



HAL
open science

Repenser la grammaire de phrase : les apports de la "Role and Reference Grammar" à l'enseignement de la langue

Sonia Trajcev

► **To cite this version:**

Sonia Trajcev. Repenser la grammaire de phrase : les apports de la "Role and Reference Grammar" à l'enseignement de la langue. Linguistique. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2010. Français. NNT : 2010CLF20006 . tel-00719448

HAL Id: tel-00719448

<https://theses.hal.science/tel-00719448>

Submitted on 19 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE CLERMONT II - BLAISE PASCAL

Ecole Doctorale Lettres, Langues et Sciences Humaines

Laboratoire de Recherche sur Le Langage - Projet AMICAL

Repenser la grammaire de phrase : les apports de la *Role and Reference Grammar* à l'enseignement de la langue

Thèse soutenue le 7 mai 2010 par

Sonia TRAJCEV

en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université Clermont II – Blaise Pascal

Discipline : Linguistique

Travail réalisé sous la direction de

Michel CHAMBREUIL (directeur) et Véronique QUANQUIN (co-directrice)

Jury :

Michel CHAMBREUIL	Université Clermont II	<i>Directeur</i>
Véronique QUANQUIN	Université Clermont II	<i>Co-directrice</i>
Marie-Laure ELALOUF	Université de Cergy Pontoise	<i>Rapporteure</i>
Claudine GARCIA-DEBANC	Université de Toulouse	<i>Rapporteure</i>
Marie-Josée BEGUELIN	Université de Neuchâtel	<i>Membre du jury</i>
Rolf KAILUWEIT	Université de Fribourg	<i>Membre du jury</i>

« J'ai vu que tout homme dont on ne pouvait corriger **les phrases** qu'en les refaisant tout à fait était un homme dont on n'aurait pu réformer la tête qu'en lui en donnant une autre. »

Denis Diderot, *Lettre sur les sourds et les muets* (1818 : 367).

Merci...

A Marie-Laure Elalouf, Claudine Garcia-Debanc, Marie-Josée Béguelin et Rolf Kailuweit, pour l'intérêt porté à mon travail et l'évaluation qu'ils en fournissent,

A Michel Chambreuil pour m'avoir accueillie parmi les membres du LRL et avoir accepté de m'encadrer depuis la maîtrise et jusqu'à la fin de ces années de doctorat,

A Véronique Quanquin pour m'avoir guidée, conseillée et relue tant de fois, pour la qualité des échanges que nous avons pu avoir,

A Annie Chambreuil, pour le partage de connaissances qu'elle a su ménager, pour ses remarques toujours optimistes,

A mes parents et à mes grands-parents, pour avoir été aux petits soins pour moi malgré ma (fréquente) mauvaise humeur, et à Philippe pour ses « encouragements » de grand frère,

A Laeti, Marion, Pichu & Lili, et à Vir pour leur amitié sans faille, pour avoir été toujours présents quand il le fallait,

A Audrey, Julie, Marianne, Mari, Séverine, à J.-C & S. ... pour les bons moments, le soutien, les p'tis cafés, ...

Et bien sûr à Julien, pour la confiance et la sérénité que l'amour procure.

Résumé

Le thème général de cette recherche est l'enseignement grammatical dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet AMICAL (Architecture Multi-agents Interactive Compagnon pour l'Apprentissage de la Lecture), auquel participent linguistes et informaticiens. L'objectif de notre étude est d'analyser dans quelle mesure des travaux théoriques actuels en linguistique pourraient permettre de déterminer les connaissances sur la phrase à utiliser dans le cadre de l'enseignement grammatical à partir du début de l'apprentissage de la lecture. Pour atteindre cet objectif, nous observons l'évolution du concept de phrase en grammaire et en linguistique, puis nous examinons l'enseignement grammatical à l'école élémentaire. Ces observations nous conduisent à déterminer deux problèmes : la phrase est une unité difficile à définir et la grammaire scolaire telle qu'elle existe est sans cesse remise en cause, à la fois par les linguistes et par les didacticiens. Après avoir mis en évidence les problèmes scientifiques que l'on rencontre dans le discours grammatical scolaire, nous présentons une théorie linguistique - la *Role and Reference Grammar* - qui nous semble à même de répondre à nos besoins d'enseignement en nous fournissant des savoirs de référence (structure logique des prédicats, structure syntaxique stratifiée de la phrase, rôle des opérateurs, etc.) qui peuvent être utilisés dans l'objectif d'un enseignement grammatical visant la maîtrise de la communication verbale par la compréhension des liens entre sens et forme. C'est l'interaction entre ces deux éléments qui nous semble constituer le cœur de l'apprentissage grammatical. Enfin, à partir des éléments que nous fournissent les recherches en psychologie cognitive et la théorie à laquelle nous avons choisi de nous référer, nous proposons une organisation de la grammaire de phrase et explicitons les points théoriques qui nous semblent à même de constituer des objets à enseigner.

Mots-clefs : *Role and Reference grammar*, grammaire de phrase, didactique du français.

Abstract

The main theme of this thesis consists of how grammar can be taught when learning how to read and write. This work falls within the AMICAL project which linguists as well as computer scientists have taken part in. The aim of our research is to analyse to what extent current theoretical linguistics studies could help determine the elements of sentence knowledge to be used as part of the teaching of grammar from the start of the learning to read. In order to achieve this goal, we have observed the grammatical and linguistic evolution of the concept of sentence before examining the teaching of grammar at elementary school. These observations have led us to establish two problems: firstly, the sentence is a difficult unit to define and secondly, the grammar as it is taught at school is consistently questioned, by linguists as well as by didacticians. After highlighting the scientific problems encountered in the school grammatical discourse, we are presenting a linguistic theory – **Role and Reference Grammar** – which we think appropriately answers our teaching needs by providing us reference knowledge (logical structure, layered structure of clause, operators' role, etc.) which can be used as part of a teaching of grammar aiming at mastering verbal communication through the understanding of the links between meaning and form. It is the very interaction between these two elements which, we believe, is at the core of the learning of grammar. Finally, from the elements provided by both cognitive psychology research and the theory we have chosen to adhere to, we are suggesting one way of organising sentence grammar and clarifying the theoretical issues which we think constitute relevant objects to be taught.

Key words: Role and Reference Grammar, sentence grammar, French didactic.

Sommaire

Liste des figures.....	9
Liste des tableaux.....	10
Liste des règles.....	10
Liste des abréviations.....	11
INTRODUCTION.....	13
PREMIERE PARTIE.....	17
LA NOTION DE PHRASE : PERSPECTIVE DIACHRONIQUE.....	17
Chapitre 1. De la proposition en logique à la phrase en linguistique.....	19
1.1 La réflexion de l'Antiquité sur le langage.....	19
1.2 Quand la phrase devient un objet grammatical.....	22
1.3 L'entrée en jeu de la linguistique.....	27
Chapitre 2. La phrase : définitions et grammaire.....	36
2.1. Définitions et critères.....	36
2. 2 Au-delà des définitions, la grammaire de phrase.....	45
DEUXIEME PARTIE.....	65
L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....	65
Chapitre 3. Programmes scolaires : objectifs et contenus de l'étude de la langue.....	67
3.1 Pourquoi enseigner la langue ?.....	68
3.2 Compétences et domaines d'étude associés.....	71
3.3 Progression dans les apprentissages.....	73
3.4 Démarche d'enseignement préconisée par le programme.....	78
3.5. Difficultés de l'enseignement grammatical.....	79
Chapitre 4. Mise en œuvre du programme scolaire dans les manuels.....	82
4.1 Un contenu grammatical hétérogène.....	82
4.2 Une démarche d'enseignement entre prescription et réflexion.....	89

Chapitre 5. Propositions pour un renouvellement de l'enseignement de la langue	97
5.1 Difficultés de l'enseignement grammatical	97
5.2 Vers un nouveau modèle de l'enseignement de la langue	98
5.3 Choix d'une orientation théorique	103
 TROISIEME PARTIE	 106
 LA ROLE AND REFERENCE GRAMMAR.....	 106
 Chapitre 6. La Role and Reference Grammar : niveaux d'analyse	 109
6.1 Syntaxe	110
6.2 Sémantique de la phrase	124
6.3 Contexte et structure du message	135
 Chapitre 7. Une théorie des relations	 141
7.1 Relations grammaticales	141
7.2 Relations dans la phrase complexe	146
7.3 Interactions syntaxe/sémantique.....	155
 Chapitre 8. Cognition, langage et apprentissage	 161
8.1 Rôle des informations sémantico-pragmatiques dans la compréhension	162
8.2 Structures logiques et syntaxe	165
8.3 Représentation mentale de la structure syntaxique de la phrase	167
8.4 Traitement sémantico-syntaxique et production.....	170
 QUATRIEME PARTIE	 174
 CONSTRUIRE UNE GRAMMAIRE.....	 174
 Chapitre 9. Principes d'organisation de la grammaire	 177
9.1 Objectifs de l'enseignement.....	177
9.2 Méthodologie en grammaire	183
 Chapitre 10. Une grammaire basée sur l'interface sens/forme	 192
10.1 Représentation de la langue	194
10.2 Enrichir et corriger.....	205
10.3 Ordonner l'enseignement grammatical	210
10.4 Perspectives théoriques et didactiques	222

CONCLUSION.....	226
DOCUMENT ANNEXE.....	229
BIBLIOGRAPHIE.....	231
TABLE DES MATIERES.....	261

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Structure de la phrase dans les grammaires scolaires à la fin du 19 ^{ème} siècle	52
Figure 2 : Structure générale de la RRG (d'après Van Valin, 2003 : 9)	109
Figure 3 : Composants de la LSC.....	112
Figure 4 : Représentation syntaxique de « Qui êtes-vous »	113
Figure 5 : Représentation syntaxique de « moi je sais »	114
Figure 6 : Représentation syntaxique de « La dessus, je suis emporté dans ces tourbillons »	115
Figure 7 : Représentations syntaxiques de « j'ai une idée » et de « feux de croisement »	116
Figure 8 : Représentation syntaxique de « Jean des fleurs il en a offert a marie»	117
Figure 9 : Représentation de la LSC et des opérateurs de l'exemple 26 « La dessus je suis emporté dans ces tourbillons »	122
Figure 10 : Hiérarchie Acteur-Affecté	131
Figure 11 : Représentation de la structure informationnelle de « Je viens de l'astéroïde B612 »	138
Figure 12 : Hiérarchie de sélection du PSA (Van Valin, 2005 : 100).....	144
Figure 13 : Types de jonctions	147
Figure 14 : Parenthésage étiqueté de la phrase « Je ferai manger des gâteaux à Jean »	148
Figure 15 : Hiérarchie syntaxique des relations dans les phrases complexes (Van Valin et La Polla, 1997 : 477)	151
Figure 16 : Hiérarchie des relations complexes (adapté de Van Valin et La Polla, 1997 : 479- 481).....	152
Figure 17 : Système de corrélation dans la RRG (Van Valin, 2005 : 129).....	155
Figure 18 : Schématisation générale de la RRG	157

Figure 19 : Structure syntaxique dans la RRG.....	168
Figure 20 : Organisation d'une grammaire issue de la RRG	189

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les huit parties du discours	21
Tableau 2 : La flexion latine	26
Tableau 3 : Composition des constituants de la phrase.....	47
Tableau 4 : Double analyse de la phrase « Le chat est roux » d'après Chapsal (1823).....	49
Tableau 5 : Natures et fonctions dans la phrase « Le chat de Julien attrape une souris dans le jardin ».....	51
Tableau 6 : Sujets et topicalisation.....	56
Tableau 7 : Opérateurs et LSC	119
Tableau 8 : Classes verbales et traits sémantiques	126
Tableau 9 : Types de classes verbales et structures logiques correspondantes	128

LISTE DES REGLES

Règle 1 : Dominance immédiate	123
Règle 2 : Corrélation sémantique/syntaxe.....	158
Règle 3 : Corrélation syntaxe/sémantique.....	159
Règle 4 (rappel) : Corrélation sémantique/syntaxe	170

LISTE DES ABREVIATIONS

AFD : *Actual Focus Domain* (domaine focal actualisé)

DP : *Detached Position* (position détachée)

GN : Groupe Nominal et GNs : Groupe Nominal sujet

GV : Groupe Verbal

LS : *Logical Structure* (structure logique)

LSC : *Layered Structure Of The Clause* (structure en strates de la Proposition)

LNSP : *Layered Structure Of The Noun Phrase* (structure en strates du groupe nominal)

ORLF : Observation Réfléchie de la Langue Française

PSA : *Privileged Syntactic Argument* (argument syntaxique privilégié)

PSD : *Potential Focus Domain* (domaine focal potentiel)

RRG : *Role and Reference Grammar*

SI : Structure Informationnelle

INTRODUCTION

S'intéresser à l'enseignement de la grammaire, c'est nécessairement entrer dans un monde pluridisciplinaire, mettant en jeu des domaines aussi complexes que la linguistique, la didactique et l'apprentissage. La grammaire scolaire subit depuis plusieurs décennies - rappelons-nous que le travail critique de Chervel date de 1977 - les assauts conjoints des chercheurs, des enseignants et des parents d'élèves. « Pourquoi faire de la grammaire ? » est une question qui a fait l'objet de multiples réponses, dont aucune ne nous semble entièrement satisfaisante au regard de la concordance des contenus enseignés et des pratiques d'enseignement. Cela est sans doute dû à la difficulté de traiter ces espaces conjointement, les travaux sur les objectifs ou sur les démarches d'enseignement n'allant pas forcément de pair avec des renouvellements de contenu. En outre, on ne peut ignorer que la linguistique est un domaine théorique qui n'est pas totalement stabilisé, à l'intérieur duquel il est difficile de faire un choix dans le cadre d'une recherche de référence pour l'enseignement de la langue. Néanmoins, nous choisissons de penser qu'un enseignement grammatical est essentiel à l'école élémentaire, parce qu'une maîtrise fine de la communication verbale, écrite et orale, ne peut se passer d'une connaissance explicite du système constitué par la langue. Cet enseignement grammatical, nous le concevons comme la prise de conscience et l'explicitation des relations qui unissent le sens et la forme d'un message. Il est donc nécessairement le lieu d'une étude sémantique, syntaxique et pragmatique, à l'inverse de la grammaire scolaire d'aujourd'hui qui se préoccupe essentiellement de donner à l'enfant des règles pour rédiger des textes corrects au regard de la norme établie. Nous ne nions cependant pas la nécessité d'atteindre cet objectif de correction et considérons que notre point de vue sur la grammaire pourrait faciliter l'étude morphosyntaxique de la langue.

