

## Journée de réflexion disciplinaire

# Lettres

**Vendredi 23 janvier 2026**  
**à Paris**

**#JRDsnes**



avec la participation de Dan Van Raemdonck,  
*Professeur à l'Université libre de Bruxelles*  
*et à la Vrije Universiteit Brussel*

Pour le secteur Contenus  
groupe Lettres  
[laetitia.benoit@snes.edu](mailto:laetitia.benoit@snes.edu)  
[sebastien.queniart@snes.edu](mailto:sebastien.queniart@snes.edu)  
[valerie.chemin@snes.edu](mailto:valerie.chemin@snes.edu) (LCA)

[groupe-lettres@snes.edu](mailto:groupe-lettres@snes.edu)

Rejoignez-nous sur la liste de diffusion !



# Journée de réflexion disciplinaire

## Lettres

### Vers un enseignement de la grammaire repensé ?

#JRDsnes



9h30 : Actualité des lettres modernes et classiques

10h15-12h30 : Présentation du modèle théorique et du *Discours grammatical*

14h00 : Actualité syndicale

14h15-16h00 : Exploitation dans les classes – Quelques points grammaticaux à réinterroger

-----

Dan Van Raemdonck est **spécialiste de la syntaxe du français et de la didactique de la grammaire**. Il a participé à l'écriture du nouveau *Référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun* de la Fédération Wallonie-Bruxelles et est l'auteur principal du *Discours Grammatical – Document d'accompagnement* pour ce Référentiel, qui a inspiré les programmes des différents réseaux d'enseignement. Il est l'auteur entre autres de *Le sens grammatical*, *Référentiel à l'usage des enseignants* et *Le sens grammatical 2, Pour une progression curriculaire de l'enseignement de la grammaire française à l'école*, ainsi que, avec Gilles Siouffi, des *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Il est membre actif des Linguistes atterrés.

## Tableau d'équivalences scolaires Belgique et France

Belgique	France	Age approximatif
----------	--------	------------------

Classe d'accueil	Maternelle	<i>Avant 3 ans</i>
1 <sup>ère</sup> maternelle	PS / Petite section	<i>3-4 ans</i>
2 <sup>ème</sup> maternelle	MS / Moyenne section	<i>4-5 ans</i>
3 <sup>ème</sup> maternelle	GS / Grande section	<i>5-6 ans</i>

1 <sup>ère</sup> primaire	CP / Cours Préparatoire	<i>6-7 ans</i>
2 <sup>ème</sup> primaire	CE1 / Cours Elémentaire 1	<i>7-8 ans</i>
3 <sup>ème</sup> primaire	CE2 / Cours Elémentaire 2	<i>8-9 ans</i>
4 <sup>ème</sup> primaire	CM1 / Cours Moyen 1	<i>9-10 ans</i>
5 <sup>ème</sup> primaire	CM2 / Cours Moyen 2	<i>10-11 ans</i>
6 <sup>ème</sup> primaire	6 <sup>ème</sup>	<i>11-12 ans</i>

1 <sup>ère</sup> secondaire	5 <sup>ème</sup>	<i>12-13 ans</i>
2 <sup>ème</sup> secondaire	4 <sup>ème</sup>	<i>13-14 ans</i>
3 <sup>ème</sup> secondaire	3 <sup>ème</sup>	<i>14-15 ans</i>
4 <sup>ème</sup> secondaire	Seconde	<i>15-16 ans</i>
5 <sup>ème</sup> secondaire	1 <sup>ère</sup>	<i>16-17 ans</i>
6 <sup>ème</sup> secondaire	Terminale + bac	<i>17-18 ans</i>

# 1. Une grammaire applicable et enseignable qui fasse système

L'attitude choisie par les auteurs et autrices du *Référentiel de français et langues anciennes* a été d'interroger le savoir à transmettre et les discours qui le décrivent, de s'assurer de leur justesse, de leur cohérence et de leur appropriabilité : proposer **une grammaire applicable**. Il s'agissait de construire une description et une progression qui soient intégrables **dans le contexte actuel** et dont la mise en œuvre soit réaliste.

Ce document d'accompagnement du *Référentiel* se veut explicatif des notions principales de classes et de fonctions, de morphologie et de syntaxe, de phrase et de texte, pour que les descriptions grammaticales soient le reflet le plus fidèle de l'observation que les élèves font de la langue dans ses usages multiples, et n'apparaissent pas comme un discours surimposé d'en haut, inappropriable parce que dépourvu de sens pour eux. La transposition didactique des savoirs et savoir-faire revient aux didacticiens et aux enseignants.

Ce document, conçu pour l'ensemble du tronc commun, a également pour objectif de **présenter un discours grammatical qui fasse système**, afin de rendre celui-ci plus compréhensible parce qu'inscrit dans une logique d'organisation systémique. Il propose parfois de déborder du cadre du tronc commun pour permettre d'inscrire tel ou tel point dans le système. Il s'adresse évidemment à l'enseignant qui reste le seul juge des éléments qu'il a envie de transposer à tel ou tel moment dans sa classe.

