

Compléments compléments de phrase ou circonstanciels ?

Jean-Pascal Simon IUFM de Grenoble et
laboratoire LIDILEM, groupe IVEL - U. Stendhal Grenoble 3.

Paru dans *Lire – écrire à l'école* n°2 & 3, novembre 1997 et Mars 1998

CRDP de Grenoble

La terminologie grammaticale n'est pas toujours d'un grand secours aux enseignants, j'évoquais dans la première chronique le patchwork que les rédacteurs des IO ont composé en ajoutant sans cesse les théories nouvelles aux anciennes sans que ne soient jamais réellement interrogés dans une perspective pédagogique les présupposés théoriques, adoptant le plus souvent tel courant telle théorie que parce qu'elle était un peu plus "moderne".

Ce sont ces présupposés théoriques que je vais tenter de mettre au clair en m'interrogeant à propos des appellations concurrentes : "complément de phrase" et "complément circonstanciel". C'est là une question assez exemplaire où l'on a juxtaposé et parfois tenté de substituer telle appellation à telle autre sans se demander s'il était bien raisonnable de remplacer l'ancienne et si on ne jetait pas le bébé avec l'eau du bain ! Il n'est pas question de défendre les anciens contre les modernes (ou le contraire) je voudrais simplement à partir de l'exemple d'une question qui peut sembler simplement terminologique montrer qu'il est un peu "rapide" de prendre position en s'attachant à une quelconque supériorité d'un champ de savoir plus récent par rapport à tel autre plus ancien (ici la linguistique structurale¹ opposée à la grammaire traditionnelle) et cela même si ce changement est motivé par une prise en compte de l'élève arguant du fait que tel métalangage que telle démarche est plus à sa portée que d'autres.

En premier lieu nous allons resituer notre question dans une présentation générale des différentes perspectives que l'on peut adopter pour l'étude des faits de langue. Ensuite nous verrons quelles sont les propositions faites par quelques manuels puis je proposerai non pas une progression pédagogique mais plutôt différentes "entrées" possibles, à partir de différents points de vue, pour traiter ces questions en classe.

Perspective générale

Pour étudier les faits de langue on peut prendre en considération deux grands axes d'une part en considérant la "dimension" de l'unité étudiée : cet axe ira des unités minimales (cf. ci-dessous) aux unités les plus grandes : un texte dans son ensemble, un récit, un dialogue ; d'autre part, l'axe de "l'activité de l'observateur" (en ce qui nous concerne de l'élève).

L'axe des unités

Un acte de parole peut être étudié du point de vue des unités minimales qui le constituent. A l'oral on considérera alors les sons (les linguistes diront phonèmes) de la langue utilisés, par exemple, en classe maternelle on travaille sur un certain nombre d'opposition

¹ Encore qu'il faille savoir laquelle ?

comme “k” - “g”, “ch” - ”j”, etc. A l’écrit on étudie les graphèmes (manière d’écrire les phonèmes) qui constituent une partie du système orthographique du français.

Les unités directement supérieures aux phonèmes et aux graphèmes sont les mots on étudie leurs constituants (bases, préfixes et suffixes) leur formation (dérivation, troncation, ...), cela sera la **morphologie nominale**.

En allant toujours vers des unités plus grandes on envisagera la phrase puis le texte dans la globalité de son organisation : ce sera la **grammaire du texte**. Enfin on pourra analyser non seulement un énoncé mais une série d’énoncés entrant dans un échange langagier complet (question et réponses ou répliques d’un dialogue par exemple).

L’axe de “l’activité de l’élève”

Ces unités peuvent être l’objet de trois types grands types d’activités. Premièrement on peut faire l’inventaire de chacune de ces grandes catégories d’unités et les catégoriser. On peut envisager une progression de la difficulté de l’activité demandée aux élèves. On peut simplement leur demander de remplir des catégories de manière empirique, un peu comme on demande aux élèves de classer les formes logiques dans les petites classes, puis faisant un pas dans l’abstraction on peut leur demander de définir ce qui différencie les catégories, quels sont les caractères propres à chaque classe, ce que l’on fait en géométrie en les amenant à constater que le triangle a trois côté et que le parallélogramme en a quatre.

L’inventaire est une première étape qui sera accessible aux plus jeunes élèves, une activité plus complexe sera d’étudier l’organisation et les combinaisons possibles entre les unités. Rien de nouveau on retrouve ici l’étude de l’organisation des mots entre eux qu’est la **syntaxe** : on se demande alors dans quel ordre ils apparaissent, dans quel environnement, comment ils se groupent, bref quelle sont les organisation des énoncés possibles, attestés dans la langue ...