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'un projet d'études à la fois théoriques et appliquées qui cherche à construire un environnement informatique d'apprentissage de la lecture. Cet environnement, développé dans le projet AMICAL (Architecture Multi-agents Interactive Compagnon pour l'Apprentissage de la Lecture), est le résultat d'une modélisation de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Il est constitué de trois modules, un module tutoriel qui modélise la démarche de l'enseignant, un module exploration, conçu comme un

micro-monde sur le langage, et un module ressource qui regroupe les bases de connaissances sur les objets linguistiques en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Notre étude porte à la fois sur les connaissances à inclure dans le module ressource concernant l'objet linguistique « phrase » et sur la détermination des grandes lignes d'une démarche d'enseignement grammatical. Le projet AMICAL agit au titre de contrainte sur notre travail de recherche, dans la mesure où ses principes nous obligent à concevoir de manière détaillée l'explicitation et la structuration des connaissances en jeu dans le domaine considéré.

Ce travail nous amène à réfléchir à l'enseignement de la grammaire et plus particulièrement au rôle de la grammaire de phrase dès le début de l'apprentissage de la lecture. Notre objectif est de questionner des recherches théoriques linguistiques actualisées afin de comprendre en quoi elles peuvent nous aider à proposer une orientation et une architecture globale pour une grammaire de phrase. Nous utilisons les termes de grammaire et de linguistique sans les opposer, mais en affirmant au contraire qu'il s'agit de deux domaines qui se complètent et qui doivent interagir. La linguistique est pour nous l'étude scientifique de la langue qui mène à la construction de théories rendant compte du fonctionnement et de l'organisation de son objet d'étude. La grammaire quant à elle est un ensemble de connaissances organisées, fournies par la linguistique, qui permet d'acquérir des savoirs sur la langue dans une perspective d'utilisation. On peut à l'école travailler la grammaire en adoptant une démarche linguistique, c'est-à-dire en prenant une position d'observateur de la langue qui permet de dégager les connaissances dont on a besoin dans son utilisation. A l'école, nous concevons l'apprentissage de la grammaire comme l'explicitation des connaissances que l'enfant possède sur la langue grâce à sa propre pratique, dans le but de parvenir à une analyse du système linguistique, d'une part qui rende possible une production orale, mais surtout écrite, d'énoncés à la fois corrects du point de vue morphosyntaxique et adéquats par rapport aux objectifs de communication, et d'autre part qui permette à l'élève d'accéder à une compréhension fine en lecture.

Elément à la fois palpable par tout un chacun mais réellement insaisissable pour quiconque se penche attentivement sur cette question, la phrase n'en est pas moins enseignée aux enfants dès leur entrée dans le monde de l'écriture et de la lecture, aux cycles 1 et 2 de leur scolarité élémentaire. On trouve dans de nombreuses théories linguistiques des définitions de la phrase en tant qu'élément constitutif de la langue. Ces déterminations de la

phrase appartiennent souvent au domaine de la syntaxe, c'est-à-dire la discipline qui se préoccupe de l'agencement des mots les uns par rapport aux autres dans un message oral ou écrit. Si l'on parle de définitions au pluriel, c'est bel et bien qu'il en existe plusieurs, selon le point de vue théorique que l'on adopte, qu'il s'agisse de syntaxe, de sémantique ou de prosodie par exemple. Les linguistes s'accordent aujourd'hui sur un point, il n'existe pas de définition totalement satisfaisante de la phrase. Cependant, il s'agit d'un élément bien présent dans la conscience collective, ainsi que dans les grammaires ou dans les théories linguistiques.

La phrase est un élément linguistiquement complexe. Son statut est ambigu, certaines théories nient son existence alors que d'autres en ont une vision idéalisée et en font un postulat a priori. Elle demeure aux yeux de tout utilisateur de la langue écrite une unité englobant le mot et englobée par le texte. Il s'agit pour les enfants, dans un premier temps, d'identifier l'objet phrase parmi d'autres objets de la langue, comme le mot ou la lettre, puis de comprendre son rôle dans la structure d'un texte, mais aussi de savoir la produire à l'écrit, avec toutes les contraintes morphosyntaxiques que ce type de travail comporte. On apprend aux enfants « à faire des phrases », suivant une norme dont chaque locuteur d'une langue a conscience. On s'interroge dès lors sur les modalités d'un tel enseignement : si la phrase est un objet si problématique pour celui qui décrit la langue, quels savoirs théoriques peut-on transmettre à des enfants dans l'objectif de leur apprendre à bien parler et à bien lire, a fortiori à bien écrire ? Comment les transmettre une fois choisis ? Quel est le statut de la phrase dans la grammaire scolaire par rapport aux théories linguistiques ? Sur quels acquis langagiers des enfants déjà locuteurs et sur quelles connaissances du traitement cognitif du langage s'appuie-t-on pour leur apprendre à lire et à écrire ? N'oublions pas que l'enseignement du français et donc de la lecture et de l'écriture sont basés sur l'objectif général de maîtriser la langue française afin de mieux communiquer avec autrui et mieux comprendre ceux qui s'adressent à nous. La grammaire telle qu'elle est enseignée permet-elle d'atteindre ce but ? Est-ce que la linguistique peut fournir des réponses à nos besoins d'enseignement ?

Nous avons choisi pour répondre à ces questions de porter tout d'abord un regard historique sur l'objet que nous appelons « phrase », pour nous rendre compte de son existence linguistique et grammaticale et appréhender les problèmes qui se posent à l'examen des informations que l'on peut trouver concernant cette unité.

Dans un deuxième temps, notre recherche analyse l'enseignement de la grammaire tel qu'il est aujourd'hui pratiqué dans les classes de l'école élémentaire. Nous observons le contenu du programme et sa mise en œuvre dans les manuels scolaires, puis nous proposons des pistes de réflexion concernant l'organisation de l'enseignement de la langue à l'école.

Après avoir mis en évidence les problèmes scientifiques que l'on rencontre dans le discours grammatical scolaire, nous présentons une théorie linguistique - la *Role and Reference Grammar* - qui nous semble à même de répondre à nos besoins d'enseignement en nous fournissant des savoirs de référence qui peuvent être utilisés dans l'objectif d'un enseignement grammatical visant la maîtrise de la communication verbale.

Enfin, à partir des éléments que nous fournissent les recherches en psychologie cognitive et la théorie à laquelle nous avons choisi de nous référer, nous proposons une organisation de la grammaire de phrase et explicitons les points théoriques qui nous semblent à même de constituer des objets à enseigner.

PREMIERE PARTIE

LA NOTION DE PHRASE : PERSPECTIVE DIACHRONIQUE

Que répondre si l'on nous demande ce qu'est une phrase ? On entend parler de phrase minimale, de phrase négative, assertive, exclamative, de phrase simple ou complexe, de phrase-type, et de types de phrase pour ne citer que ces qualificatifs-ci. On relève souvent les « petites phrases » de tel ou tel politicien, on lit souvent dans les ouvrages scolaires qu'il existe des phrases « courtes » ou « longues ». D'un côté, on a des « phraseurs », d'un autre, ceux à qui on demande sans cesse « de finir leurs phrases ». Pour une très grande majorité de personnes, le terme « phrase » fait partie de la vie courante, et nombreux sont ceux qui l'utilisent. Une personne ayant suivi une scolarité ordinaire est capable d'expliquer qu'une phrase négative, c'est une phrase qui contient « ne ...pas » par opposition à une phrase affirmative, qu'une phrase minimale, c'est une phrase de la forme GNs GV, une phrase simple une phrase qui ne contient qu'une seule proposition. Ces expansions font référence à des phrases particulières que l'on choisit de décrire en les qualifiant de telle manière ou telle autre. Cependant, on peut se demander si ces descriptions constituent des définitions. Dire qu'il existe des chevaux de bois et des chevaux de course permet-il de définir l'idée même de « cheval » ? On se trouve donc face à un problème : si l'on est capable de décrire des types particuliers de phrases, d'employer ce terme dans des locutions comprises de tous, on est bien en peine de donner une définition rigoureuse du terme « phrase ». Dans cette partie, nous examinons le concept « phrase », tout d'abord en adoptant une perspective lexicale diachronique, puis en exposant les définitions et les critères habituellement rencontrés pour définir notre objet d'étude.

CHAPITRE 1. DE LA PROPOSITION EN LOGIQUE A LA PHRASE EN LINGUISTIQUE

Chaque locuteur du français possède une idée de la phrase en tant qu'élément graphique : c'est un objet qui appartient à la sphère de l'écriture, on le reconnaît car il est marqué à son début par une lettre majuscule et à sa fin par un signe de ponctuation forte, c'est-à-dire un point, qu'il soit simple, interrogatif, de suspension par exemple. Se référer à des dictionnaires ne nous éclaire pas davantage tant les définitions données peuvent varier d'un éditeur à un autre. Il s'agit pour nous dans cette partie de notre travail de nous pencher plus attentivement sur ce qu'est une phrase, à partir d'une perspective diachronique qui nous conduit de la proposition logique à la phrase en linguistique.

1.1 LA REFLEXION DE L'ANTIQUITE SUR LE LANGAGE

Les fondements de la grammaire ont été établis par les philosophes grecs, sans que leur but ne soit explicitement d'étudier la langue, mais de comprendre les ressorts du Vrai et du Faux qui existent dans le langage. Ce sont les propos d'Aristote qui instituent les fondements de la Logique. Pour les logiciens, une phrase à laquelle on peut attribuer une valeur de vérité est appelée « proposition » (Paillet et Dugas, 1997 : 16). Les termes de phrase et de proposition se superposent dans de nombreuses théories linguistiques même s'ils ne recouvrent pas exactement les mêmes concepts. Nous utiliserons pour le moment l'un ou l'autre terme indifféremment étant entendu que « phrase » devrait, pour nous, dans un souci de rigueur n'être utilisé que lorsqu'il s'agit d'une unité de l'écrit. Pendant de nombreux siècles, depuis les philosophes grecs jusqu'au 19^{ème} siècle, l'analyse de la phrase se fait suivant les règles de la logique : la phrase - ou la proposition - est constituée de deux membres, le sujet et le prédicat. Une phrase est donc le lieu dans lequel on donne une information – le prédicat- sur un objet –le sujet. Cette information prend la forme *x est y*.

- 1) [Platon_{sujet}] [est un homme_{prédicat}].

Lorsque que la phrase analysée n'a pas la forme *x est y*, on opère des transformations qui vont permettre de l'obtenir, puisqu'elle seule peut être le cadre d'une analyse suivant la logique aristotélicienne.

- 2) [Platon_{sujet}] marche.
- 3) [Platon_{sujet}] [est marchant_{prédicat}].

Dans la logique, il existe plusieurs types de combinaisons entre les différentes propositions d'un énoncé. C'est en fonction des relations qui unissent ces différents membres que l'on déduit que l'énoncé est vrai ou faux. Les concepts de Vrai et de Faux peuvent être définis pour une proposition ou une combinaison de propositions. Cependant, les propositions sont elles-mêmes constituées d'éléments pour lesquels aucune valeur de vérité ne peut être décidée. Il s'agit de ce que les philosophes de l'Antiquité nomment les parties du discours : ce sont les catégories de la grammaire actuelle. Aristote détermine quatre types de parties du discours : le nom, le verbe, l'article et la conjonction. Ce sont les unités de base de la pensée, qu'il définit grâce à des critères sémantiques. Les philosophes alexandrins – avec Denys de Thrace comme chef de file - vont pousser plus loin cette étude au 2^{ème} siècle après Jésus-Christ et vont étendre la catégorisation établie par Aristote à huit parties du discours (tableau 1). Ces huit éléments ne comprennent pas l'adjectif qui est inclus dans la catégorie « nom ». Les définitions sémantiques apportées à chaque partie du discours permettent de comprendre leur place dans l'étude de la pensée. Ne perdons pas de vue que ce qui nous apparaît aujourd'hui comme grammatical et faisant partie de l'étude de la langue est alors une composante de la philosophie et de la rhétorique, et que le langage n'est pas encore examiné pour lui-même mais comme moyen d'atteindre la pensée. La fonction du langage alors analysée est la fonction représentative du monde qui nous entoure. L'importance de la rhétorique comme seule étude du langage va perdurer jusqu'à un stade assez avancé de l'histoire de notre langue, jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle si l'on considère que l'étude du langage pour lui-même débute avec les travaux de Ferdinand de Saussure. Le cadre antique des parties du discours est à la base des travaux de tous les grammairiens du Moyen Age à l'Epoque Moderne. Les linguistes se sont rendu compte des problèmes de catégorisation induits par le maintien de la nomenclature antique. Il ne nous appartient pas ici d'entrer dans

le détail de ces analyses. Gardons tout de même à l'esprit que les catégories établies pour le grec puis pour le latin ont été gardées quasiment telles quelles pour l'étude du français, qui est pourtant une langue très différente des langues antiques, ne serait-ce que par son aspect linéaire et non plus casuel.

TABLEAU 1 : LES HUIT PARTIES DU DISCOURS

ELEMENT	DEFINITION
Nom	Désigne les choses dont on parle
Verbe	Ce qu'on dit du nom
Conjonction	Ce qui lie un élément à un autre
Article	Ce qui désigne une chose
Participe	Fait partie du nom et du verbe, possède une déclinaison et une conjugaison
Adverbe	Ce qui est ajouté au verbe
Pronom	Ce qui remplace le nom
Préposition	Ce que l'on place devant

Si le grammairien-philosophe s'intéresse au langage, s'il existe une catégorisation des types de mots - des parties du discours - dans les études antiques, la phrase n'est quant à elle pas encore présente dans le discours ou les préoccupations de ceux que nous appellerons les ancêtres des linguistes. Ou plutôt, son signifiant est là, mais sans le sens ni la valeur que nous lui connaissons aujourd'hui. Le mot existe en grec sous la forme φράσις qui signifie «discours, élocution, expression ». Ce sens sera maintenu dans les discours grammaticaux et rhétoriques jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle. Seguin (1993 : 56) constate que ce n'est qu'un élément du lexique, défini en ces termes par Richelet en 1680 : « *Phrase : mot qui vient du grec et qui veut dire façon de parler.* »

On peut voir qu'aucun rudiment de syntaxe n'apparaît dans ce dictionnaire si l'on cherche le mot *phrase*. En effet, ici n'entre en jeu aucune notion de construction ou de relation entre divers éléments, l'auteur parle du style de celui qui écrit. La définition de Richelet est illustrée plus loin dans l'ouvrage de Seguin, lorsqu'il étudie les grammaires scolaires grâce auxquelles on enseignait le latin. Dans celles-ci, on exhortait les élèves à imiter telle phrase de Cicéron, représentative du « bon latin » ou bien à traduire telle autre de Térence. On constate dès lors que l'emploi du mot phrase ici recouvre un concept qui n'est pas celui que l'on connaît puisque les exemples de « phrase cicéronienne » sont *cujum pecus* ou bien *amore prosequi*. Il s'agit là de ce que nous appelons aujourd'hui des syntagmes si l'on les analyse grammaticalement ou bien des tournures si l'on considère le point de vue du style. Cette définition nous a été empruntée par l'anglais, dans lequel le terme *phrase* a encore aujourd'hui le sens de « syntagme, expression ».