Par ailleurs, le *Référentiel* présente le savoir considéré comme « à enseigner ». Sur cette base, le présent document transforme le savoir « savant » (linguistique) en **savoir enseignable** (disponible pour être enseigné dans les classes). Les enseignants, aux différents niveaux du tronc commun, doivent s'emparer de ce savoir enseignable et en faire la transposition didactique en classe (vers le savoir enseigné) en fonction des compétences et des différents types de savoirs (déjà) acquis par les élèves. À chaque étape, des transformations doivent être opérées, qui adaptent le discours au contexte et à la situation de communication de la classe, en fonction de la progression curriculaire dessinée dans le *Référentiel*. **Le discours présenté ici ne saurait donc faire l'objet d'un plaquage tel quel à quelque moment que ce soit. Il doit être décliné en fonction des nécessités et opportunités d'enseignement pour la classe.** Certains éléments présentés dans ce document ne visent par ailleurs qu'à permettre à l'enseignant et à l'enseignante d'appréhender le système : ils ne doivent pas faire l'objet d'une transposition en classe. De la même manière, certains termes proposés ici à des fins descriptives ou explicatives ne doivent pas être utilisés en classe comme une terminologie à maîtriser.

Pour ce qui est de la terminologie requise, il importe de s'en tenir à celle proposée par le *Référentiel*. La grammaire du *Référentiel* repose, à quelques modifications notables près (apparition du prédicat et du connecteur, portée du complément circonstanciel...), sur un code de terminologie qui date de 1986, et qui pourra rapidement apparaître comme dépassé par les évolutions et innovations pédagogiques en matière de grammaire.<sup>1</sup>

# 2. « Moins de grammaire, tôt », « Mieux de grammaire, plus tard »

L'appropriation des savoirs langagiers par les élèves nécessite un temps long, qui prenne en compte leurs aptitudes à l'abstraction et leur capacité à s'approprier un modèle et un appareil descriptifs, leurs outils et les termes du langage technique de la grammaire, ainsi qu'à développer un (savoir) être scientifique et critique, ce qui constitue un défi majeur. **L'élève est placé dans une dynamique de réflexion où le correct relève davantage du justifié que de la conformité à une règle**, souvent invalidée par de nombreux contrexemples.

<sup>1</sup> Il appartiendra à la Fédération Wallonie-Bruxelles de relancer un processus de réforme de la terminologie grammaticale, qui devrait aboutir, dans un délai que l'on espère rapproché, à un nouveau code qui tienne davantage compte des avancées des sciences grammaticale et pédagogique.

La prise en considération de ces facteurs se traduit par la mise en œuvre des formules « **Moins de grammaire, tôt** », là où la terminologie et la formalisation ne s'avèrent pas nécessaires, voire pourraient être contreproductives parce qu'inappropriables ; et « **Mieux de grammaire, plus tard** », là où un réel besoin se fait sentir, c'est-à-dire au moment où les savoirs grammaticaux sont effectivement appropriables, pour une appréhension plus adéquate de la matière grammaticale et un apprentissage de la réflexion grammaticale.

### 3. Une grammaire de la (dé)construction du sens : les relations apport-support

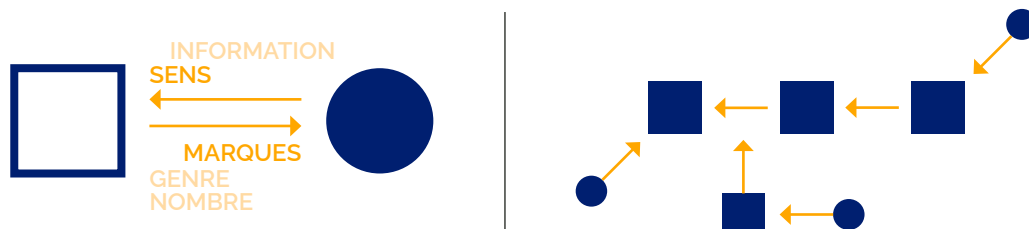
La perspective adoptée par le *Référentiel* pour la grammaire, le discours et les activités grammaticales en classe est **la construction et la déconstruction du sens des productions orales et écrites plus ou moins longues selon les âges et la progression curriculaire, à des fins de mieux écrire – ce qui dépasse la seule dimension orthographique<sup>2</sup> –, de mieux parler, de mieux lire et de mieux écouter**. En d'autres termes, il s'agit d'injecter du sens dans les mécanismes grammaticaux observés ou mis en œuvre.

**Le principe directeur de base** adopté pour réinjecter du sens dans les mécanismes grammaticaux est **qu'on parle toujours pour dire quelque chose (un apport de signification ou d'information) de quelque chose (un support de signification ou d'information)**.

Les notions d'apport et de support de signification ou d'information sont en effet fondamentales dans l'approche des savoirs langagiers proposée ici : on les retrouve dans la syntaxe d'accord, où un apport (adjectif, déterminant ou verbe) s'accordera avec son support ; dans la syntaxe de dépendance (les fonctions), où, par exemple, le prédicat (fonction du groupe verbal) sera un apport d'information au sujet (qui est le support d'information de la phrase) ; dans la syntaxe des constituants, où chaque groupe (nominal, verbal, adjectival...) se décomposera en un noyau-support accompagné de ses apports (déterminants (en tant que fonction, voir note 12), épithètes, compléments...). Ce sont en effet généralement ces groupes de mots qui prennent en charge les fonctions traditionnelles de sujet, prédicat, complément... Même les classes de mots pourront être différenciées notamment par leur fonctionnement spécifique en tant qu'apport ou support.

Pour pouvoir rendre compte de la communication, il est dès lors essentiel de retrouver, sous tous les mécanismes grammaticaux, les relations à l'œuvre entre apport et support de signification.

Il s'agit de montrer l'impact d'un segment sur le sens de la phrase et du texte ; de déterminer à quel mot, groupe de mots ou zone de la phrase ou du texte est rapporté tel ou tel apport d'information, et donc la portée de celui-ci, ce qui pourra notamment conduire à un accord adéquat.