Le troisième type d’activité posera le question du sens et de leur valeur des des énoncés. Ainsi on se demandera quelle est la valeur de tel suffixe ou quelles sont les unités sémantiques qui permettent de différencier les différentes façon de nommer les précipitations suivantes : bruine, pluie, orage, averse ...

Types d’unités et modalité d’étude peuvent être résumées en un tableau dans lequel on pourra replacer divers domaines des sciences du langage :

type d’unité	inventaire	organisation	sens
sons	phonétique	phonologie	sociolinguistique, géolinguistique ...
graphie	lettres	système orthographique	lettres étymologiques et dérivatives
lexèmes	lexicographie	morphologie-lexicale	analyse sémique
phrases	type de phrases	syntaxe	sémantique

texte	types de texte	grammaire de textes	sémantique textuelle
l'échange	types d'échanges	analyse conversationnelle	pragmatique

L'étude de la langue à l'école a longtemps privilégié les deux premières colonnes de ce tableau (inventaire et organisation) et les cinq premières lignes, la parole n'étant pas envisagée dans la perspective d'un échange conversationnel. Il est vrai que pour ce dernier aspect les travaux faits en sciences du langage sont à la fois récents et ne fournissent pas encore d'outils d'enseignement. Il me semble cependant qu'il serait urgent de réhabiliter le sujet, (l'élève en ce qui nous concerne) dans sa langue.

Nous verrons plus loin que la question des compléments de phrase ou complément de verbe concerne au moins les deux cases grisées, on peut même l'envisager dans une perspective textuelle. Pour conclure sur ce point, je voudrais préciser que ce tableau n'est qu'une représentation pratique des points de vue qui peuvent guider l'enseignement, chacune de ces cases n'est pas imperméable aux autres, moins que des limites il faut voir un continuum.

Les IO et les manuels

Si l'on s'en tient à une simple opposition terminologique entre *complément circonstanciel* et *complément de phrase* la question est vite tranchée, dans les textes officiels on ne trouve nulle part mention des "compléments de phrases". Seuls sont admis les compléments de verbe et les compléments circonstanciels. Restant fidèles à la terminologie officielle, la plupart des manuels n'emploient pas cette nouvelle dénomination² cependant cette fidélité à la tradition, n'est pas sans failles et ainsi on a eu, et on a toujours, recours à des désignation parallèles. Par exemple, il n'est pas un manuel qui ne parle de compléments "essentiels" (et par là même des autres qui sont non-essentiels), de compléments "déplaçables" ou "mobiles", etc.

Qu'est-ce que cela signifie ? Est-ce une simple modification terminologique, non, c'est là, me semble-t-il une trace des tentatives d'application des démarches constructivistes et notamment de la démarche inductive. Cette qui doit amener l'élève à observer, manipuler, analyser et enfin formuler lui même les règles qu'il a ainsi découvertes.

Cette démarche, est définie de la sorte :

- Observation d'un corpus (proposé par la maître ou issu des productions spontanées des élèves à partir d'une situation d'énonciation) - une série de questions guide la recherche -
- La mise en évidence du fait grammatical et formulation de la règle
- Mise en application (l'élève produit ce qu'il vient de comprendre)
- Mise en application ultérieure³

² A ma connaissance il n'y a que Galibert (1982) et Genouvrier-Gruwez (1983) qui ont osé l'utiliser.

³ extrait de Français langues anciennes classes des collèges, 6è, 5e, 4è 3è, Brochure C.N.D.P. N°001 F6106, 1985, p.61

Ainsi en utilisant des caractères syntaxiques on peut aisément faire découvrir à l'élève que tous les compléments ne fonctionnent pas de la même façon. Cette démarche, n'est pas nouvelle, elle est utilisée depuis les années 75-80. Il s'agit d'un progrès pédagogique que nul ne conteste. Mais alors, pourquoi n'est-ce pas plus simple qu'avant ?

Les grammaires traditionnelles⁴ avaient essentiellement recours à une approche sémantique dans la phrase : "Venez tous les matins avec votre livre ; nous travaillerons dans la jardin sans fatigue." on expliquait que "Les noms "matins, livre, jardin, fatigue" complètent les verbes "venez" et "travaillerons" en indiquant les circonstances de temps, de lieu de manière sont dits compléments circonstanciels." (*Académie*, 1932, p.30).

