pas ici seulement des ellipses qui sont d'usage général, et dont nous avons parlé dans la grammaire ; il s'agit de celles qui sont plus rares et que les bons écrivains se permettent, pour donner plus de vivacité au discours.

Nous voudrions donner à nos expressions la rapidité de nos pensées. Ainsi, non seulement le style doit être dégagé de toute superfluité, il doit être encore débarrassé de tout ce qui se supplée facilement : moins on emploie de mots, plus les idées sont liées. (Condillac cité par Masseron 2007 : 209).

Il me semble que cette sensation de rapidité des actions rendue vitale devant l'imminence d'un danger est ce que l'on ressent à la lecture du segment écrit par l'élève : [é1] L'un des cinq compagnons prit une corde [é2] et l'attache sur le radeau. [é3] La lance [é4] et Knut l'attrape.

Dans le cadre du paradigme textuel, l'ellipse semble donc une réelle figure de *construction* (Masseron, 2007), caractérisant d'ailleurs l'écriture de certains auteurs. Nicolas Bouvier, par exemple, dans *Chronique japonaise*, efface assez régulièrement le sujet après un point, par exemple :

*Ils m'accompagnent au musée où ils entrent en coup de vent avec leurs galoches boueuses. Me tirent d'une vitrine à l'autre. (Chronique japonaise, pages 231-232).*

Regardons le troisième extrait :

[é1] Il lui lança la corde [é2] mais c'était trop tard à ce moment là, Knut se fit manger par le requin, [é3] les autres criaient « au secours, au secours » [é4] mais malheureusement à ce moment là ils étaient en plein milieu de l'océan.

Selon moi, c'est la virgule après « requin » qui organise textuellement l'ensemble. En effet, par cette virgule, l'élève sépare et articule deux segments ayant chacun une focalisation propre (dans le premier, il s'agit de ce qui arrive à Knut, dans le second de ce qui arrive aux « autres »). Chaque segment s'ordonne autour du connecteur « mais » qui dans les deux cas annonce une conclusion décevante des deux initiatives des protagonistes. Il me semble que cette virgule, centrale dans la gestion de la phrase, effectivement longue, montre une compétence textuelle tout à fait intéressante (même si, comme cela a déjà été dit, des marques

intra-propositionnelles doivent être ajoutées, en particulier lorsque le circonstanciel est détaché).

En ce qui concerne [é3] (les autres criaient « au secours, au secours »), l'analyse des formes du discours direct de Laurence Rosier (1999 : 209) confirme que la forme verbe de parole + guillemets est attestée. L'extrait marque clairement le décrochage énonciatif par les guillemets, le discours direct étant assimilé à un complément d'objet qu'aucune marque ne sépare du verbe.

A partir de ces quelques exemples, qui méritent sans aucun doute une analyse plus précise, j'ai tenté de montrer l'intérêt de la prise en compte de travaux récents en syntaxe dans la double dynamique de production et de réception textuelles.

Ces exemples montrent que les élèves pensent/écrivent bien en « phrases » mais actualisent ces phrases en énoncés textuels. Les relations syntaxiques convoquées sont grammaticalement et sémantiquement correctes. Dans tous les cas, une modification de la ponctuation pourrait suffire à faire disparaître le sentiment de « phrase mal construite ».

On peut conclure que dans leurs annotations, les enseignants ont raison du point de vue abstrait et tort du point de vue de l'énoncé : il y a d'une part l'unité d'analyse syntaxique et d'autre part l'**unité d'usage** en production.