<sup>2</sup> On notera par ailleurs, qu'en matière d'orthographe, le *Référentiel* précise bien que c'est l'orthographe rectifiée de 1990 qui doit être enseignée. Par ailleurs, le système exposé ici vaut tant pour l'oral que pour l'écrit, quand bien même ce sont le plus souvent les manifestations de l'écrit qui sont observées et décrites, et que l'oral comme l'écrit présentent des spécificités.



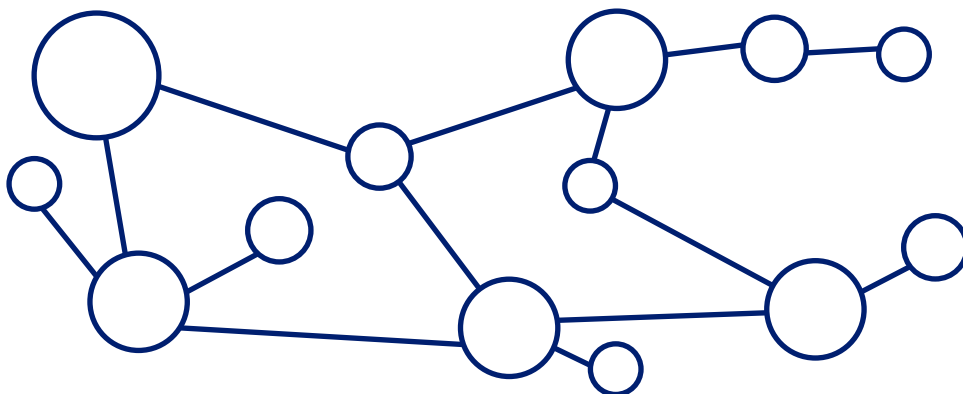
Injecter du sens dans les mécanismes grammaticaux signifie qu'il **vaut mieux d'abord faire comprendre par l'observation le fonctionnement du segment en question, décrire ses propriétés**, et ne se servir de tests, de manipulations (suppression, déplacement, substitution, combinaison...) que lorsque l'on cherche un indice pour confirmer l'existence d'une propriété. En effet, les tests génèrent souvent des problèmes d'interprétation et d'attribution. Les manipulations opérées en classe (suppression, déplacement, substitution, combinaison...) donnent une impression de scientificité dans le cadre d'activités d'étiquetage, dans la mesure où elles reposent sur de l'observable, mais ce ne sont en rien des critères de définition. Tout au plus ces manipulations permettent-elles de révéler, dans certaines conditions, si tel ou tel terme ou segment possède une propriété qui aiderait à une définition : c'est cette propriété qui est porteuse de sens. En outre, on ne devrait se servir de ces manipulations que si elles ont du sens pour l'élève et si on peut établir un lien de sens logique entre la manipulation et la propriété recherchée.

Par exemple, dans la phrase *Dans le pré, Pierre pousse l'âne*, dire que le constituant initial est un complément circonstanciel qui apporte une information sur la relation entre *Pierre* et *pousse l'âne* et fixe le cadre de la phrase permet de décrire son rôle. Dire qu'il est déplaçable et supprimable ne dit en revanche rien sur la signification du mécanisme mis en œuvre par ce groupe ou sur son rôle, et est problématique : s'il est supprimable, on perd une information essentielle ; et il n'est pas déplaçable car *Pierre pousse l'âne dans le pré* peut avoir une autre signification (*Pierre est en dehors du pré et l'âne entre péniblement dans le pré sous la pression de Pierre*).

Injecter du sens, c'est aussi **rechercher l'emploi juste en usage, en situation de réception ou de production, ce n'est pas rechercher l'étiquetage à tout prix – souvent à des fins exclusivement orthographiques, d'ailleurs**. L'étiquetage n'est dès lors pas la finalité de l'activité grammaticale proposée par le *Référentiel*. Par exemple, lorsqu'on traite des sous-groupes (de déterminants, de pronoms, d'adjectifs...), ce qui doit être visé, c'est la correcte compréhension et exploitation des items en usage, des éléments qui appartiennent à ces sous-groupes, lorsque l'élève doit interpréter ou produire un texte ou un discours.

## 4. Une grammaire qui articule phrase et texte

Un autre principe directeur de base du *Référentiel* est la prise en compte de la dimension textuelle. Le texte est l'unité d'observation et d'analyse de base. La phrase est considérée comme une unité inscrite dans un texte, et non comme une unité abstraite de laboratoire. Le texte est vu comme un réseau de phrases ; la phrase comme un réseau fonctionnel, un réseau d'éléments mis en relations d'apport à support d'information, de groupes à groupes. Chaque groupe a un noyau (ou centre) qui appartient à une classe de mots, issue des outils disponibles de la langue.



## 5. Une grammaire de et par la régularité

Le *Référentiel* favorise une approche d'entrée dans la grammaire par la régularité, en revenant à des règles très générales qui permettent de bien faire comprendre le sens du mécanisme à l'œuvre. Les **cas particuliers** et les **exceptions** (qui sont moins nombreuses une fois que l'on retrouve le sens de l'accord) ne devront être considérés **que lorsque l'élève les rencontre**.

## 6. Un document en deux parties

Le présent document se compose de deux grandes parties :

- un discours pour l'enseignement fondamental, qui, à partir du texte, se recentre, entre autres, sur la phrase, les classes de mots, la syntaxe d'accord (l'orthographe grammaticale), les fonctions et les groupes et éléments qui les prennent en charge ;
- un discours pour l'enseignement secondaire, qui, du texte à la phrase, décrit et explique les outils et savoirs langagiers nécessaires à la mise en œuvre d'un mieux lire-écrire-écouter-parler.