Les grammaire scolaires contemporaines n'ont jamais abandonné cette façon d'aborder la langue :

Les compléments circonstanciels expriment les circonstances de l'action. Ils ont des sens très variés.

Ils sont, le plus souvent déplaçables, et supprimables ; ils ne font pas partie de la phrase minimale. Leur nombre dans la phrase n'est limité que par des raisons de style.

Ce matin là, les gens discutaient avec animation dans le quartier.

CC G Sujet G. Verbal CC CC

Certains compléments circonstanciels, de lieu surtout, ne peuvent toutefois être ni déplacés ni supprimés et font partie de la phrase minimale.

Les gens sortaient de toutes les maisons

GS [verbe CC lieu] = GV

Mauffrey A. & Cohen I. (1993, p.81)

Ce que l'on peut leur reprocher c'est de ne pas faire nettement la part des différentes approches possibles d'un même fait de langue. Ainsi dans l'exemple ci-dessus cette non-distinction amène à dire aux élèves une chose et son contraire en quelques lignes, alors qu'une nette distinction entre ce qui relève de la syntaxe et de la sémantique de l'énoncé aurait permis d'éviter ces approximations.

Comment s'y prendre ?

Le principal grief que l'on peut faire à beaucoup de grammaires c'est de ne pas distinguer les différentes approches des faits de langue et par là même de ne pas thorsiser, en aval, la nature de l'activité demandée à l'élève, ce que j'ai essayé de faire en proposant le tableau plus haut.

Considérant le premier axe on peut dire que cette question des compléments de phrases ou compléments circonstanciels relève du niveau phrastique, pour être même un peu plus précis du plan inter-phrastique, à savoir l'étude d'une unité constituant la phrase. Par ailleurs nous avons la possibilité de proposer trois types d'étude aux élèves :

- un inventaire pour faire la liste des unités qui peuvent avoir une fonction de complément de phrase ou complément circonstanciel
- une étude de l'organisation des éléments dans la phrase

⁴ Pour exemple je prendrai la grammaire de l'Académie.

- une étude du sens des unités

à chacune de ces approches correspondront des objectifs pédagogiques spécifiques. Quitte à ne pas respecter un plan qui pourrait apparaître comme naturel et qui irait de l'inventaire aux aspects sémantiques en passant par une étude de l'organisation des unités nous commencerons par les deux derniers aspects car ils sont la clé de cette question. C'est donc à partir de ces trois axes d'étude qu'il sera possible de définir les enjeux qui se cachent derrière ce qui peut apparaître comme une simple querelle terminologique.

(à suivre)

Bibliographie

Ferdinand Brunot (1926), *La pensée et la langue*, Paris : Masson et cie ed.

Galichet, G. (1963), *Méthodologie grammaticale. Etude psychologique des structures*, Paris, PUF.

Tesnière Lucien (1969), *Eléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck

Vygostky (1985), *La pensée et le langage*, éditions sociales.

Schneuwly B. et Bronckart J.P. (dir) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé.

Compléments compléments de phrase ou circonstanciels ? (suite)

Jean-Pascal Simon IUFM de Grenoble et
laboratoire LIDILEM, groupe IVEL - U. Stendhal Grenoble 3.

Dans la seconde partie de cet article nous allons envisager différentes activités possibles autour de cette question. Dans un premier temps nous allons traiter de l'étude de l'organisation de cette unité qu'est le complément de phrase et des ses relations par rapport aux autres unités de la phrase, dans un deuxième temps nous verrons les aspects sémantiques puis une esquisse de travail d'inventaire.

“Ma langue comment elle marche ?” ou une approche à dominante syntaxique

C'est à ce genre de question que se propose de répondre une étude de l'organisation des compléments dans la phrase. De manière très classique on cherchera à savoir quels types de relations entretiennent les éléments les uns par rapport aux autres. Pour cela on dispose d'un certain nombre d'opérations qui permettent de mettre en évidence des propriétés.

Les opérations de déplacement et de suppression permettent de tester le degré d'autonomie d'un groupe dans la phrase. C'est ainsi que l'on peut définir trois cas de figure en ce qui concerne la relation d'éléments deux à deux ; ils peuvent être :

- a) indépendants
- b) solidaires ; ils sont forcément co-présents dans l'énoncé : le groupe sujet est solidaire du groupe verbal.
- c) la présence de l'un groupe peut impliquer celle de l'autre (mais pas réciproquement) on peut dire aussi que le premier est dans la dépendance du second.

