

MAIS QU'EST-CE QU'UNE PHRASE ?

Francine DARRAS
IUFM Lille, AIS

Marie-Michèle CAUTERMAN
IUFM Lille, Collège de Marquette

QUELQUES INSTANTANÉS ET DES INJONCTIONS

Fais une phrase !

Dimitri avait répondu *méchante* à la question qui lui demandait de qualifier la conduite de la belle-mère de celle qui sera, dans le conte du même nom, surnommée Cendrillon.

Ta phrase est incomplète !

Fatima avait écrit dans sa suite de texte : *Quand, tout à coup, il entendit un bruit.* Elle en était à la rédaction de la complication. En plein suspens donc. Son point, ses virgules, tout l'indiquait.

Ta phrase n'est pas correcte !

Audrey, elle, n'arrivait jamais à se rappeler les accords à faire quand pour le sujet il y a plusieurs « personnes » de « genres » différents. Elle avait écrit : *moi et mes frères allaient se promener.*

Fais des phrases plus courtes !

Julien savait qu'une phrase doit avoir, pour être phrase, une certaine longueur, et alors il s'essayait à des *que*, des *dont*. Toutes choses qui, d'ailleurs, faisaient l'objet du cours de grammaire. Sous la rubrique *phrases complexes*.

Sans oublier les *baisse ta voix quand tu arrives au point, n'oublie pas la majuscule au début de ta phrase, avec ces deux phrases, essaie d'en faire une seule, transforme cette phrase en phrase interrogative, dis combien il y a de propositions dans cette phrase, souligne la phrase qui est proposition indépendante, le poète dans cette strophe n'utilise pas de ponctuation ; analyse l'effet produit, etc., etc.*

UN CONCEPT AUX CONTOURS FLOUS

Par chance pour l'enseignant, Dimitri n'était pas assez bon en grammaire pour affirmer l'existence des phrases dites sans verbe (parfois nominales, mais pas toujours), pourtant signalées par son manuel de grammaire. Ni pour décrire les règles pragmatiques des échanges langagiers qui sont en forme de question-réponse. Encore moins pour invoquer le concept d'hypernorme scolaire, ou le détournement de régularités syntaxiques décrivant la langue écrite, aux fins de régler l'oral conversationnel¹. Fatima, quant à elle, ne comprend pas pourquoi, alors que « quand » veut dire « le moment », ce qu'elle a écrit ne convient pas ; elle ne comprend pas non plus pourquoi la phrase *A ce moment-là, tout à coup, il entendit un bruit* conviendrait. Les deux énoncés *veulent dire le même*, non ? De quoi désespérer de chercher à comprendre. Dorénavant plutôt laisser tomber. Julien, lui, se demande ce que sont au juste ces phrases complexes dont parlent et son manuel et son professeur de français : elles ont une allure au moins aussi compliquée que la sienne. Difficile également d'expliquer à Audrey la nature de l'incorrection de sa phrase ; d'autant plus qu'elle sait – son professeur également – que ça se dit. D'ailleurs, elle, elle aurait dit plutôt : *moi et mes frères on allait se promener* ; elle a enlevé *on* car elle sait aussi que quand on écrit il faut éviter de dire *on*. Comment, d'autre part, concevoir qu'une proposition peut être une phrase, que plusieurs propositions peuvent être aussi une phrase ? Comment concevoir que les deux énoncés *Aimes-tu la glace au chocolat ?* et *Tu n'aimes pas la glace au chocolat* sont les avatars d'une même phrase : ils ne veulent cependant pas dire la même chose ! Comment admettre que tout ce qui est ici pointé phrase incorrecte peut devenir là effet de style en fonction du statut prêté ou non à l'énonciateur ? Sans oublier les manuels qui évoquent l'existence de phrases étonnantes : *Arthur regarde me* qui font mourir de rire les élèves. Personne ne parle ainsi. Et ça ne peut être du patois : le verbe ne se dirait pas comme cela. Le manuel parle alors de « phrase agrammaticale »². Sans oublier les phrases asémantiques, qui, elles, ne veulent rien dire du tout. Comme, par exemple, *la terre est bleue comme une orange*. Et pourtant...