Il va de soi que les enseignants du fondamental peuvent trouver dans le second discours des explications supplémentaires pour appréhender le système de la langue.

# 1. Pour aller plus loin : Petite introduction sur l'histoire récente des fonctions grammaticales ou « Comment en est-on arrivé là ? »

Pour bien comprendre comment le *Référentiel* considère les fonctions, il est important de revenir sur l'évolution de la description de celles-ci, et notamment des compléments du verbe, dans la grammaire scolaire de notre Fédération Wallonie-Bruxelles. Des étiquettes ont changé (pas celle de l'attribut du sujet, fonction sur laquelle on ne s'appesantira pas, vu que rien n'a changé en ce qui la concerne) et, sans accompagnement explicatif, les enseignants ont pu croire qu'il ne s'agissait que d'un changement cosmétique. Or il y avait bien plus que cela derrière cette opération. Retour donc sur ces fonctions, bref historique à l'appui.

## 1.1. Les fonctions avant le Code de Terminologie de 1986

Le Code de Terminologie (CdT) précédant le dernier CdT de 1986 n'était pas influencé par les courants de la linguistique américaine, qui amèneront les procédures de manipulation. Il séparait les natures (il n'y avait pas de déterminant, mais une opposition article vs adjectif) et les fonctions, et se faisait fort d'inculquer cette différence aux élèves. Il fallait absolument éviter la confusion nature/fonction (air connu de générations d'enseignants).

Les fonctions principales étaient : sujet, verbe (pas de nom particulier de fonction établi – si ce n'est parfois 'base' –, ce qui induit la confusion tant honnie), complément d'objet direct (COD), complément d'objet indirect (COI), et complément circonstanciel (CCirc, toutes les nuances de circonstances créant leur propre complément circonstanciel, ce qui a souvent conduit à des problèmes d'assignation à la bonne circonstance lors de l'étiquetage traditionnel tant couru dans l'enseignement). Le CCirc est à l'époque un complément du verbe : *à Bruxelles* dans *je fais des études à Bruxelles* comme dans *À Bruxelles, je fais des études* ou encore dans *je vais à Bruxelles* est un CCirc de lieu. Il n'y a pas encore de prise en compte d'un complément circonstanciel de phrase.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, était pourtant apparue la notion de complément de phrase, qui porterait donc sur la phrase et pas sur le verbe. Les linguistes du XX<sup>e</sup> s. ont caractérisé la fonction : possibilité de se trouver en tête de phrase négative ; impossibilité d'être focalisé à l'aide de « *c'est ... que* ». Les compléments de phrase ainsi caractérisés recouvrent des exemples comme *Heureusement, il est arrivé à l'heure*, *Probablement, elle réussira* et *Franchement, tu exagères*, qui répondent aux tests ci-dessus. Ces tests, mis au point outre-Atlantique, ont traversé l'océan et ont été utilisés par les linguistes français, sans que l'on cherche à leur donner une justification. Une application mécanique et ne cherchant pas le sens du mécanisme conduit à un étiquetage dépourvu de sens dont la tradition française est coutumière. Le terme sera utilisé dans les CdT francophones à partir des années 80 pour remplacer toutes les occurrences de CCirc, alors que les exemples ci-dessus, que recouvrait ce terme, ne seront même pas inclus.



## 1.2. Les constituants de la phrase depuis 1986

Le CdT de 1986 change de perspective par rapport aux précédents, influencé qu'il est par la linguistique américaine. Cette dernière est une linguistique mécaniste, qui ne fonctionne pas en recherchant le sens, mais en décrivant les structures et constructions en utilisant des tests de manipulation (suppression ou effacement, déplaçabilité, commutation, substitution et pronominalisation). Par ailleurs, c'est une linguistique qui ne travaille pas l'opposition entre nature et fonction : point de sujet ou de prédicat, mais seulement des GN (groupe nominal) et GV (groupe verbal), c'est-à-dire des groupes structurels, plus proches de nos traditions. D'où la décomposition des phrases en deux constituants principaux « GN+GV ». Le CdT de 1986 essaie bien de pallier l'inconvénient en parlant de GNSujet, mais garde le GV sans lui donner de nom de fonction, dans la logique de la tradition grammaticale française. Il incorpore à la phrase un troisième constituant, qui sera le « complément circonstanciel de l'ensemble (GNS+GV) » (ou le « complément de phrase » au Québec). Ce sont bien des constituants de la phrase, ils appartiennent à la phrase : le GNS est bien le sujet de la phrase et pas du verbe ; le GV est bien le GV de la phrase ; le CCirc est bien également complément de la phrase. Le connecteur prépositionnel « de » signifie ici que ces constituants font partie de la phrase. Pour les autres fonctions, qui ne sont pas ces constituants de la phrase, le connecteur prépositionnel « de » signifie que le complément porte sur l'élément suivant : le complément du verbe porte sur le verbe (c'est un complément de sens apporté au verbe auquel il se rapporte) et n'en fait pas partie ; le complément du nom porte sur le nom (c'est un complément de sens apporté au nom auquel il se rapporte) et n'en fait pas partie... D'où la différence d'appréhension entre les 3 constituants principaux de la phrase et les autres types de compléments ou fonctions.