#### **4- Des questions pour la formation des enseignants : quels savoirs sont nécessaires pour analyser ce que les élèves produisent ?**

##### 1- comprendre les remarques des enseignants

Du point de vue de l'évaluation, les enseignants sollicités recourent à un modèle normatif qui leur fait essentiellement constater des manques dans les productions des élèves. L'explication est triple : d'une part, ce ne sont pas seulement des lecteurs mais des enseignants et ils ont pour mission d'inculquer une certaine norme grammaticale ; d'autre part, la puissance de la phrase graphique canonique à l'écrit implique son activation immédiate en mémoire ; enfin, les enseignants se trouvent dans une position extraordinairement difficile, celle de l'évaluation d'un texte, fictionnel de surcroît, dont les propriétés et les niveaux de cohérence et de grammaticalité sont multiples. Annoter une « phrase sans verbe », c'est se fonder sur un repère stable.

Cependant, la formation pourrait, en appui sur les savoirs montrés des enseignants, les accompagner vers un complément d'expertise quant à la lecture des textes d'élèves comme des organisations d'énoncés textuels.

##### 2- clarifier la notion de « phrase »

En effet, réfléchir aux enjeux didactiques des théories, c'est distinguer d'une part les savoirs théoriques qui peuvent ou doivent devenir des objets d'enseignement/apprentissage pour les élèves, d'autre part, les savoirs théoriques nécessaires à l'enseignant pour mieux orienter et éclairer son action. Dans le cadre du second axe, soit celui des savoirs disciplinaires qui pourraient accompagner l'enseignant, il s'agirait non pas d'importer dans le cadre de la formation des objets linguistiques nouveaux mais d'**élargir** la conception de la « phrase ».

Le défi est réel, car si les dimensions énonciative et discursive de la phrase sont aujourd'hui bien étudiées, elles sont cependant formalisées à travers des choix théoriques et terminologiques complémentaires. (cf. entre autres, Blanche-Benveniste, Berrendonner, Le Goffic).

« Phrase » est un terme utilisé pour des réalités distinctes, ce qui favorise les approximations et les incompréhensions : la priorité serait d'éclaircir et de bien différencier les deux plans d'analyse : l'organisation abstraite de la phrase qui s'appuie sur les grandes lois du

fonctionnement de la langue et la saisie de la phrase dans ses dimensions énonciatives et discursives.

L'on pourrait sans doute commencer modestement par montrer en formation à quel point « phrase » est un terme qui renvoie à des réalités multiples : il suffirait par exemple de recenser les usages écrits auxquels sont confrontés les élèves eux-mêmes en dehors des séances de grammaire : les textes littéraires s'affranchissent bien souvent des contraintes « étriquées » que nous avons discutées. L'on verrait ainsi deux aspects essentiels à mon sens : la relativité de la notion d'autonomie et la place importante de l'intégration d'éléments en mémoire.

Voyons cela sur des exemples attestés :

Considérons l'exemple suivant, tiré d'un magazine : sur la partie supérieure de l'encadré, la première de couverture de Je, François Villon ; dessous, des extraits de plusieurs critiques, dont :

(1) **Ballade pour maître François**

*Mauvais garçon, poète maudit, débauché sublime, Jean Teulé se glisse avec bonheur dans la peau de François Villon.* (Télérama, 20-26 avril 2006).

La partie surlignée relève d'une tournure phrastique appelée traditionnellement une apposition et qui fait partie, de façon plus générale, des constructions détachées. Rappelons rapidement comment fonctionne une apposition :

- Aspects distributionnels : l'apposition se place dans le cadre du groupe nominal. Un élément nominal apposé se situe généralement dans le contexte immédiat du nom « noyau », détaché par une ponctuation faible c'est-à-dire virgules, parenthèses ou deux points.
- Aspects syntaxiques : ce n'est pas une fonction essentielle. Sa suppression ne rend en aucune façon la phrase agrammaticale, ni le syntagme. On peut donc dire que c'est une information seconde, faiblement intégrée dans la structure syntaxique.
- Aspects sémantiques : comme pour l'attribut nominal, l'apposition nominale est nécessairement **co-référente** au nom qui est le noyau, il y a **identité** entre les deux éléments. La grammaire phrastique nous rappelle donc l'obligation de co-référence entre le sujet implicite de l'apposition et le sujet exprimé.