1. dans cette dernière hypothèse, Dimitri serait un élève de Grande Section ou de CP, dans une séquence « langage » dont l'objectif serait de lui apprendre à parler.

2. *Grammaire 6ème*, sous la direction de G. Molinié, Magnard Collège, 1996, p. 27.

Il est même des manuels qui opposent « phrase grammaticale et phrase non standard » ou encore « phrase grammaticale et phrase acceptable »³.

Enfin, il y a les « types de phrases » et les « formes de phrases » où il apparaît qu'une phrase de type déclaratif peut être de forme affirmative. Ou négative. Entre autres. Aux côtés des « phrases de base ».

Expliquer ce qu'est une phrase s'avère être un exercice bien périlleux. Comprendre ce qu'est une phrase est franchement impossible. Et pourtant l'objet-phrase est là, en classe incessamment posé : objet à identifier, transformer, écrire, réécrire, analyser, lire. Son existence ne peut être mise en doute. En tout cas elle est sans cesse nommée – comme si sa dénomination était constitutive de son existence. Des linguistes comme Cl. Vargas⁴, pour réduire la difficulté, proposent d'opposer des « phrases-types » et des « phrases-occurrences » : « une phrase-type est un modèle de référence, c'est-à-dire une phrase syntaxiquement bien formée et présentant un sens littéral autonome achevé. On pourra illustrer la phrase-type avec les exemples phrastiques proposés par les grammaires (...). Une phrase-occurrence est une unité qui apparaît concrètement dans le discours – énoncé ou texte. » Cela dit, cette distinction ne règle en rien ni les problèmes de l'élève ni les problèmes de l'enseignant. Difficile d'admettre que la grammaire traite d'une langue seulement virtuelle ou d'objets théoriques qui sans crier gare peuvent apparaître comme des régulateurs des productions langagières effectives.

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Si l'objet-phrase se dérobe à l'enseignant, la seule aide possible est à chercher auprès des élèves : depuis le temps qu'ils entendent parler de « phrase » en classe, ils ne peuvent qu'avoir des idées sur ce qu'est (ou n'est pas) cet objet. Que ces idées soient plus ou moins en concordance avec les idées de l'enseignant.

Ainsi il a été proposé à une vingtaine d'élèves de 6ème de collège⁵, dans une activité de soutien⁶, de juger comme phrases (ou non-phrases) une dizaine d'énoncés⁷.

3. *Grammaire et expression, Français 6ème*, collection dirigée par M.-F. Sculfort, Nathan, 1996, p. 38.

4. Cl. Vargas (1995), *Grammaire pour enseigner*. 1- L'énoncé, le texte, la phrase, A. Colin, p. 91.

5. par Françoise Gagneuil, professeur au collège de Marquette-lez-Lille.

6. notons, en passant, qu'accompagner des élèves en difficulté n'est pas nécessairement reproduire ce qui a été enseigné en cours et qui n'a pas été compris. Si là n'est pas le propos de cet article, signalons cependant le numéro 27 de *Recherches* (à paraître) dont la problématique est centrée sur « les dispositifs de travail en français ».

7. démarche inspirée à partir de Boutet J. et al. (1985), « Activités et discours métalinguistiques d'enfants de 6 à 12 ans », *Revue Française de Pédagogie*, n° 71, pp. 16-17.

Est-ce une phrase ?

Réponds à chaque fois par OUI ou NON, et justifie ta réponse si tu le peux.

1 – les enfants aiment la soupe.

.....

2 – Marie cueille.

.....

3 – La table mangera à la cantine

.....

4 – Quand ta grand-mère arrivera-t-elle.

.....

5 – Sortie de camions.

.....

6 – Oui.

.....

7 – Je vais aller à l'aéroport et après j'arriverai à la maison et j'irai à un spectacle de marionnettes.

.....

8 – Arriverons demain gare de Lyon.

.....

9 – Ce matin maman a fait un gâteau et on l'a mangé dimanche.