1.2 QUAND LA PHRASE DEVIENT UN OBJET GRAMMATICAL

1.2.1 FLUCTUATIONS DE SENS ENTRE LE 17^{ÈME} ET LE 18^{ÈME} SIECLES

Lorsque les intellectuels français s'éloignent de la philosophie pour s'intéresser davantage au langage, ils conservent la classification établie par Denys de Thrace, et fondent leurs réflexions sur des données héritées de l'Antiquité. Une grammaire dite « générale » parce qu'elle se propose d'établir les principes de toutes les langues voit le jour en France entre le 17^{ème} et le 18^{ème} siècles. Selon Paillet et Dugas (1977 : 19), elle « *se devait d'être une discipline déductive fondée sur les principes de la logique* ». Les chercheurs se basent alors sur l'étude des caractéristiques du langage pour en déterminer le fonctionnement et se préoccupent moins de la valeur de Vérité ou des liens qui unissent la langue et la pensée. Cette grammaire s'était fixé comme but d'explicitier la base commune des langues à partir des fondements de la logique. Or, on s'aperçut rapidement que cela n'était pas sans poser des problèmes de confusion des domaines : « *La source des difficultés éprouvées par la*

grammaire traditionnelle se trouvait dans la confusion des « règles de la pensée » et des « règles de la grammaire » » (Op. cit. : 23). Cette confusion est toujours présente dans l'utilisation du terme « proposition » dans la grammaire scolaire, qui assigne à la proposition une définition syntaxique alors qu'il s'agit à l'origine d'un concept relevant de la logique.

Il était pourtant nécessaire de réfléchir à la grammaire, à une époque où le gouvernement décide que l'enseignement du français doit se généraliser et prendre la place des patois dans les discours et les écrits des habitants du pays. Les grammairiens français se sont inspirés de la grammaire latine pour produire un ensemble de règles régissant le français et écrire des ouvrages à destination des élèves. L'objectif était alors d'apprendre à lire et à écrire le français à l'ensemble de la population. Il s'agissait donc pour les grammairiens d'élaborer un outil d'apprentissage qui permette aux élèves d'acquérir les règles syntaxiques et orthographiques qui régissent leur langue. A cette fin, il a fallu transposer des concepts existants dans les grammaires anciennes, modifier le sens de certaines notions employées jusque-là dans une acception rhétorique. La phrase telle que nous la connaissons aujourd'hui naît au moment où l'apprentissage de la langue française supplante l'apprentissage de l'art de faire des discours. C'est en 1721 que Vallange donne une première définition de la phrase qui corresponde en partie à ce que nous connaissons aujourd'hui : « *La phrase est un certain nombre de mots arrangés de manière qu'il se trouve un sens qui satisfait l'esprit.* » (Cité par Seguin, *Op. cit.* : 146).

On reste assez proche dans la première partie de cette définition du sens stylistique (les « mots arrangés ») que nous avons évoqué plus haut, mais l'introduction de l'idée du sens complet est nouvelle. On peut la rapprocher d'une définition moderne de la phrase : « *Phrase : unité élémentaire d'un énoncé dont la construction porte un sens complet.* » (*Petit Larousse Illustré*, 2004). Avec la naissance de la théorisation de la langue française, on voit apparaître une nouvelle présentation des faits de langue. On s'intéresse davantage à l'organisation des parties du discours à l'intérieur des énoncés. C'est à ce moment que la phrase telle que nous la connaissons va être « inventée », ou plutôt que le sens du mot va glisser de son acception rhétorique vers celle que nous connaissons aujourd'hui plus ou moins intuitivement. Au cours du 18^{ème} siècle, le discours confus des grammairiens à propos de la phrase va finalement imposer le sens que nous manipulons de nos jours, mais le rôle qu'elle occupe aujourd'hui dans la linguistique et la grammaire lui a été donné presque sans « casting » préalable. Ce que

l'on conclut du travail historique de Seguin sur la notion de phrase, c'est qu'elle se trouvait là, un peu par un hasard lexicographique et qu'elle s'est moulée dans le costume qu'on lui a taillé sans vraiment en prendre les mesures. C'est en passant du sens de mots arrangés à son emploi systématique à la place du terme « exemple » que la phrase est arrivée au statut d'unité phare de la langue sans qu'on s'en rende compte réellement. « *On ne sait pas très bien ce que c'est une phrase, on ne souhaite pas élucider la métaphysique de la notion, mais on s'habitue à elle comme à un être familier parce qu'elle peut tout porter, le réel et l'idéal, le concret et l'abstrait, la donnée et la structure. La place du mot est dans un métalangage qui n'est ni logique, ni grammatical, ni « énonciatif hiérarchique », quoique rien ne le rende incompatible avec aucun des trois, mais qui est le métalangage des honnêtes gens* » (Seguin, *Op. cit.* : 123).

Le glissement de sens du mot phrase s'est effectué en douceur pendant tout le 18^{ème} siècle, sans fracture lexicale marquée. Ce n'est pas la publication d'un dictionnaire attestant son sens nouveau qui est à l'origine de la modification, mais bien l'usage de chaque grammairien qui, petit à petit, impose la phrase comme une unité de la langue à part entière. C'est grâce à la grammaire que l'on enseigne aux enfants dans toutes les écoles de France que va se diffuser l'idée que la phrase est le cadre majeur de l'étude du français : bien parler le français, c'est faire des phrases correctes, dans lesquelles on respecte et on applique les règles de la grammaire.

1.2.2 LE ROLE DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE DANS LA SCLEROSE DU CONCEPT

Seguin (*Op. cit.* : 441) intitule à juste titre un des chapitres de son ouvrage « *la phrase française ou l'invention d'un carcan pour l'analyse du langage* ». S'il est vrai que le terme de carcan fait écho à l'image péjorative que le grand public a de tout apprentissage grammatical, il n'en reste pas moins que c'est sous cet aspect qu'apparaît l'entité « phrase » depuis la fin des années 1780. D'après Seguin, c'est Domergue qui « *[verrouille] la définition grammaticale de la phrase* ». A ce niveau, le grammairien n'établit plus de différence entre les aspects logiques ou grammaticaux : une phrase est une structure constituée d'une ou

plusieurs propositions. Presque plus personne n'emploie le mot « phrase » dans le sens de groupe de mots. En un siècle, elle devenue un modèle utilisable quasiment à tout propos dès qu'il s'agit de parler de la langue. Le signifiant « phrase » possède dès lors le signifié flou que nous lui connaissons aujourd'hui : c'est à la fois le lieu où s'appliquent les règles de grammaire et l'espace qui permet à chacun d'exprimer ses idées, ses interrogations, ses demandes. Elle est devenue grâce à l'usage une unité de référence. Ce sont les grammairiens de la fin du 18^{ème} et du 19^{ème} siècles qui vont théoriser le signifié que l'usage lui a conféré. A une époque où l'enseignement de la langue française est inscrit dans les principes nationaux, le développement des grammaires scolaires va permettre à la phrase de devenir dans l'esprit de chacun la base de tout le système grammatical de notre langue. A partir de là, toute expression correcte du français passe par elle. Savoir lire mais surtout savoir écrire implique nécessairement de connaître la grammaire des phrases.

Dans ce but, on voit fleurir de nombreuses grammaires scolaires, qui ne se posent pas la question du statut de la phrase. Elle est là, acceptée par tous comme cadre universel de l'expression et des études portant sur la langue. Elle est au cœur de toute la réflexion grammaticale française sans que sa position centrale n'ait été justifiée scientifiquement. C'est sur ce terreau que vont pousser les grammaires du français pendant plus d'un siècle. A partir de là, ce n'est ni la logique ni la rhétorique qui vont guider les réflexions sur la langue, mais la syntaxe, définie comme l'art d'arranger les mots. « *Le noyau d'une grammaire, c'est sa syntaxe, c'est-à-dire l'ensemble des lois qu'elle énonce concernant les relations que les mots entretiennent dans l'énoncé.* » (Chervel, 1977 : 26)

La mission d'alphabetisation sera remplie au 19^{ème} siècle par les instituteurs qui s'appuient sur les ouvrages que leur fournissent les grammairiens comme Domergue (1810) ou bien Noël et Chapsal (1823). Cependant, la mise en œuvre de l'enseignement massif du français se fera sans réelle réflexion linguistique et l'enseignement a pour bases l'amalgame de notions grammaticales, logiques, orthographiques. La grammaire scolaire française, telle qu'elle est mise en place au 19^{ème} siècle, est une grammaire pour l'orthographe. Son but est de produire des règles qui doivent rendre les écoliers capables d'appréhender les difficultés de l'orthographe française. Pour Chervel (1977 : 29) « *tout le système syntaxique de la grammaire scolaire s'effondrerait aussitôt si l'orthographe du français était abolie* ».

On constate que la phrase dans les grammaires du 19^{ème} siècle ne possède pas de définition précise comme par exemple les parties du discours que nous avons évoquées plus haut (tableau 1). Elle est un lieu, un espace délimité par une majuscule et un point à l'écrit, mais le concept lui-même n'est pas défini. En revanche, ce qu'elle contient est l'objet même des études grammaticales. C'est dans la phrase que l'on accorde par exemple le verbe ou le participe passé avec le sujet. Les manuels de grammaire ne comportent pas de chapitre intitulé « La phrase ». Les premières grammaires scolaires semblent créées dans le but d'apprendre conjointement le français et le latin, qui reste la langue des élites. Jusqu'en 1850, c'est le latin que l'on apprend à lire en premier et il n'est dès lors pas étonnant de voir que la syntaxe du français se construit sur les bases du latin. Cela ne va bien évidemment pas sans poser de problème. Le latin est une langue à flexion, dans laquelle chaque mot porte la marque de ses relations avec les autres termes de l'énoncé grâce à ses désinences casuelles. En français, on remplacera les cas du latin par des fonctions grammaticales qui vont petit à petit se mettre en place tout au long du 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècles. Le latin compte six cas que nous explicitons dans le tableau 2.

TABLEAU 2 : LA FLEXION LATINE

CAS	SIGNIFICATION
Nominatif	Elément dont on parle
Vocatif	Sert à l'interpellation
Accusatif	Complète l'action du verbe
Génitif	Indique l'appartenance
Datif	Destinataire
Ablatif	Marque l'origine d'une action

Nous simplifions ici les significations attribuées à chacun des cas afin de présenter leur sens le plus généralement admis. Les définitions des cas sont issues d'un mélange de considérations logiques et sémantiques : elles permettent de définir dans l'énoncé la place qu'occupent les éléments entourant le prédicat de la proposition, c'est-à-dire le verbe. Les déclinaisons ne concernent que les éléments non verbaux de l'énoncé, le verbe possédant son

propre espace de variation dans la conjugaison. La transposition de ces différents cas aux fonctions grammaticales du français va s'opérer petit à petit en relation avec des besoins de l'orthographe. Dans la grammaire générale, dont nous avons parlé plus haut, il n'existe que quatre fonctions, issues de la logique : sujet, attribut, complément direct et indirect. Pour faire apparaître ces fonctions logiques dans la proposition, on demande aux élèves de réaliser des transformations de l'énoncé de départ (exemples 4 et 5 extraits de Chervel 1977 : 137).

4) « C'est ici que je vous attends. »

5) «* C'est existant ici que je suis attendant vous. »

L'énoncé 5 est la transformation de l'énoncé 4 rendant possible l'analyse logique. Cette façon de traiter la grammaire sous l'angle exclusif de la logique fut assez rapidement abandonnée dans les écoles, pour laisser la place à un autre point de vue, à l'origine de la grammaire du français que nous connaissons aujourd'hui et qui est généralement appelée depuis le travail de rénovation des années 1970 la « grammaire traditionnelle ».

1.3 L'ENTREE EN JEU DE LA LINGUISTIQUE

Au début du 20^{ème} siècle, la naissance de ce que nous appelons la linguistique moderne permet d'engager une réflexion nouvelle sur le langage. On ne s'intéresse plus seulement à la langue en tant qu'outil mais comme objet d'étude en soi. Il existe donc une science - et bientôt des sciences - du langage, qui interrogent sa structure, son fonctionnement ou bien encore son origine de manière scientifique.

1.3.1 LA PHRASE AU DEBUT DU 20^{EME} SIECLE

Une réflexion nouvelle sur la langue débute à la fin du 19^{ème} siècle, faisant suite à la logique antique, aux grammaires du Moyen Age et de la période classique. La grammaire devient alors un sous-domaine du vaste ensemble que constitue la linguistique. Comme pour

chaque réflexion scientifique, on voit apparaître des courants et des écoles de pensée qui se consacrent à l'analyse générale du système langagier ou bien d'un pan particulier de celui-ci. La langue est définie comme « *un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds et muets.* » (Saussure, 1916, cité par Tognotti 1997 : 3). Pour Saussure, la langue est un système binaire de signifiés associés à leurs signifiants. Qu'en est-il de la phrase dans la pensée saussurienne ? Son statut est examiné dans le chapitre du *Cours de linguistique générale* qui traite des rapports associatifs et syntagmatiques. Les rapports associatifs (ou paradigmatiques) unissent les termes dans notre mémoire, selon des caractéristiques similaires. Les rapports syntagmatiques sont ceux qui relient les mots entre eux dans la chaîne discursive. Tognotti commente ce chapitre dans lequel Saussure se demande si la phrase appartient à la langue ou à la parole. Cela signifie qu'il ne s'interroge pas sur son existence mais seulement sur sa place dans le système langagier. Rappelons que, pour Saussure, la langue est un objet social indépendant de l'individu alors que la parole en est la réalisation particulière dans les actes de langage personnels. Même si Saussure garde le même signifiant de « phrase », il identifie deux signifiés qui appartiennent chacun à des niveaux différents : la phrase appartient donc à la fois à la langue et à la parole. Elle fait partie de la langue en tant que type général partagé par tous, comme les noms ou les verbes, et se réalise dans la parole en tant qu'unité du discours.