A qui attribuer les qualificatifs de l'apposition en (1) ? Nous savons que Jean Teulé a pour projet de décrire Villon comme *Mauvais garçon, poète maudit, débauché sublime*, mais quelle est l'intention du critique ? Nous le rappeler et donc, par sa formulation, ne pas respecter les règles de construction de l'apposition rappelées supra ? Jouer sur un phénomène d'identification supposé entre Teulé et Villon (*se glisse avec bonheur dans la peau de François Villon*) ? Interrogeant notre entourage quelque peu connaisseur de la biographie de François Villon, nous avons constaté que l'apposition était attribuée spontanément au poète. En effet, la photo de la première de couverture, le titre du roman et le titre de l'article constituent le thème principal « François Villon », et c'est le sens de la séquence globale plus que la cohésion syntaxique qui l'emporte. Si nous remplaçons François Villon par un auteur féminin, nous sommes encline à réaliser ainsi les accords :

(1a) *Mauvaise fille, poétesse maudite, débauchée sublime, Jean Teulé se glisse avec bonheur dans la peau de George Sand.*

L'exemple (1), « lettré », joue indubitablement avec les règles de la syntaxe, d'autres sont tout à fait quotidiens : Combettes et Charolles expliquent, à partir d'extraits authentiques, issus de la littérature aussi bien que du commentaire sportif (2001 : 130 et 131) que ce non-respect de

la règle de construction n'est pas rare et qu'il se justifie dès que l'on se pose la question de la cohérence textuelle.

Il apparaît que la grammaire ne peut se définir uniquement en termes catégoriels et distributionnels, mais que toute organisation syntaxique comporte des propriétés cognitives plus générales que les règles grammaticales.

## 5 -Des questions pour la formation des enseignants : quels savoirs transmettre aux élèves eux-mêmes ?

D'une part, ne pas oublier que la grammaire scolaire a été élaborée pour permettre la maîtrise de l'orthographe grammaticale : accorder le sujet et le verbe, accorder les éléments du groupe nominal, etc. Et si la phrase est définie de façon restrictive, c'est pour mieux circonscrire les différents éléments. Donc, travailler sur la phrase « de base » est nécessaire, à condition de cibler les priorités.

De ce point de vue, s'appuyer, comme le propose Pellat (2009), sur les trois réalités de la phrase est sans doute une piste à creuser ; ainsi, on peut envisager que :

A- la phrase graphique est l'unité qui permet de comprendre **l'orthographe grammaticale** : entre une majuscule et un point, il y a des groupes d'éléments qui entretiennent entre eux des relations de dépendance syntaxique : GN ; GS et GV

*Jolies, ces voitures de course !*

### → La phrase est une réalité syntaxique

B- une phrase est **un acte de langage**, on parle- on écrit avec une intention : déclarer ; interroger ; ordonner, etc.

*du lait?*

*C'est une belle phrase.*

*Idiot !*

### → La phrase est une réalité pragmatique

C- l'élément constitutif de la phrase, comme nous l'avons vu tout au long de l'exposé, est la **prédication** : on dit quelque chose à propos d'un sujet.

*Pierre arrive à cinq heures.*

*Arrivé, Pierre !*

*Alcool interdit.*

*Pas bon, ton café.*

### → La phrase est une réalité sémantique

Il y a sans aucun doute à **revoir l'approche de la ponctuation** en permettant aux élèves de manipuler et de discuter des énoncés : faire travailler les élèves sur leur propre énoncé ; faire comparer des mises en paragraphes, des ponctuations fortes / faibles/logiques sur de mêmes segments.

Il serait également intéressant de **travailler sur des périodes plus que sur des phrases isolées.**

#### Bibliographie :

ADAM, J.-M. *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse des discours*. Paris : Armand Colin, 2005.