.....

10 – Ne pas marcher sur les pelouses.

Ces énoncés sont volontairement très disparates : phrases avec verbe, phrases sans verbe, phrases incohérentes, phrases inachevées, ponctuation défailante, phrases qui pourraient être jugées maladroitement... le projet étant de voir les « raisons » que les élèves peuvent invoquer pour justifier leurs classements.

Une phrase, ça doit vouloir dire quelque chose

Très massivement est éliminée la phrase 3 : *cette phrase n'a pas de sens, une table, ça ne mange pas* ; un seul élève l'élimine *parce qu'il n'y a pas de point*, et un autre la

garde *parce qu'il y a un sujet, un verbe, un complément*. Mais, s'il est également réjouissant d'en voir un autre refuser l'énoncé 9 : *Ce matin, maman a fait un gâteau et on l'a mangé dimanche* avec l'argument que *si on l'a fait ce matin, on peut pas l'avoir mangé dimanche*, il est très formateur (pour l'enseignant) de constater que cet élève tout au long de la tâche n'a à sa disposition que le seul critère sémantique, ce qui le conduit à accepter l'énoncé 1 : *les enfants aiment la soupe, ... parce que la soupe c'est bon*. Le critère sémantique se trouve ainsi posé en terme de *ça se peut*, ou *ça ne se peut pas* : la stratégie des élèves s'apparente alors à un travail d'évaluation sémantique des phrases, via la recherche et l'explication d'un contexte qui rendra – ce faisant – l'énoncé possible ou impossible. Ainsi, pour Stéphane, *Arriverons demain à la gare de Lyon* est une phrase puisqu'*ils arriveront demain à la gare de Lyon parce qu'ils sont partis en vacances*, tandis que pour Aurore, ce même énoncé ne peut prétendre à ce statut, *parce que écrit-elle, je ne pars pas en vacances* – ce qui était au demeurant vrai ; en toute cohérence, pour cette même élève, l'énoncé 4 n'est pas une phrase si l'on pose que *ta grand-mère n'arrivera pas aujourd'hui parce qu'elle a un empêchement*.

La langue ne peut que signifier, signifier le vrai, au mieux le vraisemblable ; les énoncés ici proposés ne sont pas des objets linguistiques observables en tant que tels, mais sont porteurs d'un sens que l'élève s'imagine avoir à interpréter ; ce sens s'avère alors vrai ou faux. En conséquence, l'élève mobilise des savoir-faire que l'école attend plutôt dans les activités dites de lecture. A coup sûr un tel rapport au langage risque d'être un sérieux obstacle à la construction de compétences de nature métalinguistique.

Une phrase doit être un énoncé complet

Ce qui est tout à fait pertinent. *Marie cueille* ne peut être phrase *parce qu'il manque quelque chose*, ou *parce qu'il manque des fraises*, ou *parce qu'elle cueille quoi*, ou encore – très réconfortant – *parce qu'il n'y a pas de COD*. Mais l'activation de ce même critère de complétude peut se révéler un vrai traquenard. Magali estime par exemple que *les enfants aiment la soupe* n'est pas une phrase puisqu'*on sait pas à quel légume*. De fait par cette précision, l'information serait bien plus complète. Certains élèves repèrent ainsi ce qui leur semble manquer dans ces énoncés et l'ajoutent. Comme pour *Arriverons demain gare de Lyon*, souvent jugé non-phrase :

- *cette phrase n'a pas de pronom, alors cette phrase ne vaut rien ;*
- *il manque une personne : nous, et il manque : à la.*

De même, pour que *Sortie de camions* soit une phrase *il faudrait mettre attention devant*. Plus caractéristique encore *Oui* est un candidat malchanceux : *oui tout seul ne veut rien dire du tout, il n'y a ni sujet ni verbe, il n'y a pas de sujet, de verbe, de COD, la phrase n'est pas finie*. De fait, les manuels ont parfois recours à ce critère de complétude (ou d'autonomie) pour définir la phrase : « la phrase est un ensemble de mots grammaticalement organisé et ayant un sens complet⁸ ». Mais comment poser les

8. *Grammaire pour les textes*, collection Plus-que parfait, Bordas, 1996, p. 75.

termes de cette complétude ? Où les arrêter ? Un même énoncé peut être plus ou moins complet. D'autant que la notion de complétude appelle celles d'achèvement, de perfection, de précision. Autant dire de travail bien fait. Ce qui sans conteste, est une plus-value scolaire.