Avec les réflexions structuralistes qui s'engagent après les idées saussuriennes, la langue apparaît comme un système décomposable en plusieurs domaines. Citons par exemple la phonologie qui étudie les phonèmes, la lexicologie qui s'intéresse aux mots ou bien encore la syntaxe qui s'attache à décrire les relations qu'entretiennent les mots ou les groupes de mots dans les phrases. La langue est étudiée par les linguistes selon une hiérarchie de constituants issue de l'analyse distributionnelle. Dans ce cadre, la phrase est le modèle par excellence de cette hiérarchie de constituants. Elle est définie comme le niveau le plus élevé de la grammaire. Pour nombre de linguistes, elle est une séquence autonome et elle est « *l'unité libre minimale de message* » (Paillet et Dugas, 1977 : 93). La méthode d'analyse des phrases n'est plus alors pour les linguistes l'analyse grammaticale du 19^{ème} siècle mais un nouveau protocole qui décrit chaque phrase comme un système hiérarchiquement organisé. La syntaxe prend la place de la grammaire et les linguistes s'intéressent aux phrases d'un point de vue formel laissant de côté les notions héritées de la logique. Pour eux, une phrase est un ensemble construit à partir d'unités plus petites, régies par des règles préétablies qui en

conditionnent la bonne formation. En effet, chacun peut intuitivement percevoir une différence entre une suite de mots tirée d'un lexique et une phrase. Les connexions qui existent entre les éléments d'une phrase doivent être étudiées au même titre que les constituants de la phrase. La description d'une phrase donnée serait donc basée sur l'identification de ses différents constituants ainsi que sur l'analyse des relations qui existent entre ces constituants. L'analyse en constituants immédiats devient le modèle appliqué par tous les linguistes au cours du 20^{ème} siècle. Ce modèle pose le problème des sections à déterminer entre les différents constituants. Ce travail de découpage est fait selon les positions des mots dans la phrase et le fait qu'on puisse substituer à un groupe d'éléments un élément unique de même fonction qui prend sa place sur l'axe paradigmatique, il s'agit du test de commutation que fait émerger la grammaire distributionnelle. Prenons par exemple la phrase 6 :

6) Depuis le début de l'après-midi, le gros chat roux dort sur la couverture.

On peut faire commuter « chat » avec « chien », « la couverture » avec « le tapis », « le gros chat roux » par « le petit chien noir », etc. Il s'agit de trouver les groupes les plus larges se prêtant à cette opération de commutation pour établir la liste des constituants immédiats de la phrase. Dans le cas de l'exemple 6, les constituants immédiats de la phrase sont les groupes « le gros chat roux », « depuis le début de l'après-midi » et « dort sur la couverture ». Ce type d'analyse permet de mettre en évidence les relations constituants/constitués qui existent à l'intérieur de la phrase en utilisant les axes paradigmatiques et syntagmatiques déterminés par la linguistique au début du 20^{ème} siècle. L'évolution de la linguistique conduit les chercheurs vers davantage de formalisme et la phrase prend alors une place des plus importantes grâce à la théorie développée par Chomsky dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle.

1.3.2 LA PHRASE DEVIENT UN AXIOME

Ce sont les travaux de Chomsky à la fin des années 1950 qui vont placer la phrase dans la position majeure qu'elle va occuper dans l'étude du langage. En introduction à sa théorie, il annonce que l'étude d'une langue donnée consiste à « *séparer les suites grammaticales qui sont des phrases (...) des suites agrammaticales qui ne sont pas des*

phrases » de cette langue (Chomsky 1957, [1969] : 15). Dès le début de ses travaux, la phrase occupe un rôle clef dans l'analyse linguistique. Chomsky postule que la phrase est l'unité linguistique qui permet l'étude du langage et il va bâtir l'ensemble de sa théorie sur ce constat de départ. Remarquons qu'à aucun moment ce constat n'est argumenté par Chomsky lui-même : « *La notion de phrase est, en grammaire générative, tenue pour un terme primitif, non défini, de la théorie* » (Ruwet, 1967, cité par Berrendonner, 2002 : 24).

Si la phrase se place comme axiome dans la théorie élaborée par Chomsky, c'est parce qu'elle est considérée comme le plus grand objet décrit par la syntaxe. Chomsky symbolise les phrases par la lettre capitale P. Il énonce des règles de construction de P de la forme: $P \Rightarrow GN\ GV$, qui se lit une Phrase se réécrit Groupe Nominal suivi de Groupe Verbal. Cette règle est la base de toutes les phrases possibles d'une langue comme l'anglais. Même les phrases les plus complexes d'une langue peuvent être ramenées à cette règle de base. La théorie mise au point par Chomsky est dite générative et transformationnelle. Elle est générative parce que les règles qui la composent permettent de générer l'ensemble des énoncés d'une langue donnée, transformationnelle parce qu'elle suppose qu'il existe dans le langage un niveau préalable à ce qui est traduit par la chaîne linéaire de la parole : la structure profonde. On n'accède dans les actes de langage qu'à la structure de surface d'une phrase, obtenue à partir de la structure profonde par une série de transformations. On dit que la structure de surface dérive de la suite terminale sous-jacente que constitue la structure profonde. Cette notion de sous-jacence suppose qu'il existe dans le langage des relations différentes de celles que le locuteur peut percevoir au travers de la chaîne parlée. Examinons par exemple les deux phrases 7 et 8.

7) Le chat mange la souris.

8) La souris est mangée par le chat.

Même si leur réalisation dans la linéarité du langage est différente, elles ont la même structure profonde dans la théorie de Chomsky. Elles ont la même signification : un agent fait subir une action à un patient, même si le sujet grammatical de chaque phrase change selon la structure de surface choisie par le locuteur. La grammaire générative n'explique pas les motivations d'un tel choix. Chacun s'accorde à dire que les travaux de Chomsky ont marqué la linguistique au même titre que l'étude du langage réalisée par Saussure au début du siècle

passé. L'influence que la grammaire générative exerce sur la linguistique de la seconde moitié du 20^{ème} siècle est encore palpable de nos jours. Prenons le cas de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire : on apprend aux élèves qu'une phrase, c'est un groupe nominal suivi d'un groupe verbal. Néanmoins, cette structure a été adaptée dans la grammaire scolaire aux besoins des règles d'accord du sujet et du verbe. On a donc transformé la règle de l'analyse générative $P \Rightarrow GN\ GV$ en $P \Rightarrow GNSujet\ GV$, ce qui induit une confusion des niveaux d'analyses. En effet, on confond ici la catégorie des constituants avec leur fonction dans la phrase. Cette confusion sera développée plus loin dans ce travail.

Malgré le succès des travaux générativistes, de nouvelles réflexions se sont développées depuis les années 1970, plus soucieuses de prendre en compte non seulement le formalisme syntaxique mais aussi les aspects sémantiques et énonciatifs du langage. Il s'agit des théories qui s'intéressent à la cognition et à ses liens avec la faculté de langage. Nous en donnons ici un aperçu en nous appuyant sur l'ouvrage dirigé par Fuchs (2004), sur les travaux synthétiques de François (2008), Victorri (2000) ainsi que sur le chapitre 1 de Van Valin et La Polla (1997).

1.3.3 LA PHRASE DANS LES GRAMMAIRES FONCTIONNELLES-COGNITIVES

Les théories linguistiques qui ont émergé concomitamment ou à la suite de la réflexion générativiste présentent une grande diversité. Cette diversité est justifiée par la complexité des phénomènes à étudier ainsi que par les problématiques qui sous-tendent cette étude. Le courant cognitiviste prend sa source en 1956 dans l'idée que « *la cognition humaine pourrait être définie en termes de calculs* » (Fuchs, 2004 : 7). Dans les années 1980, après que de nombreuses critiques ont été formulées à propos des travaux issus du programme cognitiviste de départ, naissent de nouvelles théories, regroupées sous le terme de « *grammaires cognitives* » ou « *néofonctionnelles* » (*Op. cit.* : 10). Ce qui lie des théories comme la grammaire cognitive (CG) de Langacker (1987), la grammaire systémique fonctionnelle (SFG) de Halliday (1985) ou bien encore la grammaire du Rôle et de la Référence (RRG) de Van Valin et La Polla (1997), c'est d'une part la vision qu'elles ont du langage et d'autre par leur volonté de comprendre et d'explicitier les processus cognitifs qui sous-tendent les actes de

production ou de compréhension langagiers. « *[L]e langage est envisagé comme instrument de conceptualisation active du monde et/ou comme instrument de communication.* » (Op. cit. : 11). Chacune de ces grammaires s'éloignent des théories syntactico-centrées en accordant une place primordiale au sens et en cherchant à dépasser le cadre de la phrase pour justifier leurs analyses. Néanmoins, elles font tout de même appel à la notion de phrase dans leurs descriptions des phénomènes langagiers. Ces théories peuvent être, selon Van Valin et La Polla (1997 : 12-13), classées par rapport à la place qu'elles accordent aux facteurs communicationnels ou bien cognitifs. A l'extrémité « communicationnelle » du continuum établi par les auteurs, on peut trouver la SFG de Halliday alors qu'à l'extrémité « cognitive » se place la théorie de Langacker et les grammaires apparentées comme celles de Lakoff (1987) ou bien de Talmy (1988). Van Valin et La Polla postulent que leur travail théorique se situe quant à lui au centre du continuum qu'ils ont établi, la RRG étant motivée à la fois par des facteurs pragmatiques et cognitifs. Pour Victorri (2000), qui choisit comme critère de classement des théories fonctionnelles-cognitives l'autonomie qu'elles accordent à la syntaxe, la RRG est également considérée comme une théorie « médiane », alors que la SFG et la grammaire cognitive de Langacker sont regroupées car elles postulent toutes deux une dépendance totale de la syntaxe. Dans le premier cas, cette dépendance est totalement subordonnée aux contraintes discursives, alors que dans le second, les facteurs agissant sur la syntaxe sont des facteurs cognitifs généraux. Pour Victorri comme pour François, la syntaxe dans la RRG est partiellement autonome. Tous deux expliquent que cette théorie postule des niveaux linguistiques en interaction, dans lesquels la syntaxe conserve son statut spécifique, tout en étant soumise à des influences sémantico-pragmatiques.

Dans chacune des trois théories dont nous avons parlé (SFG, grammaire cognitive et RRG), la notion de phrase ou de proposition occupe une place essentielle dans l'explication du système linguistique. Cependant, il n'existe dans aucune de ces théories de distinction entre structure de surface et structure profonde comme on peut le voir dans la Grammaire Générative. Pour Halliday (1985), qui construit une théorie dans laquelle les phénomènes discursifs sont prépondérants, la grammaire ne peut être analysée que dans le cadre de la phrase. « *[T]he clause is the most significant grammatical unit, in this case because it is the*

*clause that functions as the representation of processes*¹ » (*Op. cit.* : 101). Dans cette théorie, l'élément de base de l'analyse linguistique est le contexte. A l'intérieur du contexte, on rencontre le niveau sémantique, composé des trois métafonctions - textuelle, interpersonnelle ou idéationnelle - que peut remplir une phrase :

- « *The textual function of the clause is that of constructing a message.* »² (*Op. cit.* : 53),

- « *Ideational meaning is the representation of experience.* »³ (*Ibid.*),

- « *Interpersonal meaning is meaning as form of action: the speaker or writer doing something to the listener or reader by means of language.* »⁴ (*Ibid.*).

Halliday postule une structure binaire de la phrase dans le cadre de la métafonction textuelle, il s'agit de la structure thème/rhème. La métafonction idéationnelle se compose quant à elle des données liées au procès, aux participants et aux circonstances alors que la métafonction interpersonnelle concerne les relations établies par le locuteur au plan de l'interaction sociale, comme par exemple dans une phrase comme « Veux-tu fermer la porte s'il te plaît ? », qui demande non pas une réponse verbale, mais une action de la part du destinataire. Dans le cas de cette dernière métafonction, Halliday propose également une structure binaire composée du mode et du reste. Du point de vue de la structure grammaticale, l'auteur analyse les phrases en constituants tels que groupes nominaux, verbaux ou prépositionnels. Ces groupes occupent les fonctions de sujet ou complément, prédicateur et circonstanciel.

De la même manière, Langacker consacre une partie de ses travaux à l'explicitation de la structure phrastique, développée par exemple dans un article de 1993, *Clause structure in*

¹ « La phrase est l'unité grammaticale la plus signifiante, dans la mesure où c'est la phrase qui fonctionne comme représentation du procès. » (Notre traduction ; nous nous référons au glossaire présent à l'adresse suivante [<http://www.univ-brest.fr/erla/aflsf/glossairecaffarel.pdf>] pour traduire *clause* par phrase et non par proposition.)

² La fonction textuelle de la phrase consiste à produire un message.

³ Le sens idéationnel est la représentation de l'expérience.

⁴ Le sens interpersonnel revêt la forme d'une action : le locuteur ou le scripteur agit sur l'auditeur ou le lecteur au moyen du langage.

cognitive grammar. Dans la grammaire cognitive, « *clauses are thus our basic vehicle for talking about the world* »⁵ (Langacker, 2008 : 354). Pour cet auteur, trois dimensions sont à considérer dans l'étude de la phrase. La première est liée à l'importance des rôles des référents nominaux présents dans le discours, cette dimension étant également prépondérante dans la RRG. La seconde concerne les types basiques de propositions, à la fois du point de vue structurel et conceptuel. Enfin, la dernière dimension importante est celle de la manière dont la phrase fonctionne dans le discours. Dans ce cadre, « *la syntaxe [appartient à] un continuum d'unités symboliques qui contribuent à la construction du sens* » (Victorri, 2000 : 5). La proposition (*clause*), comme la phrase (*sentence*) sont deux notions présentes dans la grammaire cognitive. La proposition est une unité symbolique, qui lie une représentation phonique à une représentation sémantique, la phrase est une unité symbolique également, mais de niveau supérieur à la proposition qu'elle peut englober. Ce qui distingue la phrase de la proposition, c'est l'ajout d'un élément qui permet un point d'ancrage particulier. « *An anchor is an instruction to interpret a proposition with respect to a particular domain of knowledge or a certain aspect of the situation described.* »⁶ (Langacker, 2008 : 18). Il s'agit par exemple du mot « Julien » dans la phrase « Julien, il se plaint tout le temps. »

Dans le cas d'une théorie comme la RRG, le niveau syntaxique constitue un niveau à part entière, en interaction avec les niveaux sémantiques et pragmatiques. La subordination de la syntaxe aux autres niveaux d'analyses est primordiale dans cette théorie, tout comme dans la SFG et la CG. Néanmoins, Van Valin et La Polla ont développé un module syntaxique à part entière dans leur grammaire. Ce module, que nous expliciterons plus largement dans la troisième partie de ce travail, prend lui aussi en compte les concepts de phrase et de proposition puisqu'il est essentiellement constitué d'un niveau de représentation nommé « *Layered Structure of the Clause* »⁷ (LSC). La LSC donne une représentation de « *the*

⁵ Les phrases constituent notre moyen de base pour parler du monde.

⁶ Le point d'ancrage est une instruction qui permet d'interpréter la proposition par rapport à un domaine de connaissance ou par rapport à un certain aspect de la situation décrite.