La logique voudrait que, pour les 3 constituants principaux de la phrase, qui ne sont donc pas des fonctions, mais des structures (constituants) porteuses de fonction, on parle de groupes porteurs des fonctions. Dès lors, la proposition du *Référentiel* sera de parler de GSujet, de GPrédicat (fonction récupérée de la tradition et utilisée également au Québec et en Suisse pour désigner la fonction du GV) et de GCirc de la phrase, porteurs respectivement des fonctions Sujet, Prédicat et CCirc de la phrase. La notion de groupe, comme celle de syntagme, renvoie donc à l'idée du constituant qui sera porteur de la fonction : c'est le groupe et pas le mot seul qui porte la fonction sujet, par exemple.

Le terme de groupe a été critiqué par certains du fait qu'il existe des groupes constitués d'un seul élément et qu'un seul élément ne pourrait pas faire groupe. Il existe pourtant bien des groupes d'un seul élément, comme il existe en mathématique des ensembles singletons (composés d'un seul élément).

## 1.3. Les compléments du verbe depuis 1986

Les autres fonctions de complémentation verbale reprises dans le CdT de 1986 sont le complément direct du verbe (CDV), le complément indirect du verbe (CIV) et l'attribut du sujet (analysable comme complément du verbe copule). On précise bien en note que tous les 'modèles' de phrase décrits dans le CdT peuvent inclure des CCirc (on donne des exemples), mais le seul CCirc repris dans la liste des fonctions est le CCirc de l'ensemble (GNS+GV). Il n'y a pas de CCirc du verbe comme il en existait avant 1986. On propose certes un GAdv comme possible complément du verbe, mais ce sera un adverbe du style 'bien' et pas un CCirc.

Ce que peu de gens ont vu, c'est la différence entre COD et CDV, d'une part, et entre COI et CIV, d'autre part. Vu l'absence d'explication et de théorie (le CdT de 1986 est un catalogue de termes avec exemples, mais dépourvus de définition), on a pu croire à une transposition pure et simple et donc à un simple changement d'étiquette. Or l'observation montre bien que la suppression de la notion d'objet, plus rhétorique, n'est pas sans conséquence sur les cas recouverts par les étiquettes de ce Code, devenu lui plus morpho-syntaxiquement descriptif. On est passé dans la logique de la linguistique distributionnelle et transformationnelle américaine, qui agit en analyse en constituants, pas du tout en mise en rapport de sens entre les éléments. Dès lors le CDV recouvre également, à côté des exemples traditionnels (*Pierre mange une pomme*) des exemples comme *200 grammes* dans *La pomme pèse 200 grammes*, alors

qu'avant, ce dernier était un CCirc du verbe de quantité (en attestent les règles différenciées d'accord du PP : *La pomme que j'ai pesée* ; *Les 200 grammes que cette pomme a pesé*<sup>134</sup>). De même, *à Paris* dans *Je vais à Paris* est un CIV et non plus un CCirc du verbe de lieu direction. On a donc incorporé dans les CDV et CIV les anciens CCirc qui sont considérés comme essentiels<sup>135</sup> au sens et à la construction du verbe, qu'on ne peut donc pas supprimer sans ruiner la construction. Dans *Je vais à Paris*, *vais* est un verbe de direction dont le complément de sens et d'information attendu est bien la direction où *je vais*. Il s'agit bien du complément du verbe au sens où le complément est un complément de sens apporté au verbe. Sa construction est ici indirecte, d'où l'étiquette de CIV. C'est bien la logique du CdT de 1986. Dès lors, les tests utilisés avant pour le COI, notamment le fait de pouvoir pronominaliser en *lui* ou *leur*, n'ont pas lieu d'être. D'abord, *à Paris* est pronominalisable en *y* (la pronominalisation pour les CIV à la 3<sup>e</sup> personne est possible en *lui*, *leur*, *se*, *y* et *en*) ; ensuite, effectivement, pour certains verbes cette pronominalisation est impossible, comme dans *Il opte pour cette solution*. Pour autant, ce complément est essentiel à la construction et devra être traité comme un CIV. C'est la seule solution qui ait du sens. Les tests, ces trucs ou recettes, sont des aides, mais ce ne sont pas des traits définitoires. Une grammaire qui ne réfléchit pas au sens des trucs qu'elle emploie risque de se perdre dans le mécanisme, de ne plus trouver le sens réel des mécanismes et des processus qu'elle est censée décrire et de générer elle-même ses propres exceptions. Cette option et cette compréhension des CDV et CIV comme compléments de sens attendus est d'application au Québec, en Suisse et depuis peu en France (cette dernière garde néanmoins les étiquettes COD et COI, mais avec les mêmes contenus que nos CDV et CIV, et donc l'intégration du fameux *à Paris* dans les CIV – ou les COI français).

## 1.4. Le retour du circonstanciel

Reste que les autres anciens CCirc du verbe (qui existaient, rappelons-le, jusqu'en 1986 : *Elle mange ses frites avec les doigts*), considérés comme non essentiels, ne trouvent d'autre place dans le CdT de 1986 qu'au niveau de la phrase ou plutôt de l'ensemble (GNS+GV) (on parle parfois de complément de phrase). Cela pose pourtant un problème important qu'il faut résoudre. On justifie l'existence du seul CCirc de l'ensemble (GNS+GV) par le fait que le complément serait supprimable et déplaçable. La suppression n'entame certes pas la grammaticalité de la phrase, mais pose des problèmes quant au changement des conditions de vérité de l'énoncé, qui s'en trouvent réellement modifiées. La déplaçabilité ne se fait pas non plus sans changements syntaxiques. En effet, ce n'est pas parce que l'on peut changer la position d'un segment qu'il garde la même fonction. Une des caractéristiques d'une fonction est la portée du complément. À quoi est-il rapporté ? Cette portée peut être plus ou moins large, englober plus ou moins d'éléments. Et deux portées différentes peuvent entraîner des comportements et donc des fonctionnements différents.