Une phrase ne doit pas « avoir trop » (de quelque chose)

Le concept de phrase relève du paradoxe : si elle doit en « avoir assez », elle ne doit pas également en « avoir trop ». Ainsi, de manière déroutante (pour l'enseignant), Jean-Noël écarte *Je vais aller à l'aéroport et après j'arriverai à la maison et j'irai à un spectacle de marionnettes* (énoncé 7) en estimant que *il y a trop de verbes*. Par cette évaluation, Jean-Noël se fait ici l'écho du discours professoral qui reproche à l'écriture de ses élèves *trop de « que », trop de « et », trop de « et puis », ou « et alors »*, et qui incite à la production de *phrases plus courtes*. Ainsi que l'écrit magistralement Mélanie, *il aurait fallu décrocher la phrase et en faire plusieurs*. N'empêche que cet énoncé est bien une phrase. Même si ce n'est pas une « belle » phrase. Des considérations stylistiques peuvent parfois être une entrave aux apprentissages grammaticaux.

Une phrase, c'est une phrase

Ou plus exactement, une phrase ne peut être que déclarative. Dit autrement, une phrase, c'est quand on a quelque chose à dire. Élémentaire, non ? Du coup, *Quand ta grand-mère arrivera-t-elle*, n'est pas une phrase, puisque de toute évidence, c'est une question ; dans le même ordre d'idée, *Oui* ne peut non plus être une phrase puisque avec la même évidence, il s'agit d'une réponse. Quant à *Ne pas marcher sur les pelouses*, ce ne peut en aucun cas être une phrase, puisque *c'est un ordre donné par (exemple) un directeur* ou encore, puisque *c'est de l'impératif*. Ex. : *mange ton bonbon*.

EN CONCLUSION (PROVISOIRE)

Et puis, il y a Laetitia qui écrira pour 6 énoncés sur 10 que ce sont des phrases *parce que dans une phrase on lève la voix*, invoquant là (au-delà de ses erreurs) l'existence (bien réelle) des critères prosodiques. Ou encore Olivier qui nous apprend que pour lui dans une phrase, quand il y a plusieurs verbes, il faut qu'ils soient au même temps ; il récuse ainsi l'énoncé 7 parce que selon lui, *il y a du présent et du futur*. Au delà de ses erreurs, il existe (bien réellement) des règles de concordance des temps.

Tout ce que ces élèves nous disent savoir de ce qu'est une phrase est bel et bien le résultat d'apprentissages qui à un moment donné se sont joués en classe de français. Aucun d'eux n'« invente » des réponses ; chacune de leurs justifications a à voir avec le concept de « phrase ». Sauf que peut-être ils se sont emparés d'un critère (voire de deux, au plus) et qu'ils essaient d'opérationnaliser de façon systématique ce seul critère. Cette stratégie les conduit alors à des réponses étranges – pour le prof. Mais elle les

conduit surtout à ne pas pouvoir construire des savoirs de nature grammaticale. Surtout si l'enseignant, prenant pour modèle les phrases-types⁹, est convaincu de l'évidence de ce qu'est une phrase.

UNE PROPOSITION DE DÉMARCHE

Que faire devant tant de flou ? Se dire que, décidément, les « bases » ne sont pas acquises, et que, décidément, tout est (toujours) à refaire ? Chacun sait que la pédagogie (n°) est (qu') affaire de « répétition »...

Oui, bien sûr, mais répéter quoi ? Puisque les grammaires scolaires semblent s'emmêler dans des catégorisations sans fin (cf. notes 1 et 2) dès lors qu'elle essaient de rendre compte de la diversité des énoncés courants, puisque les linguistes ne peuvent que souligner la complexité de l'entreprise de définition de la phrase...