⁷ Structure en strates de la proposition.

hierarchical organization of phrases, clauses and sentences »⁸ (Van Valin, 2005 : 3). Dans cette théorie, les interactions entre sémantique, syntaxe et pragmatique sont élaborées en termes d'algorithmes d'interface grâce auxquels les auteurs élaborent des règles de corrélation qui permettent de passer d'une représentation à une autre.

L'autonomie de la syntaxe est remise en cause par le courant cognitif et l'on remarque que la phrase continue de représenter une unité nécessaire à l'analyse du langage. Sa description, telle qu'elle est faite par des théories aussi diverses que celles que nous venons de présenter très brièvement, n'est plus uniquement basée sur sa structure syntaxique, mais devient le lieu d'une interaction entre les différents niveaux d'analyse. Pour conclure cette partie sur l'historique du concept de phrase, notons ici la remarque de Béguelin *et al.* (2000 : 49) : « *La phrase est ressentie comme une réalité objective, une certitude empirique dont l'existence n'a pas à être mise en question : elle est le cadre privilégié, « naturel », dans lequel doit se dérouler l'étude de la langue et des phénomènes langagiers.* ». La phrase, de la fin du 18^{ème} au 20^{ème} siècle est passée du statut de notion oscillant entre le stylistique et le grammatical à celui de principe de base de toute étude sur la langue. Nous allons à présent voir quelle définition on en donne aujourd'hui, ou plus exactement quelles définitions peut actuellement rencontrer celui qui part à la recherche du sens du mot « phrase ».

⁸ L'organisation hiérarchique des syntagmes, des propositions et des phrases.

CHAPITRE 2. LA PHRASE : DEFINITIONS ET GRAMMAIRE

S'il est un consensus bien instauré, c'est que la phrase est un assemblage de mots organisés selon les règles de la grammaire d'une langue. On en donne des définitions variées ou bien des critères de reconnaissance, qui, on va le voir, ne sont pas sans poser de problèmes de cohérence ou de validité. Nous suivons ici le cheminement proposé par Béguelin *et al.* (*Op. cit.*) dans leur ouvrage sur la notion de phrase dans la grammaire et en linguistique.

2.1. DEFINITIONS ET CRITERES

2.1.1 PHRASE ET PROPOSITION

Dans l'inconscient collectif, la phrase est la forme élémentaire d'expression d'une idée. De nombreux auteurs reprennent la formule de Grevisse (cité par Béguelin *et al.*, *Op. cit.* : 53) « *c'est par phrases que nous pensons et nous parlons* ». La phrase est le lieu dans lequel le langage remplit sa fonction première : délivrer un message à autrui. En ce sens, dire une phrase, c'est dire quelque chose à propos d'un élément donné, donner une information sur un sujet énoncé. Le rôle du langage et donc de la phrase dans cette conception de la faculté de parler est de donner une représentation de la réalité à laquelle nous appartenons. Citons ici une définition donnée par Le Goffic au début de son ouvrage *Grammaire de la phrase française* (1993 : 8) : « *Une phrase est avant tout une séquence où l'on met en relation un sujet et un prédicat.* »

Qu'on nomme – en fonction de la perspective théorique adoptée - chaque partie de la phrase sujet/prédicat; thème/rhème, dictum/modus, on parle d'une part de l'entité que l'on traite dans la phrase et d'autre part de ce qu'on dit de cette entité. La différence entre ces analyses tient à la conception que le linguiste se fait de la fonction du langage. Dans l'analyse sujet/prédicat ou dictum/modus, c'est la représentativité du langage que l'on traite. Cela

suppose que l'utilité première de la langue serait de représenter le monde, les états de fait du réel. Dans cette conception logique de la structure propositionnelle, le sujet est un nom, le prédicat un verbe et son complément. Cette conception de la phrase ne permet que de traiter des énoncés du type *x est y* ou *x fait y*. Cependant, dans l'analyse en thème/rhème qui se préoccupe davantage de la structure informationnelle de la phrase, le thème n'est plus forcément le sujet du verbe contenu dans le prédicat, ce qui permet d'analyser davantage de phrases et de ne pas ramener toutes les propositions à la forme *x est y* comme on l'a vu dans la première analyse logique que l'on faisait faire aux élèves au début du 19^{ème} siècle. Ces deux types d'analyse posent cependant des problèmes. On trouve sans difficulté des énoncés de la forme sujet/prédicat ou thème/rhème sans que ces exemples soient reconnus par les locuteurs d'une langue comme des phrases possibles de cette langue. Considérons l'exemple 9 :

9) « Devoirs faits! »

Cet énoncé, bien que compris par les locuteurs dans un contexte particulier n'est pas admis comme faisant partie des phrases du français, alors que l'on peut analyser qu'il s'agit d'une proposition constituée d'un sujet (« *devoirs* ») et d'un prédicat (« *faits* »). On voit donc grâce à cet exemple que, si un énoncé délivre un message que l'on peut analyser selon la structure sujet/prédicat, cette structure n'en fait pas pour autant une phrase. Nous pouvons ainsi nous rendre compte que la définition donnée par exemple par Le Goffic, bien qu'elle soit correcte dans de nombreux cas, n'est pas toujours vérifiable. Il en est de même pour la plupart des critères que nous allons présenter à présent. Ils permettent de voir dans quelle mesure la phrase est une unité dont la définition est controversée, mal aisée à appréhender.

Deux types de critères sont présents dans toutes les définitions que l'on peut trouver concernant la phrase. Il s'agit de la grammaticalité et de l'idée de sens complet. La première fait appel à la syntaxe et la seconde à la sémantique. Syntaxiquement, une phrase doit être reconnue comme « grammaticale », « correcte » par les locuteurs d'une langue donnée. Cela signifie que les rapports qu'entretiennent les mots ou groupes de mots d'une phrase doivent correspondre aux règles de construction de la langue. Observons l'exemple 10 :

10) *Les enfants comprendre la consigne donnée par le maître.

Cet exemple n'est pas considéré comme une phrase de la langue française car elle est incorrecte d'un point de vue grammatical. Le verbe « comprendre » n'est en effet pas

conjugué : on ne peut donc pas interpréter de manière adéquate cet énoncé, il ne répond pas aux règles de la grammaire française qui prévoit que les verbes doivent être accordés avec leur sujet et conjugués aux temps et modes nécessaires à la compréhension du message à transmettre. De plus, un énoncé doit être autonome syntaxiquement en plus d'être correct grammaticalement pour être une phrase. En cela, nous nous conformons à la définition donnée par Meillet (cité par Berrendonner, *Op. cit.* : 24) : « *La phrase peut être définie : un ensemble d'articulations liées entre elles par des rapports grammaticaux et qui, ne dépendant grammaticalement d'aucun autre ensemble, se suffisent à elles-mêmes.* »

Citons Corneille (*Le Cid*, Acte I, scène 4) pour appuyer notre démonstration :

11) « Ô rage ! »

Dans cet exemple, nous constatons l'autonomie syntaxique de l'élément présenté. En effet, il n'appartient syntaxiquement à aucun ensemble de plus grande taille, c'est donc un énoncé qui répond au critère de maximalité syntaxique et dans lequel aucune faute de grammaire ne peut être décelée. Peut-on cependant dire que cet item est une phrase au sens le plus largement admis ? La question reste en suspens, mais si l'on suit la définition scolaire de la phrase, l'exemple 12 est autre chose qu'une phrase, sans qu'on puisse réellement lui donner de nom. Pour Wilmet (2007, § 618), il s'agit bien d'une phrase, qui contient une prédication dite « impliquée », notion que nous exposons plus largement en 2.2.2.4. Citant Tesnière, Wilmet précise que ce type de prédication « *suffit à exprimer [un sentiment] et constitue ainsi par elle-même l'équivalent d'une phrase entière* ».

Si l'on se réfère à la majorité des grammaires, la phrase est nécessairement un élément porteur d'un sens complet. Considérons les exemples 12 et 13 :

12) *Julien habite.

13) */ ? Le poisson marche sur la jambe du ciel.

Dans ces cas, ce n'est pas seulement la grammaticalité des exemples qui est mise en cause, puisque l'on peut les considérer comme corrects du point de vue des règles de la grammaire. En effet, l'exemple 12 contient un sujet et un verbe, ce dernier étant accordé de manière tout à fait pertinente avec son sujet. Le problème se situe à un autre niveau dans la sphère linguistique. Il semble qu'un élément doive être ajouté pour rendre l'exemple 12

compréhensible. Il manque en effet une partie du groupe verbal pour que cet exemple puisse être une phrase du français. Le verbe « habiter » doit être construit avec un sujet et un complément indiquant l'endroit où se situe le procès énoncé par le verbe. Cette précision de lieu n'étant pas présente dans l'exemple 12, l'énoncé n'est pas correct à la fois des points de vue sémantique et syntaxique car le sens du verbe « habiter » rend nécessaire une indication de lieu et la structure de ce même verbe rend obligatoire la présence d'un complément. Dans l'exemple 13 en revanche, les informations sémantiques et la construction syntaxique sont complètes. Où se situe dès lors le problème ? Cet exemple, dans le monde dans lequel nous vivons et qui est notre référent par défaut, n'a aucun sens. Or, dans un contexte d'écrit fantastique ou de récit pour enfants, l'exemple 13 pourrait sûrement trouver sa place. Il est donc nécessaire de savoir dans quel contexte les énoncés sont émis afin de pouvoir évaluer leur « acceptabilité » sémantique. Les deux exemples précédant ne portent guère à confusion, il est aisé de penser que ce ne sont pas des phrases du français. Un nouveau problème se pose cependant si l'on observe l'énoncé 14 :

14) Donne-le lui !

On ne peut remettre en cause la grammaticalité de 14, il est autonome syntaxiquement, ne transgresse a priori pas les « codes » sémantiques du monde référent. Pourtant, il n'a pas un sens complet, si l'on considère cette caractéristique dans son acception la plus stricte. En effet, cet énoncé seul, sans contexte, ne peut être compris. Il manque les éléments auxquels se réfèrent les anaphoriques « le » et « lui ». Cette analyse nous conduit à la frontière entre la phrase et le texte et nous amène à dire qu'en l'absence d'éléments pragmatiques, la complétude sémantique d'une phrase ne peut être établie.

2.1.2 DEMARCATIIONS GRAPHIQUES ET PROSODIQUES

Si l'on se réfère à ce qui a été dit précédemment, cinq critères permettent d'identifier une phrase : c'est un groupe de mots qui exprime un message, construit selon les règles de la grammaire, syntaxiquement autonome, de sens complet et faisant référence à un univers partagé entre le locuteur et son interlocuteur. A ces critères s'ajoutent les frontières qui permettent de délimiter une phrase à l'écrit ou à l'oral. Ces limites, au même titre que les

caractéristiques que nous avons évoquées précédemment, ne sont pas des limites absolues comme nous allons le constater.

A l'écrit, la délimitation de la phrase par une majuscule à son début et un point marquant sa fin semble être devenue la règle essentielle à toute reconnaissance ou production de phrase. Ne l'enseigne-t-on pas aux enfants dès le CP ? Si l'on demande à des élèves d'identifier une phrase dans un texte écrit, ils vont se servir des marques typographiques que sont la majuscule et le point. Or, des énoncés non phrastiques peuvent être délimités ainsi, tout comme il est fréquent que certaines phrases « débordent » du cadre instauré par la majuscule et le point. Ces cas sont très fréquents dans les phénomènes d'hypo- ou d'hyperponctuation coutumiers de certains auteurs. Citons pour exemplifier notre propos un extrait de *Solal*, d'Albert Cohen (1930 : 319-324) : « *Je n'ose pas te dire tu quand je te parle Pourquoi ne me parles-tu jamais de tes parents Je voudrais savoir ce qu'il faut que j'aime et ce qu'il faut que je déteste comprends que j'attends Je m'appelle Solal (...) Je t'avertis que c'est moi qui commande désormais.* »

Cet exemple extrême pose évidemment des problèmes d'analyse si l'on tente de délimiter les « phrases » de cette partie du texte de Cohen, dont nous ne citons que quelques lignes sur les cinq pages qui la constituent. Il s'agit d'un cas plutôt exceptionnel auquel les élèves de l'école primaire ont peu de chance d'être confrontés. Cependant, observons ce texte issu d'un exercice extrait d'un manuel de français de CE1 (*L'atelier de français*, CE1, 1999 : 13).

« *Redka aimait sa mère et lui obéissait, mais il méprisait celles qui couvaient stupidement leurs enfants avec des :*

-Goga, tu t'es encore assis là où c'est mouillé !

-Nan-n !

-Comment, non ? Lève-toi immédiatement. » (Atarov, Un cheval pour seul ami, Le sorbier) »

La consigne de l'exercice demande aux enfants de relever dans ce texte différents types de phrases, notions sur lesquelles porte la leçon précédant l'exercice. Or, si l'on suit la définition donnée par la délimitation graphique de la phrase, on est amené à identifier

l'énoncé « *Nan-n !* » comme étant une phrase, puisqu'il commence par une majuscule et se termine par un point. Avec cet exemple, nous nous retrouvons au même point que lorsque nous nous interrogeons sur le fameux « *Ô rage !* » de Corneille que Wilmet qualifie de « *prédication impliquée* » et considère comme une phrase à part entière. Les mêmes remarques peuvent être formulées concernant l'énoncé « *Comment, non ?* ». D'autre part, n'est-on pas amené à considérer l'ensemble du texte proposé aux élèves comme une sorte de « macro-phrase » ?

Le Petit Larousse Illustré (2004) nous donne la définition suivante lorsqu'on le consulte à l'entrée « phrase » : « *Une phrase est un ensemble de paroles limité par deux pauses prolongées de la voix que l'on indique par des points.* » Cette définition mêle aspect écrit et oral de la langue. Or, Berrendonner (*Op. cit.* : 26) cite des exemples qui montrent que les intonations conclusives de l'oral ne correspondent pas toujours aux démarcations syntaxiques qui permettraient de délimiter par un point des phrases à l'écrit.

« « *(j'adore ça) – intonation conclusive- (plus encore peut-être⁹ que j'aimais dessiner autrefois) – intonation conclusive* » [oral, radio] »

Dans cet exemple, les intonations conclusives séparent des éléments qui, transcrits à l'écrit, ne correspondraient qu'à une seule et même phrase puisqu'ils sont unis syntaxiquement.

Chacune des propriétés que nous venons d'évoquer constitue un point de vue sur ce qu'est une phrase. On pourrait donc supposer légitimement qu'une définition exhaustive de cet objet serait obtenue en additionnant ces critères. Dans les faits, on peut toujours trouver des séquences qui vérifient une ou plusieurs de ces propriétés, mais trouver une phrase qui les vérifie toutes est assez rare par rapport au nombre de productions langagières possibles. Pour Berrendonner (*Ibid.*), « *une notion de phrase qui conjoint les propriétés [dont nous venons de parler] ou même seulement deux quelconques d'entre elles est une source de contradictions : elle conduit à affirmer simultanément de certains objets qu'ils sont des phrases (au nom d'un critère) et pas des phrases (au nom d'un autre)* ».