C'est cette dernière cas de figure auquel on s'attachera à propos de nos compléments de phrases, verbe ... La présence d'un complément présuppose celle d'un élément complété. Les opérations de déplacement et suppression permettent d'apprécier le degré de liberté des groupes dans la phrase et par là même de voir de quel élément dépend le complément. Pour cela demandons à des élèves de cycle 3 de classer les groupes en gras du texte suivant en fonction des critères de déplacement ou de suppression :

*Il pleut. **Rapidement** la route, se couvre **d'un torrent d'eau**. Les gens se hâtent **vers leurs maisons**. Gaétano pense **à ses moissons** qu'il n'a pas encore eu le temps de rentrer ; si le ciel ne sourit pas de nouveau, sa récolte pourrira. Il ne pourra pas alors offrir **à sa fiancée, la bague promise**. La pluie redouble, les éclairs emplissent le ciel. Parfois, il distingue, **à la lueur de l'éclair, le sommet de la Palomera**. Ce rocher qui s'avance **dans la mer** a été son premier espace de jeu. Là, il attendait **le retour de son père parti pêcher dans la baie** ... La pluie cesse, Gaétano s'avance, le désastre ne sera pas bien grand, demain il rentrera **son blé**.*

Ce critère du déplacement est quelque chose de délicat à manier en effet, on trouvera toujours (ou presque) un *Petit Nicolas* ou un *Grand Duduche* qui vous opposera qu'on peut très bien dire que par exemple le groupe [son blé] est, contrairement à ce que disent certains élèves, bel et bien déplaçable puisque que l'on peut dire ou “C'est son blé qu'il rentrera” ou

“Il le rentrera, son blé”. Que répondre ? que ce n’est pas du “bon” français ? certainement pas, c’est bien du français⁵. On ne peut qu’admettre que ce complément est déplaçable, à certaines conditions toutefois : il faut qu’il soit repris dans la périphérie du verbe par un pronom. Cette possibilité de déplacement ne remet pas en question ce critère mais montre combien il faut se garder d’un mode de pensée binaire et considérer non pas une situation en terme de dépendance opposé à indépendance mais envisager l’existence de cercles de dépendance. Par exemple en ce qui concerne le verbe on constatera qu’il y a les éléments qui appartiendront au “premier cercle” : les incontournables ceux qui sont fortement dépendants du verbe, à l’autre extrémité ceux du “dernier cercle” qui sont tout à fait indépendants.

on aura intérêt à éviter de “mélanger” les approches ce qui conduirait à coup sûr des erreurs, comme dans ce “résumé” :

Le complément circonstanciel peut être un GN
 Le complément circonstanciel est un compléments facultatif qui indique les circonstances de l'action : le lieu, le temps etc. On peut le supprimer ou le déplacer⁶.

Si l’on considère que le verbe est le pivot de la phrase on constatera ainsi

Ainsi il y a des verbes “solitaires” comme les verbes qui expriment des phénomènes météo : “il vente”, “il neige”, le verbe *pleuvoir* peut quant à lui admettre un compagnon : “il pleut des hallebardes” ... de même certains verbes qui se rapportent à la vie physique et psychique : “il vit”, “il naît”, “je vieillis”, “tu penses” ... ce dernier verbe conduit à envisager cette classification avec une certaine relativité puisque le verbe penser admet diverses constructions : *sujet + verbe* et *sujet + verbe + objet*. Plutôt que des constructions on envisagera des contextes d’emploi des verbes : certains ayant la possibilité d’être employés dans des contextes variés d’autres n’étant attestés que dans un nombre de constructions plus réduit. On peut demander aux élèves de classer les verbes soulignés du texte ci-dessous :

Il pleut. Rapidement la route, se couvre d’un torrent d’eau. Les gens se hâtent vers leurs maisons. Gaétano pense à ses moissons qu’il n’a pas encore eu le temps de rentrer ; si le ciel ne sourit pas de nouveau, sa récolte pourrira. Il ne pourra pas alors offrir à sa fiancée, la bague promise. La pluie redouble, les éclairs emplissent le ciel. Parfois, il distingue, à la lueur de l’éclair, le sommet de la Palomera. Ce rocher qui s’avance dans la mer a été son premier espace de jeu. Là, il attendait le retour de son père parti pêcher dans la baie ... La pluie cesse, Gaétano s’avance, le désastre ne sera pas bien grand, demain il rentrera son blé.

dans tableau du type suivant :

un seul “compagnon”	deux “compagnons”	3	4
---------------------	-------------------	---	---

ainsi les élèves constatent que l’on doit considérer d’une part différents types de verbes. Le verbe “s’avancer” de ce texte pose problème où doit-on le classer dans la colonne

⁵ On constate alors qu’il y a un fossé entre les exemples sélectionnés pour qu’ils “marchent à tout coup” et les usages langagiers courants !