Le pari que nous proposons ici n'est pas de réduire la complexité, mais de la faire apparaître aux élèves. Non pour les embrouiller encore davantage, mais pour leur donner l'occasion de se décentrer par rapport à ce qu'ils savent, croient savoir et sont censés avoir appris.

Le travail a été cette fois mené avec une classe de 4ème (il pourrait l'être à tout autre niveau). Le point de départ est le même que dans l'activité proposée aux élèves de 6ème et dont il est rendu compte ci-dessus, mais l'objectif de la démarche est de dépasser l'évaluation diagnostique pour mettre en place un apprentissage métalinguistique. Le corpus est différent, il pourrait d'ailleurs être varié à l'infini, en fonction de ce sur quoi on veut attirer l'attention des élèves. Le choix a été fait de mettre systématiquement une majuscule et un point, de manière que les élèves ne puissent se servir de ce critère ; là aussi, il est tout à fait concevable de faire un autre choix : ni majuscule ni point, ou mélange des deux, pour voir ce que les élèves en font. Le corpus utilisé n'est présenté ici que pour faciliter la lecture des consignes qui suivront.

1. J'ai rencontré Adèle à la sortie du métro.
2. La route était encombrée.
3. Bof.
4. Quelle horreur.
5. Dans la clapède avernée, les bougelins cratinaient leurs dolandes avec encolie.
6. Comme il n'avait pas encore 10 ans.
7. C'est quoi ce truc.
8. Après de longues années d'immobilisme, le musée de Cambrai, installé dans un très bel hôtel du XVIII^e avec cour et jardin.
9. Mais tu.
10. Quand je suis rentrée, la table blanche m'a sauté au cou.

9. Voir note 4.

11. Le témoin principal ayant disparu.
12. Fous sont ces ils Romains.
13. Ma soeur aînée a lu un crocodile.
14. Avant de visiter la ville.
15. Je sais.
16. C'est vrai que.
17. Quand il entendit du bruit.
18. Tu aurais pu me prévenir.
19. Demande-lui si elle peut me rendre le livre que je lui ai prêté.
20. Si vous voulez des renseignements, adressez-vous à l'assiette la plus proche de votre radiateur.

1^{ère} étape : travail de groupes

Les élèves doivent répondre à la question : « Est-ce que ce sont des phrases ? ». Il est précisé qu'il faut travailler énoncé par énoncé, et que chaque réponse *négative* doit être accompagnée d'une justification, et éventuellement d'une proposition de « correction » de l'énoncé. Cette dernière consigne se veut facilitation : il peut être plus facile de signifier par une correction le défaut repéré dans l'énoncé.

2^{ème} étape : confrontation des travaux de groupes

Concrètement, cela peut prendre la forme d'un tableau à double entrée dans lequel les groupes vont inscrire leurs réponses :

	C'est une phrase	Ce n'est pas une phrase	On ne sait pas
Groupe 1	1 - 2 - 18 - 19...	5 - 13 - 16...	4 - 9...
Groupe 2	1 - 2 - 18 - 19	5 - 6 - 10...	12...

La rubrique « on ne sait pas » n'avait pas été prévue, elle résulte de la « pression » des élèves qui refusent parfois de trancher comme le leur demande la consigne initiale ; cette incertitude est, somme toute, un signe positif : n'est-il pas légitime que les élèves hésitent là où les grammairiens eux-mêmes... Les échanges portent essentiellement sur les points de désaccord. L'enseignant ne tranche pas, mais renvoie à la classe les arguments opposés.

Après cette première séance, les réponses écrites des groupes sont récupérées, ce qui permet à l'enseignant de rédiger un document de synthèse qui servira de base de travail pour la séance suivante. Voici celui qui a été élaboré dans la classe de 4^{ème} dont nous parlons. On y retrouve l'importance du travail d'évaluation sémantique analysé ci-dessus.

Est-ce qu'il s'agit de phrases ?