⁹ Notation de l'oral.

2.1.3 DEFINITION PAR RAPPORT A L'ENONCIATION

Dans cette partie, nous explicitons le point de vue exposé par Wilmet dans sa *Grammaire critique du français* (2007, 4^{ème} édition). Notre choix se porte sur cette grammaire car l'auteur s'appuie sur de nombreuses références, comme par exemple Guillaume, Tesnière, Ducrot, mais aussi Mounin ou Bally. Il compare les analyses grammaticales et linguistiques de la phrase du siècle dernier dans une perspective synthétique et réflexive, cherchant ainsi à jeter les bases d'une grammaire du français cohérente. En outre, l'analyse de la phrase telle qu'elle est présentée chez Wilmet nous permet de dépasser les contradictions soulevées ci-dessus en optant pour un point de vue énonciatif, qui définit la phrase non par rapport à un prototype syntaxique, mais à partir d'une étude comparée des éléments que les linguistiques et les grammaires du français ont mis en évidence au cours du 20^{ème} siècle.

Une fois analysés les critères habituels de détermination de la phrase et après avoir constaté leur inopérance comme nous l'avons fait au début de ce chapitre, Wilmet établit à la suite de Bonnard (1981) et de Goosse (1986) qu'il est sans doute nécessaire de repenser l'objet « phrase » en terme de communication. La détermination qu'il propose dès lors de la phrase comprend une formule et une définition (*Op. cit.* : 2007 : 478) : « *P[hrase] = énonciation + énoncé* » et « *La phrase correspond à la première séquence quelconque de mots née de la réunion d'une énonciation et d'un énoncé qui ne laisse en dehors d'elle que le vide ou les mots d'un autre énoncé.* ». Si l'on compare cette définition avec celles proposées en 2.1, on remarque que le point de vue adopté est très différent. Nulle trace de critères graphique, sémantique ou syntaxique dans cette détermination de la phrase. Cette perspective a l'avantage de nous placer dans une analyse du langage en fonctionnement et de postuler que la phrase est un élément important dans la communication verbale puisque c'est elle permet d'exprimer un message.

L'énonciation regroupe la source de l'énonciation (qui énonce?), le temps de l'énonciation (quand ?) et la modalité de l'énonciation (comment ?). Elle fournit un cadre à l'énoncé. L'énonciateur est celui qui est responsable de l'énonciation ; il peut être unique ou multiple. Wilmet souligne à ce propos le flou terminologique qui existe entre « locuteur »,

« énonciateur » ou « scripteur » par exemple et fait la part belle à la question de l'énonciateur dans le discours rapporté. A la question « quand ? » correspond ce que Wilmet nomme le « repère énonciatif » (Op. cit. : 489) qui est déterminé la plupart du temps par rapport à un *ici et maintenant* de l'énonciateur. La modalité de l'énonciation quant à elle recoupe en partie ce que la grammaire scolaire nomme les types de phrases. Elle en compte quatre : déclarative, interrogative, impérative et exclamative. Si la phrase déclarative est souvent assimilée à l'assertion, Wilmet préfère ce dernier terme en raison du caractère « trop polysémique » (Op. cit. : 492) du premier. L'assertion est définie comme « [la prise] en charge du contenu positif ou négatif de la phrase » (Ibid.) alors que l'interrogation est « la mise en débat d'une assertion » (Op. cit. : 493). On illustre ces définitions grâce aux exemples 15, 16, 17 :

15) Le chat dort. (Assertion positive)

16) Le chat ne dort pas. (Assertion négative)

17) Est-ce que le chat dort ? (Interrogation)

Le terme « injonction » est utilisé à la place d'impératif qui devient un cas particulier de l'injonction. Wilmet définit ce terme sans utiliser la notion d'ordre, mais en affirmant que « l'injonction vise à inscrire dans le réel un énoncé positif ou négatif » (Op. cit. : 494). L'auteur nous donne en exemple des énoncés du type « Pierre, chante ! » ou « Que personne ne fume ! » (Ibid.) qui relèvent tout à fait de la définition qu'on donne habituellement de l'injonction.

Si l'on reprend la formule de définition de la phrase en détaillant l'énonciation, on peut dire que Phrase = (Enonciateur, repère énonciatif, modalité) + Enoncé. L'énoncé recouvre pour Wilmet ce que Bally nomme le *dictum*, Bonnard *le propos* ou encore Goose le *message* (Ibid.) « L'énoncé est le contenu de la phrase » (Ibid.). Ce contenu est constitué d'un thème et d'un rhème reliés par une relation de type prédicatif. Le thème est « le premier argument de la relation prédicative » (Op. cit. : 495), il est l'élément « dont on affirme ou nie quelque chose hors focalisation » (ibid.). Le rhème quant à lui est « ce qui est affirmé ou nié du thème » (Op. cit. : 508). La prédication est le « pont qui [est] assis sur les deux piliers du thème et du rhème. » (Op. cit. : 536). Ces éléments seront explicités dans la partie suivante de ce travail, dans laquelle nous explorons ce que recouvre la grammaire de phrase.

Wilmet conclut ses propos sur la phrase en abordant la question de l'ordre des mots. Pour lui, cet ordre est déterminé par deux axes : celui du verbe et celui de ses compléments. Dans le premier cas, les facteurs de choix de l'ordre des mots sont grammaticaux (utilisation de l'interrogation ou de l'injonction par exemple) ou bien expressifs (dans le cas de la focalisation). Dans le second cas, l'auteur postule deux principes (*Op. cit.* : 587) : « *le relâchement progressif de l'attache au verbe* » et « *la tendance des compléments d'objets et des circonstanciels à se disposer en masses phoniques croissantes* ». Cela signifie que plus le complément est lié étroitement au verbe du point de vue sémantique, plus il devrait se trouver proche de lui dans la suite linéaire que constitue une phrase. Cependant, ce constat est modulé par le second principe, qui énonce que les compléments les plus longs se trouvent la plupart du temps les plus éloignés du verbe (exemples 18 et 19).

18) Julien habite Paris_(circonstanciel nucléaire) trois jours par semaine_(circonstanciel extrapredicational).

19) Le client demande au serveur_(objet second) de justifier pourquoi l'addition est aussi élevée_(objet premier). / ?* Le client demande de justifier pourquoi l'addition est aussi élevée_(objet premier) au serveur_(objet second).

Que peut-on déduire de la variété des définitions que l'on peut observer concernant la phrase ? Le fait que la phrase soit un objet que les linguistes ne parviennent pas à définir de manière homogène doit-il nous conduire à nier son existence ? Ces deux questions restent en suspens, dans la mesure où, même si une définition rigoureuse de la phrase semble difficile à énoncer, elle n'en demeure pas moins un objet linguistique ancré dans l'esprit de tous, dont il paraît très difficile, voire impossible de se séparer. Au-delà des problèmes définitionnels, il apparaît que la phrase reste l'unité sur laquelle se construit la grammaire. Nous allons à présent expliciter ce que recouvre le terme « grammaire de phrase » et soulever les problèmes d'analyse que l'on rencontre dans cette étude. Dans cette perspective, nous nous appuyons conjointement sur les travaux déjà cités de Béguelin *et al.*, Chervel et Wilmet.

2. 2 AU-DELA DES DEFINITIONS, LA GRAMMAIRE DE PHRASE

Si l'on se réfère aux tables des matières des grammaires qui traitent de la phrase, on remarque qu'elles sont généralement construites de manière à présenter d'une part les éléments qui composent la phrase, d'autre part les liens entre ces éléments qui permettent de faire sens. Dans la grammaire scolaire, cette distinction se retrouve dans les analyses qui consistent à déterminer les natures et fonctions des composants de la phrase. Dans cette partie de notre travail, nous exposons tout d'abord les unités constitutives de la phrase qui sont identifiées par les grammaires puis nous explicitons les types de relations qui existent entre ces unités.

2.3.1 LES UNITES DANS LA PHRASE

L'analyse des constituants de la phrase permet d'identifier des éléments de rangs différents : ces éléments sont hiérarchisés des plus simples aux plus complexes. C'est grâce aux processus de commutation ou de substitution sur les axes paradigmatique et syntagmatique que l'on peut réaliser cette analyse en constituants. L'élément présenté comme le plus élémentaire dans la phrase est le mot. Le mot est du point de vue du linguiste aussi difficile à définir que la phrase, comme le montre l'analyse de Béguelin *et al.* (*Op. cit.* : 37-48), néanmoins, nous utilisons ce terme dans son acception la plus commune car notre propos n'est pas ici d'entrer dans une analyse détaillée de cette notion. Les mots sont organisés en classes ou catégories, on dit également qu'on analyse leur nature. Les classes de mots correspondent généralement aux parties du discours telles qu'elles ont été identifiées dès l'Antiquité et que nous avons regroupées dans notre tableau 1 ci-dessus. Pour Béguelin *et al.* (*Op. cit.* : 116-117), il existe trois catégories de mots : lexicale, semi-lexicale et morphosyntaxique. La catégorie lexicale recouvre les éléments qui ont un sens « *autonome* » ([celui] que l'on trouve dans les dictionnaires) » ; cette catégorie comprend les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes. La catégorie semi-lexicale contient les prépositions, qui « *sont à la fois porteuses d'une indication de sens et d'une indication de*

relation grammaticale » (Ibid.) La catégorie morphosyntaxique regroupe les déterminants, les subordinants ainsi que les éléments qui permettent d'établir une coordination.

Cette classification soulève néanmoins des questions, à la fois dans la terminologie utilisée et dans les frontières existantes entre chaque classe. Dans sa *Grammaire critique du français*, Wilmet (*Op. cit.* : 49-50) présente un tableau comparatif des classes de mots telles qu'elles sont présentées chez Grevisse et chez Goosse. Nous pouvons constater que ces classifications comprennent huit éléments chez Béguelin *et al.*, neuf chez Grevisse, onze chez Goosse et dix dans la *Terminologie Grammaticale* rééditée en 1998 par le ministère de l'Éducation Nationale. Les différences notables sont :

- l'absence des catégories « pronom » et « interjection » (ou « mot-phrase » pour Goosse) chez Béguelin *et al.*,
- le « mot-phrase » appartient à la classe des « adverbes » dans la Terminologie Grammaticale et la classe « interjection » est maintenue,
- le remplacement de la catégorie « article » de Grevisse par les « déterminants » dans les autres textes, déterminants qui comprennent une sous-classe « article »,
- une classe « introducteur » chez Goosse qui permet de traiter le mot « de »,
- chez Grevisse, une seule classe « conjonctions » regroupant les subordinants et les coordonnants.

On le voit, selon la classification à laquelle on se réfère, les catégories établies peuvent varier notablement. De plus, les classes ne sont pas imperméables et leurs frontières ne peuvent être déterminées de manière franche. Béguelin *et al.* citent tout d'abord l'utilisation des noms en place d'adjectifs et inversement, dans des énoncés comme « *Le **jaune** lui va bien.* » (*Op. cit.* : 170) ou bien « *une décision **clé*** » (*Op. cit.* : 171). Dans chacun de ces exemples, les termes en gras ne se comportent pas comme le prescrit la classe à laquelle ils appartiennent a priori. Pour Béguelin *et al.*, il convient dans ce cas de « *neutraliser l'opposition substantif-adjectif* » (*Op. cit.* : 172) et de penser ces classes comme faisant partie d'un continuum. De la même manière se pose la question des frontières entre les catégories adverbe et préposition. Comme dans le cas des adjectifs et des noms, il arrive fréquemment que de mêmes formes phoniques appartiennent à des catégories différentes en fonction de leur

contexte d'emploi. Par exemple, les termes « pour » ou « contre » sont qualifiés de préposition dans « pour toi » ou « contre moi », mais d'adverbe dans « je suis pour » ou « je suis contre ». En outre, Béguelin *et al.* proposent également des exemples de termes qui deviennent des prépositions du fait de leur emploi, comme dans une phrase comme « **Suivant sa sœur, le temps sera hivernal.** » (*Op. cit.* : 181). Le mot « suivant », habituellement analysé comme le participe présent du verbe suivre, « *est donc tombé au rang de préposition* » (Ibid.) dans l'exemple que nous citons. Les exemples qui précèdent constituent un bref aperçu des questions soulevées par une analyse linguistique de la notion de classe de mots. Dans une perspective didactique, comme le soulignent Béguelin *et al.* (*Op. cit.* : 186) « *les besoins des élèves ne se confondent pas [...] avec ceux des linguistes* » et « *la catégorisation des unités linguistiques est, dans certaines circonstances, un problème de second plan* ».

Les différentes classes de mots se combinent sur l'axe syntagmatique pour former des unités de rang supérieur : les syntagmes ou groupes. Les catégories lexicale et semi-lexicale déterminées par Béguelin *et al.* fournissent les éléments qui constituent les noyaux des syntagmes ou groupe. Il existe donc cinq types de groupes qui peuvent avoir pour noyau un nom (GN), un verbe (GV), un adjectif (GAdj), un adverbe (GAdv) ou bien encore une préposition (GP). Nous résumons dans le tableau 3 les compositions des groupes telles qu'elles sont décrites par Béguelin *et al.* (*Op. cit.* : 111-115). Dans ce tableau, les éléments sont classés selon leur distribution sur l'axe syntagmatique, les parenthèses indiquent un élément facultatif.

TABLEAU 3 : COMPOSITION DES CONSTITUANTS DE LA PHRASE

Groupe Nominal	Déterminant + Nom + (Adjectif) + (GP) + (Subordonnée)
Groupe Verbal	Verbe-complément + (GN) + (GP) + (GAdv) + (Subordonnée)
	Verbe-copule + GAdj ou GN ou GP ou GP ou (Subordonnée)
Groupe Adjectival	(GAdv) + Adjectif + (GP) + (Subordonnée)
Groupe Adverbial	(GAdv) + Adverbe + (GP) + (Subordonnée)
Groupe Prépositionnel	Préposition + GN ou GAdj ou GAdv ou subordonnée

En plaçant le déterminant comme constituant de base d'un GN, l'analyse de Béguelin *et al.* néglige les cas où seul un nom propre est considéré alors même qu'un exemple en est donné (*Op. cit.* : 112) ou bien les phrases dans lesquelles on rencontre des noms communs employés sans déterminant, comme dans une phrase comme « « **Artisan**, un métier d'avenir ! ». Si nous employons alternativement les termes « groupe » ou « syntagme » dans le même sens, il n'en est pas de même chez Wilmet (*Op. cit.* : § 588) par exemple, qui circonscrit l'utilisation de la terminologie « Groupe Verbal » à deux cas : les structures comme « avoir besoin », « rendre grâce » et les constructions du type « Marie [[a écrit]_{V1} et [[enregistré]_{V2} la chanson]_{GV}]_{SV} » et lui préfère généralement celle de « Syntagme Verbal ». De même, le terme « Syntagme Nominal » est privilégié et celui de « Groupe Nominal » est réservé aux « association[s] du nom et d'un caractérisant : les sous-ensembles ballon rouge, globe terrestre, mienne cousine » (*Op. cit.* : § 126).