⁶ C’est oublier qu’il existe des compléments de verbe qui indiquent des circonstances : *Il renient de la gare.*

“un seul compagnon” ou “deux compagnons”. Cette question permet d’une part de relativiser les typologies⁷ et d’autre part de distinguer l’**emploi en contexte** d’un verbe et ses **emplois possibles**. Donc pour permettre à l’élève d’aller au delà d’une typologie de verbes classé une fois pour toute dans une colonne, on aura intérêt à prolongement ce travail par un exercice d’écriture dans lequel on leur demandera de produire un texte à partir de verbes imposés en précisant qu’ils doivent être construit d’une façon différente de celle du texte de départ : celui qui n’était construit qu’avec un “compagnon” le sera avec deux ou trois et inversement. A partir de ce texte on pourrait choisir les verbes : *se couvrir, penser, sourire, redoubler, cesser, rentrer ...*

Par ailleurs les manipulation autour des verbes montrent que tous ces compléments sont plus ou moins dans sa dépendance, cela apparaît notamment par le fait que leur place est relativement libre. Il importe de ne pas voir les choses de manière trop absolue, et de se rappeler que l’objectif que l’on peut se donner est de doter les élèves d’outils d’analyse des phénomènes langagiers. Ainsi on se situera plus sur un continuum qui ira de la dépendance le plus forte du complément par rapport au verbe à la liberté la plus grande. Certains emplois idiomatiques monteront à coup sûr que tel complément d’objet est, dans une phrase précise, plus libre ou aussi dépendant que tel compléments que l’on a coutume de nommer “circonstanciel”. Ainsi la phrase : *Il distingue, à la lueur de l’éclair, le sommet de la Palomera*. On peut permuter COD “le sommet de la Palomera” avec le circonstanciel “à la lueur de l’éclair”. Seule le déplacement en tête de phrase peut différencier ces deux groupe :le COD doit être repris par un pronom dans la proximité du verbe : *Le sommet de la Palomera, il le distingue, à la lueur de l’éclair*. ou encore : *A la lueur de l’éclair, le sommet de la Palomera, il le distingue*. Force est donc de constater que l’opposition groupe libre et groupe non libre n’est pas si simple et dans ce cas on aura intérêt à se contenter de dire que le circonstanciel est plus libre que le COD.

Le critère de suppression est tout aussi délicat à manier si l’on cherche des règles absolues ; dans certain cas il est évident que la suppression entraîne un “manque” : *Il ne pourra pas alors offrir à sa fiancée, la bague promise*. On ne peut supprimer le complément “la bague promise” COD alors que l’on peut le supprimer dans *Gaétano pense à ses moissons*. Il est vrai que le sens change alors mais la différence est-elle perceptible par de élèves de primaire et comment le leur expliquer ?

En bref : l’approche syntaxique sur ce point doit avoir pour but de rendre compte des emplois possibles en terme de “nombre de compagnons du verbe” et de degré de liberté de ceux-ci. D’où un classement complémentaire possible :

degré de liberté du complément par rapport au verbe	<i>Il distingue, à la lueur de l’éclair, le sommet de la Palomera</i>
totalemt libre	à la lueur de l’éclair
libre après le verbe	le sommet de la Palomera
pas libre du tout	

⁷ L’exemple des typologies de textes est là pour nous montrer combien il faut être prudent avec ces outils, j’y reviendrai dans un prochain article.

auquel on ajouterait les remarques habituelles quant à la construction directe et indirecte ...

“Avec la langue qu’est-ce que je veux dire ?”

J’ai écrit plus haut qu’il ne fallait pas jeter le bébé avec l’eau du bain, c’est un peu ce qui s’est passé quand la linguistique chomskyenne a été reprise dans l’enseignement du français. On est passé d’une approche à base sémantique à un “tout syntaxique”. Une approche totalement syntaxique conduit à oublier ce que l’on veut exprimer au profit de la manière dont on va s’exprimer. Sémantiquement, le verbe exprime un évènement ou un état ; les verbes d’action, présupposent un agent de l’action (attention je ne veux pas dire sujet⁸). Cette action peut être mise en rapport avec un espace, une époque, une durée, des moyens d’action, un ou des buts ...