Compte rendu du travail sur les 20 énoncés

A. Énoncés qui ne posent pas de problèmes

1. *J'ai rencontré Adèle à la sortie du métro.*
2. *La route était encombrée.*
18. *Tu aurais pu me prévenir.*
19. *Demande-lui si elle peut me rendre le livre que je lui ai prêté.*

B. Énoncés qui n'ont pas de sens

parce qu'elles comprennent des mots qui n'existent pas :

5. *Dans la clapède avernée, les bougelins cratinaient leurs dolandes avec encolie.*

b) parce que « ça ne se peut pas » :

10. *Quand je suis rentrée, la table blanche m'a sauté au cou.*
13. *Ma soeur aînée a lu un crocodile.*
20. *Si vous voulez des renseignements, adressez-vous à l'assiette la plus proche de votre radiateur.*

C. Phrases incomplètes

6. *Comme il n'avait pas encore 10 ans.*
8. *Après de longues années d'immobilisme, le musée de Cambrai, installé dans un très bel hôtel du XVIII^e avec cour et jardin.*
11. *Le témoin principal ayant disparu.*
14. *Avant de visiter la ville.*
16. *C'est vrai que.*
17. *Quand il entendit du bruit.*

On peut les corriger ainsi :

6. *Comme il n'avait pas encore 10 ans, il n'eut pas le droit de monter sur ce manège.*
8. *Après de longues années d'immobilisme, le musée de Cambrai, installé dans un très bel hôtel du XVIII^e avec cour et jardin, a été rénové.*
11. *Le témoin principal ayant disparu, l'accusé a été acquitté.*
14. *Avant de visiter la ville, arrêtez-vous à l'Office du Tourisme pour demander un plan.*
16. *C'est vrai que tu n'as pas été très malin.*
17. *Quand il entendit du bruit il se leva.*

D. Énoncés posant d'autres problèmes

3. *Bof !*
4. *Quelle horreur !*
7. *C'est quoi ce truc ?*
9. *Mais tu.*
12. *Fous sont ces ils Romains.*
15. *Je sais.*

Précisons que ce document ne vaut que pour la classe concernée. Le classement établi résulte du travail des groupes et des échanges de la deuxième étape. Il utilise des mots d'élèves, et reflète ce qui semble relativement consensuel, proche de la réflexion de chacun, susceptible d'appropriation rapide : c'est du moins le pari qui est fait. Il est aussi conçu pour laisser des zones d'incertitude, non seulement dans la rubrique D, mais aussi dans les titres choisis : parler « d'énoncés qui n'ont pas de sens », ce n'est pas dire si ce sont ou non des phrases...

3^{ème} étape : travail sur le document de synthèse

Le document est distribué, accompagné de photocopies de 4 ou 5 extraits de manuels de grammaire, et de la consigne suivante :

Vous disposez d'un document qui présente des extraits de plusieurs manuels de grammaire. On y définit ce qu'est une phrase et on donne des exemples. Examinez à nouveau les énoncés de la catégorie D et dites si ce sont ou non des phrases. Justifiez vos réponses.

Les élèves travaillent de nouveau en groupes. Il est intéressant d'observer la manière dont ils lisent les extraits, font un va-et-vient entre les généralisations et les énoncés qu'ils ont à traiter, comparent les exemples et ces mêmes énoncés : cela suppose et développe des opérations cognitives complexes. Le recours aux manuels leur permet d'avancer sur certains problèmes : les énoncés 3 et 4 « reconnus » comme phrases non verbales, l'énoncé 12 à rapprocher de **Est l'hiver le grand fleuve gelé*, qui « n'est pas une phrase parce que les mots ne sont pas grammaticalement organisés »¹⁰, le fait qu'une phrase peut être une question (énoncé 7). Sur d'autres, on découvre que les manuels ne permettent pas de trancher : l'énoncé « Je sais » n'a pas à lui seul un sens complet, il serait donc à considérer comme non-phrase au regard de certaines grammaires, mais est récupéré par d'autres comme phrase « non complète » caractéristique de l'oral...