ANDERSEN Hanne-Leth, NØLKE Henning. *Macro-syntaxe et macro-sémantique, Actes du colloque international d'Aarhus, 17-19 mai 2001*. Berne : Peter Lang, 2002.

BARTHES R., *Œuvres complètes*, Tome V, 1977-1980, Paris : Seuil, 2002.

BEGUELIN, M.-J. *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles : De Boeck Duculot, 2000.

CAPPEAU, P. Le sujet. Approche macro-syntaxique, *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral* / A. Scarano (dir.), Firenze : Bulzoni Editore, 2003, p. 77-91.

CHAROLLES, M., COMBETTES, B., De la phrase au discours : rupture et continuité, *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase* / C. Garcia-Debanc, J.-P. Confais & M. Grandaty (coord.), CRDP Midi-Pyrénées/Delagrave, 2001, p. 117- 141.

- CHAROLLES M., FOURNIER N., FUCHS C. & LEFEUVRE F. (dir.). *Parcours de la phrase, Mélanges offerts à Pierre de Goffic*, Paris : Orphys, 2007.
- CHERVEL, A. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz, 2006.
- COMBETTES, B. Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe. *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques* / ed. par Cl. Vargas, Aix en Provence : Presses Universitaires de Provence, 2004, p. 25-33.
- COMBETTES, B. La grammaire, unicité ou multiplicité ?, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire, Les journées de l'Observatoire*, mars 2006, p. 39-51.
- DAUNAY B., REUTER, Y. (dir.). L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. *Repères*, 2005, n°31.
- FABRE-COLS, C. (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot, 2000.
- FERRE, G. Les ellipses dans la conversation spontanée en anglais, *Ellipse et effacement* / ed. par J.-C. Pitavy & M. Bigot, Saint-Etienne : publications de l'Université de Saint-Etienne, 2008, p. 247-255.
- LEFEUVRE, F. Le segment averbal comme unité syntaxique textuelle, *Parcours de la phrase, Mélanges offerts à Pierre de Goffic* / textes réunis par M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs & F. Lefevre, Paris : Orphys, 2007, p. 143-158.
- LE GOFFIC, P. La phrase revisitée, *Le français aujourd'hui*, 2005, n°148, p. 55-64.
- LE GOFFIC, P. Phrase, séquence, période, *Modèles syntaxiques, la syntaxe à l'aube du XIXe siècle* / ed. par D. Van Raemdonck & K. Ploog, Bruxelles : P.I.E Peter Lang, 2008, p. 329-356.
- GREVISSE, M. *Le bon usage*, Paris : Duculot, 1975.
- GREVISSE, M., GOOSE, A. *Le bon usage*, Paris : Duculot, 1988.
- MASSERON, C., Une figure de construction entre grammaire et rhétorique : l'ellipse. *Pratiques*, 2007, n°135/136, p. 194-216.
- PELLAT J.-C. (dir.). *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris : Hatier, 2009.
- PETITJEAN, A. (dir.). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 1998, n°97-98.
- PITAVY J.-C., BIGOT M. (dir.). *Ellipse et effacement*, Saint-Etienne : publications de l'Université de Saint-Etienne, 2008.
- RONDELLI, F. *L'écriture des textes narratifs à l'école élémentaire : traitement des contraintes et jugements de cohérence*, Université de Paris V – René Descartes, France, 2008.
- RONDELLI, F. *La phrase, segment textuel « de base » ? Choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements des enseignants*, colloque international « Grammaire en francophonie : Curricula, manuels, pratiques d'enseignement observées, formation des enseignants » 16-17-18 février 2010, IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne de l'Université Toulouse 2-Le Mirail
- ROSIER, L. *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*. Bruxelles : Duculot, 1999.
- SEGUIN, J.-P. *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle, contribution à l'histoire du sentiment linguistique français*, Louvain : Peeters, 1993.
- WEINRICH, H. *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier /Hatier, 1989.