Reprenons les théories du linguiste Tesnière⁹ qui propose de considérer deux grandes familles de “compagnons” des verbes : les actants et les circonstants. En d’autres termes, cela revient à poser des questions du type “qui fait [action] ?”; “à qui ?” ... en ce qui concerne les actants et “quand ?”, “comment ?”, “pourquoi ?”... à propos des circonstants. Cette approche nous ramène en quelque sorte aux “bons vieux” compléments circonstanciels, avec une différence notable néanmoins c’est que nous sommes là explicitement dans une approche sémantique nettement différenciée des aspects syntaxiques.

On pourra donc rendre compte de la structure sémantique d’une phrase de la façon suivante :

	rôle sémantique	<i>Parfois, il distingue, à la lueur de l’éclair, le sommet de la Palomera</i>
actants	agent de l’action	Il (Gaétano)
	objet de l’action	le sommet de la Palomera
circonstants	a) ce qui permet l’action b) temps - moment -	à la lueur de l’éclair parfois

Cette approche permet d’envisager un travail qui dépasse le simple cadre de la phrases, cette approche conduit tout naturellement vers la production écrite où l’on pourra amener l’élève à faire des choix à deux niveaux : à sélectionner parmi les “compagnons du verbe” ceux dont il veut rendre compte et ceux qu’il ne souhaite pas évoquer puis à les définir à remplir la forme vide que sont ces étiquettes sémantiques.

La liste de ces étiquettes n’est pas close et, pas plus qu’en ce qui concerne l’approche syntaxique, il ne faut considérer ici ce tableau comme une typologie fermée et définitive. Tout est à inventer avec les élèves, les domaines sémantiques sont à construire avec eux. Il s’agit de travailler à un découpage de la réalité, à son analyse. Bref on fait en fait beaucoup de choses

⁸ La notion de sujet est aussi un projet de chronologie à venir ...

⁹ cf. Tesnière (1969), *Eléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck. Cet ouvrage posthume qui fait la somme des théories de Lucien Tesnière (mort en 1959) se lit facilement.

qui ne sont pas stricto-sensu du français mais n'oublions pas que le langage sert la pensée¹⁰ et que c'est de cette objectivation de la pensée par le langage, que c'est cette mise en mot de ce que l'on comprend, analyse ... qui permet le progrès.

Fermé pour cause d'inventaire

J'ai laissé de côté la question de l'inventaire des unités qui constituent la classe des compléments si l'on est sur le plan syntaxique et des "compagnons du verbe" sur un plan sémantique. Si j'ai remis ce travail c'est qu'il s'agit pour moi non d'un pré-requis pour étudier tout ce qui a été exposé ci-dessus mais de ce qui finalise tout ce travail. Longtemps on a proposé (ou plutôt imposé) aux élèves une grammaire qui n'était que l'inventaire des formes possibles pour preuve les tables des matières des ouvrages où l'on trouvait la liste (presque) complète des compléments circonstanciels de lieu, temps, manière, but, cause, conséquence, ...

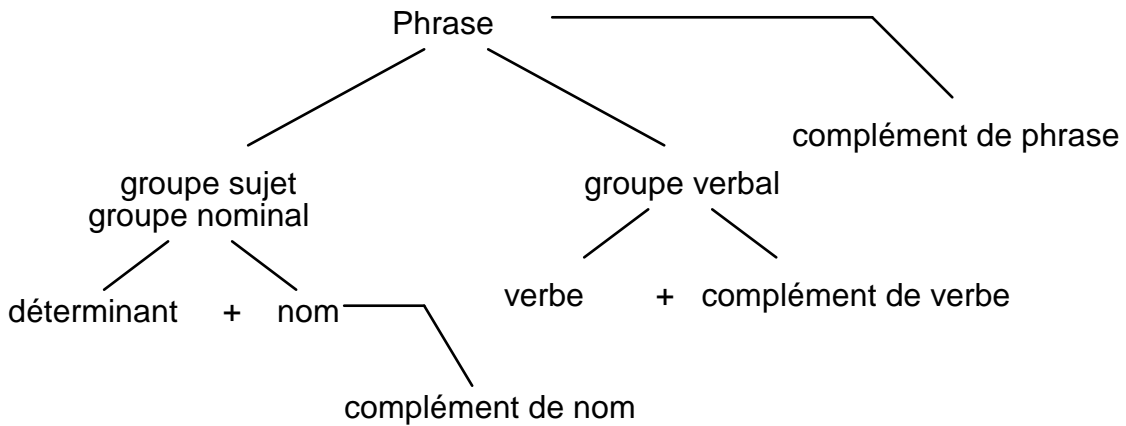
Une fois que l'on a défini avec les élèves des usages possibles, les différents domaines sémantiques il va s'agir de chercher quels sont les moyens que nous donne le français pour les exprimer. Il va donc s'agir d'une approche en terme "d'expression de ..." qui pourra se décliner de différentes façons, par exemple : Comment exprimer ou désigner