Pour achever de faire vaciller les certitudes, l'enseignant revient alors sur ce qui semblait évident à tous les élèves, et lance l'idée qu'il faudrait rediscuter sur les énoncés du groupe B qui peuvent être, *d'un certain point de vue*, considérés comme des phrases. Si l'on s'en tient à un point de vue sémantique, *Dans la clapède avernée, les bougelins cratinaient leurs dolandes avec encolie* n'est pas une phrase, mais si on privilégie un point de vue syntaxique (le moins immédiatement accessible à la majorité des élèves, et que la démarche aide précisément à construire), c'en est une. Sur un autre plan, si l'on se réfère à une définition qui ne prend en compte que « le bon usage à l'écrit »¹¹, on écartera *C'est quoi ce truc ?* qui pourtant a un sens complet et est syntaxiquement cohérent.

10. *Grammaire pour les textes 6^e*, Collection Plus-que-parfait, Bordas 1996, p. 75.

11. *Grammaire 6^e*, Magnard Collège 1996, p. 27.

Faire vaciller les certitudes, oui, mais attention : le but n'est pas de donner aux élèves l'impression que décidément, ils ne savent rien, qu'ils sont nuls, qu'ils ne savent même pas ce qu'est une phrase, que ce qu'ils croyaient savoir leur échappe. Il ne s'agit pas de déstabiliser davantage des adolescents, surtout ceux que marquent plus que d'autres le contexte socio-économique, l'incertitude de l'avenir : ceux qui ne sont là « que pour les allocs », et qui réclament des exercices à trous – qui ne leur apprennent rien mais leur donnent sans doute l'illusion qu'ils maîtrisent quelque chose de l'école. Qu'il nous soit permis d'insister un peu sur cet aspect : une telle activité n'est sans dommage pour les élèves qu'à condition qu'ait auparavant été instauré dans la classe un cadre éducatif sécurisant, aux limites clairement dessinées, avec des lois à respecter, et à l'intérieur duquel les erreurs, les prises de risques intellectuels sont possibles, sans danger pour la personne. Dans ce cadre, mettre en question les certitudes sur l'*objet* d'étude, c'est au contraire rendre au *sujet* qui apprend des droits au savoir, en *légitimant ses doutes*.

Le but d'une telle activité, de nature épistémologique, n'est donc pas de (faire) trouver une vérité qui n'existe de toute façon pas, mais d'amener les élèves à interroger les évidences, à interroger leur langue, à interroger la grammaire elle-même. L'enjeu est double. D'une part il faut faire comprendre aux élèves qu'une phrase n'est pas intrinsèquement une phrase, qu'elle ne l'est qu'au regard de critères préalablement définis et plus ou moins partagés par une communauté donnée (par exemple les auteurs d'un manuel et ses utilisateurs), et que tout cela est affaire de point de vue : la définition ne décrit pas un objet qui lui préexisterait, elle le crée, par découpage du réel ; si le découpage change, l'objet change aussi. D'autre part il faut aller contre l'idée que les énoncés que l'on produit tous les jours sont indignes d'être appelés « phrases », et de ce fait sans intérêt, et même à proscrire. La délimitation de l'objet d'étude ne doit pas pouvoir être perçue comme une censure. Il faut poser (et amener les élèves à comprendre) que la grammaire scolaire « de phrase » ne s'intéresse qu'à une partie des énoncés effectivement réalisables en situation : ceux qui permettent l'analyse en groupes syntaxiques¹².

On n'est pas loin de la « phrase-type »¹³. Les élèves ne s'y trompent pas, finalement, qui tombent immédiatement d'accord sur les 4 énoncés classés en A dans le document de synthèse. Ceux-là permettent l'étude du sujet, du verbe, de la relative, du complément d'objet...

A propos, qu'est-ce que c'est, un complément d'objet ?

12. « La phrase est une notion grammaticale. Nous avons besoin de cette notion pour décrire l'organisation des mots en ensembles structurés et pourvus de sens. » *Ibidem*.

13. Voir note 4.