Soit les exemples, *Dans le salon, Pierre mange son repas* et *Pierre mange son repas dans le salon*.

En grammaire traditionnelle avant le CdT de 1986, le groupe *dans le salon* est analysé dans les deux cas comme un complément circonstanciel de lieu, puisqu'il répondrait à la question *il mange son repas où ? dans le salon*. Contrairement à ce que l'on faisait traditionnellement pour trouver les compléments circonstanciels, des questions comme *où ? quand ? comment ? pourquoi ?* après le verbe ne sont plus utilisées dans le CdT depuis 1986 pour trouver les compléments de l'ensemble (GNS+GV). Bien que les CCirc de la phrase apportent aussi des précisions sur le lieu, le temps, le but, la cause, la manière, etc., associés à l'évènement évoqué dans la phrase, le CdT a plutôt recours aux manipulations de déplacement et de suppression pour identifier les groupes CCirc de phrase, sans que l'on s'interroge vraiment sur l'impact de ces manipulations.

<sup>134</sup> Le choix d'une règle d'accord du participe passé avec son support (voir *supra*), plutôt qu'avec le COD-CDV permet ici d'éviter une exception supplémentaire : en effet, *les deux cents grammes* n'est pas support de *pesé* (ce n'est pas la réponse à la question *Qu'est-ce qui a été pesé ?*) ; il ne faut donc pas accorder *pesé* avec *les deux cents grammes*. Si la règle était de faire l'accord avec le CDV s'il précède le participe passé, vu l'absence d'accord dans l'usage, on serait là devant une exception.

<sup>135</sup> Le terme « essentiel » est utilisé par Grevisse-Goosse. Le terme est apparu quand on s'est rendu compte que certains compléments circonstanciels ne pouvaient être supprimés (ce qui était contraire à la définition du CCirc, qui devait pouvoir être effacé). On a donc commencé à parler de CCirc essentiels (et donc obligatoires comme dans *Je vais à Paris*) et non essentiels ou accessoires (*Elle mange ses frites avec les doigts*). Il est vrai qu'on n'a pas utilisé ce terme pour les compléments d'objet, mais on a longtemps prétendu que l'objet était obligatoire pour les verbes transitifs, alors que ce n'est pas le cas : *il mange son repas* vs *il mange* ; la transitivité se joue par emploi et construction, plus que par nature. Plus que l'application aveugle de tests sans capacité de percevoir le sens de la propriété testée, il convient de rechercher le sens de la manipulation proposée.

Ici, *dans le salon* apparaît supprimable et déplaçable, ce qui en fait un candidat à la fonction de CCirc de la phrase. Mais il ne s'agit pas pour autant exactement de la même fonction dans les deux exemples. En effet, la portée est différente dans les deux exemples. Or la portée est bien, on l'a dit, une caractéristique de la fonction.

Dans une phrase, la structuration générale de l'information se fait en deux parties : l'information connue, en début de phrase, et l'information nouvelle, en seconde partie. En gros, le sujet et tout ce qui le précède font partie de l'information connue (on ne peut d'ailleurs pas nier ces informations ; elles sont posées). Le prédicat, généralement pris en charge par un groupe verbal, fait partie de l'information nouvelle. Mettre un CCirc en début de phrase ou en fin situe donc différemment l'information respectivement comme connue ou nouvelle. Ainsi, dans *Dans le salon, Pierre mange son repas*, l'information *dans le salon* est déjà connue ou partagée dans le contexte (de l'importance de ne pas étudier les phrases comme des isolats hors contexte). En fait, on dirait cette phrase en réponse à une question du genre *Qu'est-ce qu'il fait, Pierre, dans le salon ?* Pour ce qui est de *Pierre mange son repas dans le salon*, *dans le salon* apparaît dans le groupe verbal prédicat, dans la zone d'information nouvelle. Cette phrase répondrait plutôt à une question du genre *Où est-ce que Pierre mange son repas ? Dans le salon* serait donc ici la réponse attendue et l'information nouvelle.

Par ailleurs, *dans le salon* ne réagit pas de la même façon à la négation dans les deux phrases. En fait, la négation classique nie le prédicat et donc présente l'information nouvelle comme un prédicat nié. Avec *Dans le salon, Pierre ne mange pas son repas*, on est bien dans le salon, il y a bien Pierre, mais il ne mange pas son repas : il fait autre chose. Dans *Pierre ne mange pas son repas dans le salon*, avec une intonation normale de phrase<sup>136</sup>, on semble dire que Pierre mange bien son repas, mais pas dans le salon. Dans ce second cas, *dans le salon* est nié, alors qu'il ne l'était pas dans le premier. On ne peut donc prétendre que le même segment ait les mêmes fonctions dans les deux places différentes, vu qu'il réagit de manière différente. Dans le premier cas, il est bien CCirc de la phrase ; dans le second, il fait partie du prédicat et est complément circonstanciel, mais du verbe. Le mécanisme d'apport d'information mis en œuvre est le même, mais la portée du complément est différente. La fonction peut donc porter le même nom, différencié par l'ajout de la portée : CCirc de la phrase et CCirc du verbe<sup>137</sup>.