- celui (ou ce) qui est l'agent du procès ?
- celui (ou ce) qui en est le bénéficiaire ?
- le moment ?
- la durée ?
- le lieu ?
- la cause ?
- etc.

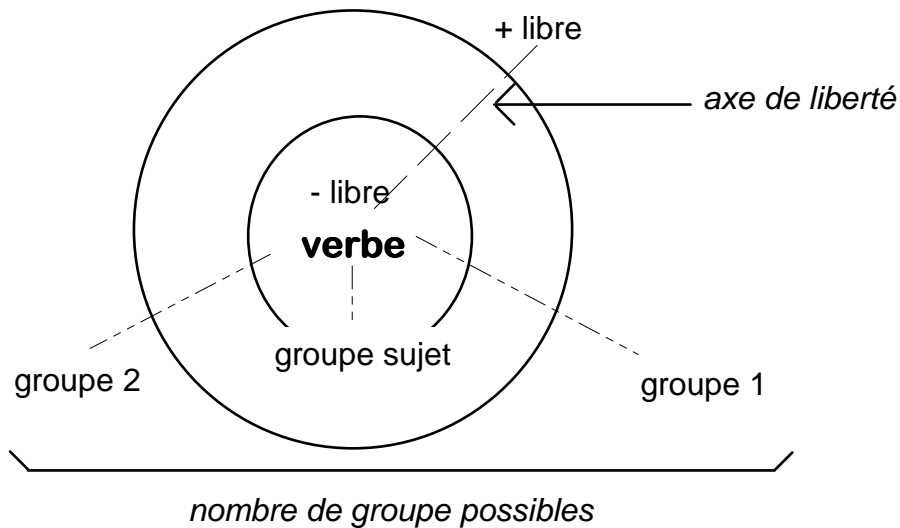
"Avec des mots qu'est-ce que je peux faire ?"

La question terminologique complément de verbe, complément de phrase et complément circonstancielle peut être résolue en se positionnant par rapport à deux aspects. D'une part la théorie linguistique à laquelle on se réfère : soit on considère que la phrase est constituée d'un groupe sujet et d'un groupe verbal, dans le groupe verbal se trouvent les compléments qui dépendent du verbe et l'on "rejette" à un autre niveau les compléments qui ne sont pas dans sa dépendance syntaxique on considérera alors trois types de compléments selon leur lieu de dépendance : le nom "complément de nom" le verbe "complément de verbe" et les indépendants qui seront nommés "compléments de phrase". D'où l'arbre suivant :

¹⁰ cf. Vygostky *La pensée et le langage*, éditions sociales, 1985 ou, plus abordable B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir) *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.



Soit on considère que le verbe est le centre de la phrase et qu' autour de lui gravitent des groupes plus ou moins éloignés, la notion de complément de phrase est alors superflue puisque les compléments seront à une extrémité du continuum totalement libres et à l'autre totalement dépendants :



Je trouve que cette dernière approche est plus intéressante dans la mesure où l'on ne perd pas de vue ce qui fait la spécificité de tel groupe ou de tel verbe. En outre, elle ne permet de nuancer les critères syntaxiques qui ne sont plus considérés en terme de "tout ou rien" mais sur un continuum. Enfin, la représentation ne présume en rien de l'ordre des groupes dans la phrase et permet ainsi de rapprocher plus facilement de phrases du type :