Une fois identifiées les unités de la phrase et les problèmes de classification ou de terminologie qu'elles soulèvent, nous explicitons les relations que l'on peut analyser entre ces unités.

2.3.2 LES RELATIONS ENTRE LES COMPOSANTS DE LA PHRASE

L'analyse des relations entre les composants de la phrase permet de déterminer ce qu'on appelle les fonctions grammaticales. Ces fonctions recouvrent les rôles qui sont attribués aux différents constituants de la phrase. Nous nous intéressons ici aux fonctions syntaxiques.

2.3.2.1 FONCTIONS SYNTAXIQUES DANS LA GRAMMAIRE SCOLAIRE

Historiquement, l'analyse des fonctions dans la phrase concerne les liens logiques qui unissent les mots à l'intérieur d'une phrase, c'est pourquoi on la nomme tout d'abord analyse logique. Cette analyse logique, qui consiste à déterminer le sujet, l'attribut et les compléments d'une phrase évolue du 19^{ème} au 20^{ème} siècles.

2.3.2.1.1 ANALYSE LOGIQUE ET ANALYSE GRAMMATICALE

Les fonctions énoncées par l'analyse logique sont reprises par l'analyse grammaticale qui s'intéresse davantage à des problématiques syntaxiques. Il apparaît qu'on ne sait bientôt plus si le terme de sujet renvoie à l'idée logique ou au groupe qui motive l'accord du verbe, si les compléments que nous appelons circonstanciels sont ou non à prendre en compte dans l'un ou l'autre des niveaux d'analyse (tableau 4, d'après Chervel, 1977 : 158) .

TABLEAU 4 : DOUBLE ANALYSE DE LA PHRASE « LE CHAT EST ROUX » D'APRES CHAPSAL (1823)

	Le chat	Est	roux.
Analyse logique	<i>Sujet simple</i>	<i>Verbe</i>	<i>Attribut simple</i>
Analyse grammaticale	<i>Nom masculin singulier</i> <i>+ article masculin singulier</i> <i>Sujet de « est »</i>	<i>Verbe « être »</i> <i>3^{ème} personne du singulier</i> <i>Indicatif présent</i>	<i>Adjectif qualificatif</i> <i>Masculin singulier</i> <i>Qualifie « le chat »</i>

Le choix de signifiants identiques pour des signifiés d'ordres différents (*sujet* logique « celui qui fait l'action » et *sujet* grammatical « celui qui commande l'accord du verbe) montre un premier niveau de confusion dans les grammaires scolaires. Ce niveau est accentué au fil des innovations grammaticales quand les auteurs de manuels scolaires choisissent des intitulés identiques pour des exercices différents, comme par exemple la « nouvelle » analyse logique dont nous parlons ci-dessous et qui est en réalité l'analyse grammaticale des phrases complexes.

L'analyse grammaticale consiste à déterminer la nature et la fonction des mots et des groupes de mots d'une phrase. Le terme « fonction » occupe une place majeure dans l'analyse grammaticale. Ce mot recouvre à la fois les concepts de fonction logique et de fonction

grammaticale. La liste des « fonctions » varie d'une époque à une autre selon les avancées ou la variation des points de vue scientifiques adoptés. Au cours du 19^{ème} siècle, « *la proposition cesse d'être l'expression d'un jugement pour devenir l'association d'un sujet, d'un verbe, d'un complément.* » (Op.cit : 155). On assiste alors à un glissement des fonctions logiques sujet/prédicat/attribut vers des fonctions grammaticales de plus en plus variées, plus ou moins motivées par des préoccupations orthographiques. Par exemple, s'il importe de reconnaître le complément d'objet direct pour appliquer la règle d'accord des participes passés, les compléments circonstanciels n'ont eux pas de rôle à jouer dans l'orthographe bien que leur apprentissage fasse partie du travail grammatical. L'analyse grammaticale consiste en un « étiquetage » des éléments de la phrase. Les consignes des exercices scolaires demandaient alors aux élèves de chercher les natures et fonctions de chaque mot ou groupe de mot constitutif d'une phrase. Rappelons-le : la nature d'un mot est sa classe lexicale (nom, verbe, adjectif, pronom, conjonction, etc.), sa fonction est le rôle qu'il occupe syntaxiquement dans la phrase. Avant le 19^{ème} siècle, seules deux fonctions existaient, calquées sur les cas de la grammaire latine, il s'agissait du nominatif et du régime, correspondant aujourd'hui au sujet grammatical et au complément d'objet direct du verbe. Le passage des fonctions logiques aux fonctions grammaticales ne se fait pas sans problème. Le but de l'analyse grammaticale est de donner la nature et la fonction de chaque mot ou groupe de mots d'une phrase. Pour illustrer ce propos et poursuivre notre discours, soumettons la phrase 20 à une analyse grammaticale.

20) Le chat de Julien attrape une souris dans le jardin.

Observons le tableau 5 ci-dessous qui nous fournit l'analyse grammaticale de l'exemple 20. Dans ce tableau, nous n'avons réalisé que l'analyse des groupes de mots de cette phrase. Il est aussi possible d'affiner cette analyse et de donner la nature et la fonction de chaque mot de la phrase, ce qui, ici, n'illustrerait pas davantage notre démonstration. Remarquons que nous n'avons attribué aucune fonction au verbe, puisqu'il n'en existe aucune qui soit proposée dans l'analyse grammaticale. On fait réaliser aux élèves un exercice dans lequel une des données n'a pas le même statut que les autres. Est-ce parce que le verbe ne possède aucune fonction ? N'a-t-il pas de rôle grammatical au sein de la phrase ? Toutes les autres fonctions grammaticales sont déterminées en fonction du verbe : on parle de sujet, de complément d'objet ou de complément circonstanciel du verbe. Dans ce cas, pourquoi

l'analyse phrastique laisse-t-elle de côté l'élément qui semble au centre de sa construction ?
 Que faire de la notion de prédicat qu'avait définie la logique ?

TABLEAU 5 : NATURES ET FONCTIONS DANS LA PHRASE « LE CHAT DE JULIEN ATTRAPE UNE SOURIS DANS LE JARDIN »

	NATURE	FONCTION
Le chat de Julien	<i>Groupe nominal</i>	<i>Sujet du verbe « attrape »</i>
Attrape	<i>Verbe</i>	???????
une souris	<i>Groupe nominal</i>	<i>Complément d'objet direct du verbe « attrape »</i>
dans le jardin	<i>Groupe nominal</i>	<i>Complément circonstanciel de lieu du verbe « attrape »</i>

De nouvelles fonctions apparaissent avec la seconde grammaire scolaire dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, le terme d'analyse logique est repris, mais recouvre un exercice bien différent du précédent, puisque qu'il consiste à analyser les relations qu'entretiennent les propositions à l'intérieur d'une phrase. On remarque qu'ici phrase et proposition n'ont pas le même sens et recouvrent deux entités différentes. La proposition est un élément qui contient un verbe conjugué, la phrase l'élément qui contient la ou les propositions. On voit au milieu du 19^{ème} siècle que le terme de phrase complexe n'existe pas encore, dans la mesure où le signifié de « phrase » est lui-même toujours dans le flou, même si l'idée qu'il recouvre est admise par tous. « *Phrase : terme très vague, [...] peut prêter à l'équivoque. Dans l'analyse logique, ceux qui l'emploient pour signifier la réunion de plusieurs propositions feront toujours mieux de dire proposition composée.* » (Jullien, 1852, cité par Chervel, *Op. cit.* : 15). Dès 1844, le Père Girard établit une distinction entre deux types de phrases complexes :

- la phrase grammaticale, qui comprend une proposition principale et une proposition « grammaticale » (nous dirions aujourd'hui « subordonnée »)

- la phrase logique, qui comprend des propositions séparées par *ou bien, quand, et, etc.* (nous dirions aujourd'hui « coordonnées »), ce sont des phrases « *qui sont une combinaison de deux pensées distinctes, qui toutes peuvent s'énoncer [...] séparément* » (cité par Chervel, *Op. cit.* : 213)

Cette distinction va évoluer dans le discours des grammairiens pour aboutir au classement que nous connaissons à présent et que l'école nous a enseigné au 20^{ème} siècle. Les phrases complexes contiennent plusieurs propositions qui entretiennent des rapports analysables de la même façon que pour les groupes de mots dans les phrases simples. On a recours à tout l'appareil de questions « qui ? quoi ? où ? quand ? etc. » pour établir la fonction de chaque proposition, sa nature étant souvent définie par le mot qui l'introduit. En un peu plus d'un siècle, du milieu du 18^{ème} à la fin du 19^{ème}, on est passé d'un système à un seul type de « proposition/complément » à un ensemble complexe et structuré constitué de propositions subordonnées relatives, compléments d'objet, circonstancielles, coordonnées ou juxtaposées comme schématisé en figure 1.

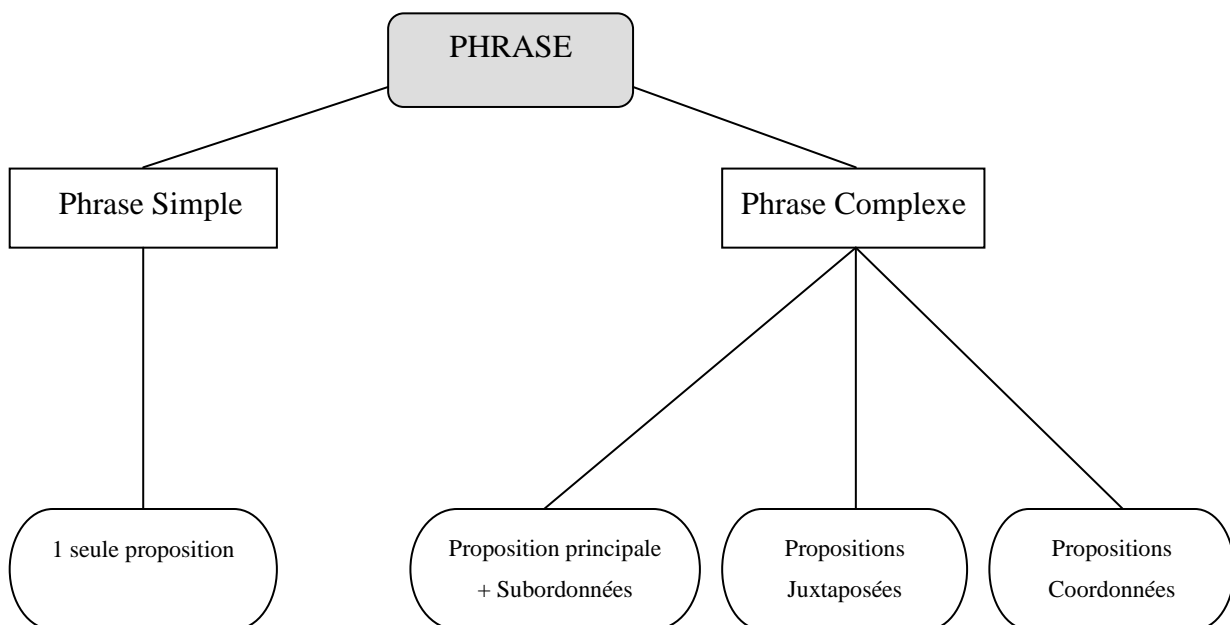


FIGURE 1 : STRUCTURE DE LA PHRASE DANS LES GRAMMAIRES SCOLAIRES A LA FIN DU 19^{EME} SIECLE

C'est donc à la fin du 19^{ème} siècle que la phrase devient l'unité de la grammaire, au moment où l'on dépasse le cadre de la proposition établi par la logique antique comme seul

espace d'analyse de la langue pour atteindre celui d'une structure à laquelle on confère une organisation particulièrement détaillée et hiérarchisée. On s'est habitué à mettre des étiquettes partout à l'intérieur des phrases, jusqu'à créer les confusions que l'on constate aujourd'hui entre éléments sémantiques et fonctions syntaxiques comme on le voit par exemple dans l'étude des compléments circonstanciels. En 1950, Bonnard (cité par Chervel *Op. cit.* : 226) met l'accent sur l'incohérence et peut-être l'inutilité d'un tel système : « *On aurait tort de s'ingénier à mettre une étiquette sur chaque type de proposition, certaines n'ont jamais reçu de nom, et s'en passent bien, comme celles introduites par outre que. L'essentiel est de savoir les employer à propos et correctement.* »

2.3.2.1.2 FONCTIONS DANS LA *TERMINOLOGIE GRAMMATICALE*

Dans la *Terminologie Grammaticale* (1998) éditée par le Ministère de l'Education Nationale, les fonctions sont classées dans trois ensembles : les fonctions dans la phrase, dans le groupe nominal et dans la phrase complexe. Nous listons tout d'abord l'ensemble des fonctions citées, puis nous les commenterons à la lumière des critiques formulées par Combettes (1998) et des analyses de Béguelin *et al.* (*Op. cit.* : 118-120). A l'intérieur de la phrase, on distingue cinq groupes de fonctions : sujet, attribut, complément, apposition et apostrophe. Le sujet est toujours sujet d'un verbe, alors que l'attribut peut être du sujet (« Julien est **brun** ») ou bien du complément d'objet direct (« Julien croit Virginie **fatiguée**. »). Les compléments sont de quatre types : essentiel, circonstanciel, du verbe passif et de phrase. Les compléments essentiels recouvrent les notions de complément d'objet direct et indirect, auxquelles on ajoute une troisième catégorie, les « *essentiels exprimant le lieu, le prix, le poids, la mesure, la durée, etc.* » (*Op. cit.* : 17). Leur caractéristique principale est d'être indispensables à la grammaticalité de la phrase : ils sont non supprimables, non déplaçables et peuvent être pronominalisés en *le, la, les, lui, en*. Les compléments circonstanciels, au contraire des essentiels, peuvent être déplacés ou supprimés. Le complément du verbe passif recouvre ce qui était habituellement appelé « complément d'agent ». Le complément de phrase quant à lui définit les éléments qui peuvent être déplacés ou bien disloqués, mais dont l'extraction est impossible. L'exemple donné par la *Terminologie Grammaticale* est celui de l'adverbe « malheureusement » dans les phrases « *Il est malheureusement parti. / Malheureusement, il est parti. / *C'est malheureusement qu'il est parti.* » (*Op. cit.* : 18). Les fonctions « apposition » ou « apostrophe » n'ont pas de critère

d'identification explicite dans la *Terminologie Grammaticale*. Il s'agit des fonctions des termes en gras dans les phrases 21 et 22:

21) Les enfants, **tout excités**, s'apprêtent à partir en voyage. (Apposition)

22) **Mesdames, Messieurs**, bonsoir ! (Apostrophe)

Les fonctions du groupe nominal sont de trois types : complément, actualisation, épithète. La fonction complément dans le GN est subdivisée en deux catégories : complément de nom et complément de détermination. L'actualisation est la fonction attribuée aux déterminants. L'épithète est quant à elle une fonction concernant deux types de constructions, directe ou indirecte, comme dans les groupes « *Les étudiants épuisés* » et « *Cet imbécile de Jean* » (*Op. cit.* : 19). Les fonctions du groupe adjectival sont classées dans une sous-partie incluse dans les fonctions du GN. Elles comprennent trois types de compléments : de l'adjectif, du comparatif et du superlatif. Une fois listées les fonctions dans la phrase et le GN, le texte terminologique propose une rubrique « *analyse de la phrase complexe* » (*Op. cit.* : 19) dans laquelle on retrouve les notions d'enchâssement, de subordination, de coordination et de parataxe. Les fonctions ici attribuées aux différents types de propositions reprennent celles présentes dans la partie sur les fonctions dans la phrase (sujet, complément d'objet, etc.).