Enfin, la position initiale peut aussi produire un effet de contraste par rapport à la phrase précédente. *Dans la chambre, on dort ; dans le salon, on regarde la télé*. Le cadre fixé en début de phrase vaut jusqu'au cadre suivant. Dans cet ensemble, *dans le salon* représente un changement de cadre, qui marque le contraste avec ce qui se passe *dans la chambre*.

Cette distinction est d'autant plus nécessaire qu'il existe d'autres exemples où la seule étiquette de CCirc de la phrase ne pourrait être adéquate : *Après avoir mangé son repas dans le salon, Pierre est parti*. Dans cette phrase, *dans le salon* ne saurait être CCirc de la phrase (*Après avoir mangé son repas dans le salon* le serait, en revanche) ; il ne peut être que CCirc du verbe *avoir mangé*.

Nous avons pu introduire cette distinction dans le *Référentiel*. Lorsqu'elle sera appropriable, cette distinction de deux portées pour le complément circonstanciel, qui s'inscrit parfaitement dans la prise en compte du texte comme unité englobante de la phrase, devra être étudiée : le *Référentiel* propose finalement de la traiter en S3, alors que la fonction « complément circonstanciel » et le constituant de la phrase « groupe complément circonstanciel de la phrase » sont introduits en P4. La position initiale, celle qu'occupe le plus souvent le complément circonstanciel de la phrase, sera celle qui met la phrase en relation avec le contexte général ou le contexte précédent (la phrase d'avant). La position dans la seconde partie de la phrase, dans le prédicat (généralement pris en charge par un groupe verbal), celle du complément circonstanciel du verbe, est celle de l'information nouvelle, celle qui fera avancer le récit.

<sup>136</sup> D'autres interprétations sont encore mobilisables, avec une intonation polémique : notamment, en insistant sur son repas : *'il mange bien quelque chose dans le salon, mais pas son repas : l'apéro*.

<sup>137</sup> Pour être complet, on ajoutera que la position en fin de phrase est en fait ambiguë. Dans *Pierre mange son repas dans le salon*, quand *dans le salon* fait partie du groupe verbal prédicat, il est bien complément circonstanciel du verbe, intégré, sans virgule à l'écrit et sans rupture intonative à l'oral, en fin de phrase dans le groupe d'information nouvelle. Il est alors atteint par la négation. Néanmoins une lecture comme complément circonstanciel de la phrase reste également possible, si on insère une virgule séparatrice à l'écrit ou une rupture intonative à l'oral : *Pierre mange son repas, dans le salon*, où le cadre apparaît comme postposé pour réparer un oubli ou créer un suspens. *Dans le salon* ne ferait alors pas partie du groupe verbal prédicat, ni de l'information nouvelle. Il serait complément circonstanciel de la phrase et ne serait dès lors pas atteint par la négation.

Dès lors, l'intérêt de la spécification de la portée vient de ce que la portée, dont la position est un signe, est productrice de sens.

## 1.5. La tuyauterie a du sens

Dans les exemples vus jusqu'ici, la différence de signification était produite par la portée, mais le sens du complément ne changeait pas. Parfois, néanmoins, le sens du complément peut changer en fonction de sa portée sur la phrase ou sur le verbe, et donc de sa position.

*Dans le pré, Pierre pousse l'âne / Pierre pousse l'âne dans le pré.*

Si on demande aux enfants de dessiner ce qui est exprimé par ces deux énoncés, dans le premier énoncé, Pierre et l'âne sont dans le pré ; dans le second, on peut avoir la même situation, mais également une autre : Pierre est en dehors du pré et l'âne entre péniblement dans le pré sous la pression de Pierre. Le groupe *dans le pré*, avec portée sur le verbe, prend ici le sens de direction et non plus de situation. Le sens de direction est impossible dans le premier énoncé avec portée sur la phrase.

*Franchement, tu exagères* (= Je suis franc quand je dis que tu exagères) / *Tu exagères franchement* (= Tu exagères fort).

*Heureusement, il est marié* (= Par chance, il est marié) / *Il est heureusement marié* (= Il est marié avec bonheur / heureux en mariage).

*Curieusement, il m'a répondu* (= Fait curieux, il m'a répondu) / *Il m'a répondu curieusement* (= Il m'a répondu de manière bizarre).

*Légalement, Pierre commet un crime* (= d'un point de vue légal) / *Pierre commet légalement un crime* (= en toute légalité, ce qui nécessite un contexte particulier : sa mission l'autoriserait à commettre un crime).

La distinction entre les deux types de complément circonstanciel – auxquels la grammaire normative donne la même fonction sous prétexte que ces compléments sont mobiles – fait donc apparaître des apports de sens différents dans des énoncés apparemment semblables, composés des mêmes mots. Seules diffèrent leurs positions et portées. Les manipulations opérées en classe (suppression, déplacement) donnent une impression de scientificité dans le cadre d'opérations d'étiquetage, dans la mesure où elles reposent sur de l'observable. Cependant, ces manipulations ne sont pas un jeu à somme sémantique nulle. Cela ne pose pas de problème si l'activité grammaticale se réduit à l'étiquetage. Cela en pose un si, comme le *Référentiel* le propose, on change de perspective et qu'on cherche à décrire les mécanismes de (dé)construction du sens à l'œuvre dans la phrase et le texte.

La grammaire scolaire, eu égard à ses impératifs pédagogiques, n'a pas la rigueur scientifique que les linguistes souhaiteraient. Il n'y a pas de miracle à attendre. La proposition faite ici vise à rendre un peu plus de cohérence à ce qui était disparate. La distance par rapport au CdT de 1986 a été minimisée : introduction de la classe des connecteurs (à la place des prépositions et conjonctions), ajout de la fonction prédicat (utilisée au Québec et en Suisse) et dédoublement de la fonction circonstancielle selon la portée. Un moindre dérangement pour un gain de cohérence appréciable.