- 1) *Firmin, la paille il la rentre sous le hangar avec son tracteur.*
 - 2) *La paille, Firmin, il la rentre avec son tracteur sous le hangar.*
 - 3) *Firmin rentre la paille sous le hangar avec son tracteur.*
 - 4) *Avec son tracteur, Firmin rentre la paille sous le hangar.*
 - 5) *Sous le hangar, Firmin, la paille, il la rentre avec son tracteur.*
- etc.*

cela permet de mettre en évidence que ces phrases diffèrent essentiellement par l'ordre d'apparition des groupes dans la phrase, ce qui conduit à s'interroger sur les raisons qui peuvent amener un locuteur à choisir tel ordre plutôt que tel autre. C'est alors que l'on va passer d'une étude des énoncés à une approche qui prendra en compte non seulement le message mais aussi les conditions dans lesquelles est produit le message pour reprendre les éléments théoriques proposés plus haut on sera dans le cadre de l'étude de l'échange et on

pourra dire que chacune des phrases ci-dessus correspondent à une intention de communication différente :

- phrase 1) le locuteur met en avant tout d'abord l'agent puis l'objet de l'action.
- phrase 2) le locuteur met en avant tout d'abord l'objet puis l'agent de l'action.
- la phrase 3) serait la plus neutre puisqu'elle reproduit l'ordre le plus courant en français :sujet + verbe + objet + circonstants
- phrase 4), c'est une des circonstances (moyen) qui est mis en relief etc ...

Pour conclure

Je souhaiterait que l'on retienne que :

1) pour étudier des faits de langue en classe il faut, avant tout, choisir un angle d'approche en fonction duquel on définira des objectifs pédagogiques. Ces objectifs peuvent être sous-tendus par des situations problème qui amènent les élèves à observer, classer, analyser, des usages sachant que tout corpus (texte ou suite de phrases) ne peut épuiser l'ensemble des usages.

2) toutes les approches sont "bonnes" qu'il faut à certains moments se pencher sur des question du type "Comment ça marche ?" à d'autres "Qu'est-ce que cela signifie ?" et encore à d'autres "Quel est l'effet que veux produire sur mon interlocuteur ?" ...

3) travailler sur la langue c'est aussi permettre à l'élève de construire sa pensée, ses références, son monde ... et qu'il est bien plus formateur de construire avec lui des catégories, des classes, des ensembles ... aussi imparfaits soient ils que de leur donner nos modes de pensée, nos catégories si tant est qu'elles soient parfaites.

Enfin, cela n'est pas sans poser la question des valeurs que l'on souhaite transmettre aux élèves et du type d'homme que l'on veut pour le monde de demain. Veut-on qu'il soit "pré-formé" pour entrer dans un moule ou qu'il soit capable de penser par lui même ? Pour ma part je suis plutôt dans la seconde perspective éduquer c'est donner à l'élève le moyen de se construire ses valeurs son mode de pensée, de penser ses pensées comme les mathématiques sont un entraînement à une pensée formelle le travail sur la langue peut l'être, c'est d'autant plus important de garder une place à cet objectif que la langue (maternelle, mais aussi seconde et autre ...) est un élément constitutif du sujet, elle participe à la construction de la personne, travailler sur les structures de sa langue maternelle c'est mieux se connaître et donne les moyens de mieux connaître les autres.

Bibliographie

Collectif (1932) *Grammaire de l'académie française*, Paris : Firmin-Didot.

Crépin et al. (1995), *L'atelier de français -livre de l'élève - Cycle 3 année 2 CMI*, Paris : Bordas.

Crépin J. & al.. (1995), *L'atelier de français -livre de l'élève - Cyle 3 année 1 CE2*, Paris : Bordas.

Crépin J. & al.. (1995), *L'atelier de français -livre du maître- Cyle 3 année 1 CE2*, Paris : Bordas.

Duprez & al. (1990), *Le français en 6è*, Paris : Scodel.

Galibert, (1982), *Grammaire pratique*, Paris : Delagrave.

Genouvrier E. & Gruwez C. (1984), *Grammaire pour enseigner le Français CE & CM*, (2 vol), Paris : Larousse.

Landier J.C. & Marchand F., (1996), *La Courte échelle Français Cycle 3 CM* , Paris : Hatier.

Landier J.C. & Marchand F., (1996), *La Courte échelle Français Cycle 3 CM2*, Paris : Hatier.

Marouzeau (1951) *Lexique de la terminologie linguistique français, allemand, anglais, italien*, Paris : Librairie orientaliste P.Geuthner.

Mauffrey A. & Cohen I., (1993), *Grammaire française 5è*, Paris : Hachette.

Mitterrand, Pagès-Pindon & Schmitt, (1984), *Langue française 3è*, Paris : Nathan.

Schneuwly B. et Bronckart J.P. (dir) (1985) *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé.

Tesnière Lucien (1969), *Eléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck.

Vygostky (1985), *La pensée et le langage*, éditions sociales.