# Article de *La Croix* (Vendredi 13 janvier 2017)

## Faut-il modifier l'enseignement de la grammaire ? Avec le prédicat, on réintroduit une notion porteuse de sens

**Sylvie Plane Agrégée de grammaire, vice-présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP)** Depuis la rentrée, une nouvelle notion de grammaire, le « prédicat », est enseignée à partir du CM1, avant celles de complément d'objet direct (COD) ou indirect (COI). Censée aider les élèves à comprendre la logique de la phrase, elle provoque polémique et résistance sur le terrain. Outre qu'elle s'ajoute aux changements de terminologie déjà effectués ces dernières années, elle serait, pour certains, source de complication et de confusion.

La notion de prédicat permet de décomposer une phrase en deux grands éléments: le sujet - de qui ou de quoi on parle - et le prédicat - ce qu'on affirme à son propos. « Ce candidat s'engage au service de la nation » comprend deux parties: le sujet (« ce candidat ») et le prédicat (« il s'engage au service de la nation »). Il est important d'avoir cette première analyse pour comprendre comment se structure l'information (de quoi je parle, ce qu'on en dit).

Cette notion n'est pas du tout révolutionnaire. Au contraire. C'est une notion très ancienne, utilisée par les grammairiens humanistes, et avant eux ceux de l'Antiquité. Elle a été réintroduite et formalisée par les philosophes et grammairiens de Port-Royal à l'époque de Pascal. Ils expliquent ce qu'est une proposition en la décomposant en une partie « sujet » et une partie qu'ils appellent « praedicatum ». Ils cherchaient une explication de la langue en termes de logique et non plus simplement de forme. Ils voulaient aller au sens et se doter d'outils qui soient utilisables pour d'autres langues, en particulier le latin et le grec. Le prédicat continue à être très utilisé par les grammairiens: 6 577 articles en traitent. Alain Bentolila s'y est intéressé dans le cadre d'une thèse d'État. Ceux qui conçoivent des logiciels d'analyse des langues s'en servent. C'est donc une notion solide au plan scientifique, qui a eu une validité pédagogique pendant longtemps.

La question n'est pas de se demander pourquoi on a introduit le prédicat dans les programmes, mais plutôt pourquoi on l'avait supprimé au profit d'une grammaire scolaire plus rigide, moins attentive à la question du sens. Cette notion ne remplace pas les autres outils d'analyse. Les compléments d'objet (COD et de COI) sont maintenus et servent principalement à traiter l'accord du participe passé. Mais il existe des phrases dans lesquelles on ne peut pas extraire de complément, en particulier quand deux mots font bloc (« Paul a joué gros »).

Ce n'est pas une simplification de la grammaire: c'est l'apport d'une notion qui avait été oubliée. Ce n'est pas non plus une complication pour les élèves, au contraire. Le prédicat leur permet de découper une phrase en grands blocs, avant d'entrer dans les détails, ce qui les aide à mieux comprendre comment se construit le sens de la phrase.

Le complément d'objet est beaucoup plus opaque. Le complément du nom complète un nom. Mais le complément d'objet, il complète quoi? Cette expression est issue d'un compromis entre des grammairiens, qui parlaient d'« objet du verbe » et ceux qui parlaient de « complément du verbe ». L'école républicaine a fait un mélange des deux pour fabriquer ce monstre de complément d'objet, qui n'a pas vraiment de sens. Mais cette dénomination est traditionnelle et pour cette raison a été conservée dans la partie des programmes consacrée à l'accord du participe passé.

## Bibliographie et sitographie

- *Pratiques*, 175-176 | 2017. « La question du prédicat », Sous la direction de Alain Rabatel et Caroline Masseron
- « Enseigner une grammaire critique ? » - *Le français aujourd'hui* 2024/2 N° 225, Armand Colin
- Encyclopédie grammaticale du français : <http://encyclogram.fr/util/accueil.php>
- Les linguistes attéré.es : <https://www.tract-linguistes.org/>
- *Discours grammatical – Document d'accompagnement pour le Référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun* : [https://www.enseignons.be/media/app/uploads/r%C3%A9f%C3%A9rentiel\\_de\\_fran%C3%A7ais\\_et\\_langue\\_anciennes\\_pour\\_le\\_tronc\\_commun\\_ressource\\_18575\\_1\\_Ulzz1Pr.pdf](https://www.enseignons.be/media/app/uploads/r%C3%A9f%C3%A9rentiel_de_fran%C3%A7ais_et_langue_anciennes_pour_le_tronc_commun_ressource_18575_1_Ulzz1Pr.pdf)
- Dan Van Raemdonck, « Le sens grammatical. Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants » - *Langue française* 2012/4 n°176 Armand Colin. <https://shs.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-4-page-85?lang=fr&tab=texte-integral>
- Dan Van Raemdonck, Marie Detaille, Lionel Meinertzhagen, *Le sens grammatical Référentiel à l'usage des enseignants* – Deuxième édition revue et augmentée
- Dan Van Raemdonck, Lionel Meinertzhagen, *Le sens grammatical 2, Pour une progression curriculaire de l'enseignement de la grammaire française à l'école*
- Van Raemdonck D. (2024). « Élaboration d'un nouveau discours grammatical pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles : bilan de vingt ans de recherche ». *Pratiques* 201-202. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/14365>
- GRAMM-R SCOLA LABORATOIRE : <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab>