Si l'on compare cette classification détaillée à l'étude menée dans l'ouvrage dirigé par Béguelin *et al.* (*Op. cit.* : 118-120), on peut citer les exemples de différences ou de convergences suivantes :

- l'absence dans l'analyse de Béguelin *et al.* d'une catégorie « fonction dans la phrase » au profit des fonctions dans le GV,
- l'absence dans les deux analyses d'une explicitation de la fonction occupée par le GV lui-même, bien que Béguelin *et al.* soulignent que de nombreuses grammaires lui attribuent la fonction de prédicat,
- Béguelin *et al.* soulignent que le déterminant n'a pas de fonction dans la grammaire scolaire et souligne que dans la théorie de référence de ces travaux le déterminant a une fonction « spécificateur » alors qu'une fonction « actualisation » lui a été affectée dans la *Terminologie Grammaticale* (soulignons ici que l'analyse produite par Béguelin *et al.* est inscrite dans la

double référence théorique qui a influencé les modifications de l'enseignement du français en Suisse Romande dans les années 1970. Cette double référence concerne à la fois les linguistiques structurales et génératives dont les principes et les méthodes d'analyse ont conduit à un programme d'Enseignement Renouvelé¹⁰ du Français),

- les compléments essentiels et circonstanciels sont remplacés chez Béguelin *et al.* par des « complément[s] du verbe » et par des « modificateur[s] du verbe » (*Op. cit.* : 119).

Combettes (1998 : 210) souligne dans son texte d'analyse de la *Terminologie Grammaticale* que la rubrique des fonctions dans la phrase devrait comporter à la fois la description du GV, du GN et du GAdj et précise que « [c]e désordre dans la hiérarchisation des constituants conduit à escamoter les problèmes posés par les circonstants ». En outre, l'auteur met en évidence un certain nombre de problèmes parmi lesquels nous citerons à titre d'exemple les suivants :

- distinction entre épithète/complément de nom dans les constructions indirectes,
- choix de classer l'apostrophe au même plan que les fonctions sujet ou objet,
- confusion entre compléments de phrase, modalisateurs et circonstants.

Wilmet produit une analyse de la phrase et des relations entre les constituants qui a pour but de permettre de dépasser les contradictions que l'on a pu exposer précédemment dans la grammaire scolaire. Nous présentons ici les solutions que cet auteur propose dans sa *Grammaire Critique*.

2.3.2.2 LES FONCTIONS DANS LA GRAMMAIRE CRITIQUE DU FRANÇAIS

L'auteur de la *Grammaire Critique du Français* (2007, 4^{ème} édition) spécifie une structure binaire de la phrase : l'opposition thème/rhème. Le thème est pour lui le sujet grammatical, c'est-à-dire l'élément qui régit l'accord du verbe. Son analyse de la topicalisation permet de proposer une synthèse des possibilités qu'a le sujet grammatical de

¹⁰ Ou Enseignement *Rénové*, les deux termes étant employés par Béguelin *et al.* .

coexister avec le sujet logique (l'être ou la chose qui accomplit l'action exprimée par le verbe) ou le sujet (agent) et l'objet sémantiques (patient).

2.3.2.2.1 THEME OU SUJET GRAMMATICAL

La topicalisation, ou diathèse, recouvre les données liées à ce qu'on appelle habituellement les voix (active, passive, moyenne). Wilmet ajoute à ces trois éléments deux constructions (impersonnelle et factitive). Nous reproduisons ci-dessous le tableau de synthèse proposé par Wilmet (*Op. cit.* : 508) que nous illustrons d'exemples (tableau 6 dans lequel 1 indique la présence de l'élément, 0 son absence obligatoire, -- son caractère facultatif).

TABLEAU 6 : SUJETS ET TOPICALISATION

	Actif	Passif	Moyen	Impersonnel	Factitif
Sujet grammatical	1	1	1	1	1
Sujet logique	1	1	1	0	1
Sujet sémantique	--	0	--	0	1
Objet sémantique	--	--	1	0	0

Les exemples 23 à 27 permettent d'illustrer chacun des types de topicalisation et des possibilités de coexistence du sujet grammatical avec le sujet logique ou bien le sujet ou l'objet sémantique.

23) Le chat mange la souris. (Actif, sujet grammatical, logique et sémantique : *le chat*),

24) La souris est mangée (par le chat). (Passif, sujet grammatical, logique et objet sémantique : *la souris*),

25) Ce type de voiture se vend bien. (Moyen, sujet grammatical, logique et objet sémantique : *ce type de voiture*),

26) Il est arrivé un malheur. (Impersonnel, sujet grammatical : *il*),

27) Julien a fait envoyer des fleurs. (Factitif, sujet grammatical, logique et sémantique : *Julien*).

Il est possible de rencontrer des énoncés sans thème, on parle alors de prédication incomplète comme dans « Du chocolat » en réponse par exemple à la question « Que veux-tu manger ? », dans l'impératif « Mange ta soupe » ou encore dans un télégramme « Arrivé à temps ».

Le thème est un des éléments de l'énoncé. Il est défini par Wilmet comme le sujet grammatical. Le second élément de l'énoncé est le rhème, il contient un verbe auquel on ajoute éventuellement des compléments. Nous détaillons à présent cette définition et explicitons les relations qui peuvent exister entre verbe et compléments du verbe.

2.3.2.2.1 RHEME ET PREDICATION

La caractérisation du rhème nécessite de s'intéresser aux notions de noyau verbal et de complément. Pour Wilmet, le noyau verbal est l'élément obligatoire du rhème. Les compléments verbaux sont de plusieurs natures qui peuvent être déterminées en fonction de la relation que les compléments entretiennent avec le noyau verbal.

La détermination du noyau verbal se heurte à la catégorisation des verbes. Les critères de groupement ne sont pas aisés à définir dans la mesure où ce sont souvent les contextes d'utilisation qui permettent de dire si tel ou tel verbe est transitif, s'il compte un ou plusieurs compléments par exemple. La démonstration de Wilmet ne permet pas de trancher sur ce point : il nous renvoie à l'analyse des compléments pour décider de la catégorie du noyau verbal en indiquant que « *les compléments font la loi* » (*Op. cit.* : 514). Ainsi, un verbe utilisé en contexte avec un complément sera dit transitif, ce même verbe utilisé dans un autre contexte sans complément sera dit intransitif. La même idée est développée concernant le couple copule/attribut. Ce n'est pas le verbe qui est intrinsèquement une copule, mais la

présence d'un attribut qui va déterminer la catégorie du noyau verbal contenu dans le rhème. Nous donnons ci-dessous des exemples de catégorisation en copule, transitif ou intransitif de noyaux verbaux (28 à 31).

28) Il *vit*. (Intransitif)

29) Il *vit* sa vie. (Transitif)

30) Il *est tombé*. (Intransitif)

31) Il *est tombé* malade. (Copule)

Wilmet dresse un état des lieux concernant les compléments verbaux qui l'amène à récuser les notions traditionnelles de compléments d'objet direct, indirect ou circonstanciel. Il aborde les compléments en fonction de leur statut par rapport au noyau verbal : sont-ils des compléments de ce noyau ? S'ils ne le sont pas, quelle position occupent-ils dans l'énoncé ?

2.3.2.2.2 LES COMPLEMENTS VERBAUX

Rappelons que nous nous intéressons ici à la composition de l'énoncé et plus particulièrement aux éléments constitutifs du rhème, composant qui exprime ce qui est nié ou affirmé du thème. A l'intérieur du rhème, deux éléments sont présents : le noyau verbal dont nous venons de parler et les compléments verbaux que nous explicitons ici. Pour Wilmet, les compléments se divisent en deux grands ensembles : les compléments nucléaires et les compléments non nucléaires. Les compléments non nucléaires entretiennent une relation avec la prédication, nous les laissons pour le moment de côté. Les compléments nucléaires sont de deux types : les objets et les circonstanciels.

Les compléments d'objets, répartis en deux catégories, permettent de distinguer un complément d'objet premier, relié directement au verbe ou par l'intermédiaire d'une préposition, en italique dans les exemples 32 et 33 :

32) Le chat mange *la souris*.

33) Pierre demande *de lui changer un fusible*. (*Op. cit.* : 524)

Les objets premiers peuvent être pronominalisés (Le chat *la* mange/ Pierre *le* demande). Ils peuvent aussi être passivés ou disloqués avec reprise pronominale, mais le résultat n'est pas très heureux dans le cas des objets premiers avec préposition ¹¹:

34) *La souris* est mangée par le chat.

35) *La souris*, le chat *la* mange.

36)? *De lui changer un fusible* est demandé par Pierre.

37)? *De lui changer un fusible*, Pierre le demande.

Les objets seconds sont pronominalisables en *lui/leur/en/y*. Dans le cas de la pronominalisation, ils sont construits sans préposition, alors qu'ils sont introduits en général par *à/de*. Illustrons ce propos par des exemples (38, 39, 40) :

38) Julien *lui* parle. / Julien parle *à Marie*.

39) Julien *en* joue. / Julien joue *de la guitare*.

40) Julien *y* pense. / Julien pense *à son voyage*.

Avec la détermination des circonstanciels apparaissent des problèmes comme celui soulevé par le verbe *habiter* dans les phrases 41 à 44 :

41) Julien habite Paris/ la maison d'en face.

42) Julien habite *à Paris*.

43)? Julien l'_[paris] habite./ Julien l'_[la maison d'en face] habite.

44) Julien *y*_[à paris] habite.

Ces exemples posent plusieurs problèmes : d'une part, un élément considéré comme circonstanciel peut être pronominalisé tout comme les compléments d'objets. D'autre part apparaît une restriction sur l'élément pronominalisable. Dans le cas d'un nom toponymique,

¹¹ La dislocation est moins étrange dans le cas d'une mise en relief du complément dans une réponse à une interrogation: « Il veut quoi, Pierre ? – **A boire**, il demande. »

la pronominalisation paraît peu acceptable alors qu'elle l'est tout à fait dans le cas d'un nom commun. Wilmet (*Op. cit.* : 532) cite une liste de circonstanciels établie par exemple par Goosse (1986) dans laquelle on trouve huit notions : temps, lieu, manière, mesure, opposition, but, cause, condition. Cette liste n'est pas fermée et Wilmet n'opère pas de choix précis. Il propose néanmoins de distinguer les circonstanciels nucléaires, qui sont obligatoires pour que l'énoncé soit grammatical, des circonstanciels non nucléaires (exemples 45 et 46, *Ibid.*). Le circonstanciel de l'exemple 41 est considéré comme non nucléaire, ce qui signifie qu'il porte sur la prédication elle-même et non sur le noyau verbal.

45) Pierre travaille à *Paris*. / Pierre travaille Ø.

46) Pierre habite à *Paris*. *Pierre habite Ø.

Un autre type de « complément » est considéré par Wilmet, c'est l'attribut. L'attribut est construit avec des verbes qu'on appelle « copule ». Ces verbes sont par exemple *être*, *sembler*, *paraître*. Le statut de l'attribut est difficile à définir dans la mesure où c'est un élément qui est en lien non avec le verbe comme peuvent l'être les compléments d'objets, mais avec le sujet. Wilmet définit d'une part que l'attribut ne doit pas être considéré comme un complément de verbe en raison de son rattachement au sujet, et d'autre part que l'on peut élargir cette fonction à d'autres éléments que ceux traditionnellement considérés comme attributs, comme le syntagme prépositionnel dans *Pierre est à l'hôpital* (Wilmet, 2007 : 222).

Nous explicitons à présent ce que Wilmet entend par prédication ainsi que le rôle occupé par cette notion dans la construction de l'énoncé.

2.3.2.2.3 LA PREDICATION

La prédication est « *l'affectation d'un thème à un rhème* » (*Op. cit.* : 674). Wilmet distingue la prédication première (celle de l'énoncé) de la prédication seconde ou apposition (celle qui « est greffée sur un terme quelconque de la prédication première). Nous en donnons des exemples en 47 et 48.

47) Le chat mange la souris. (Le thème *le chat* est affecté au rhème *mange la souris*.)

48) « **Ancien compagnon de route du père de Mme Bhutto**_[prédication seconde, apposée à il], il fut écarté par celle-ci de la direction du PPP et devint, au cours de l'été 1989, le chef

du Front d'opposition parlementaire, le COPF. » (*Monde Diplomatique*, 9010 : 11, cité par Caddeo, 2002 : 276).

La prédication première peut être impliquée ou repliée¹², c'est-à-dire « *porteuse de ses termes* », ou bien expliquée ou dépliée, c'est-à-dire « *portée par ses termes* » (Op. cit. : 536) ainsi que positive ou négative dans chaque cas. L'idée d'un « portage » de la prédication rejoint la métaphore utilisée par Wilmet (Ibid.) : « *La prédication est comme un pont assis sur les deux piliers (...) du thème et du rhème* ». Nous illustrons ces distinctions avec les exemples 49 à 52.

49) Hélas, non ! (prédication impliquée négative)

50) Hélas, oui ! (prédication impliquée positive)

51) Le chat mange la souris. (prédication expliquée positive)

52) Le chat ne mange pas la souris. (prédication expliquée négative)

Une fois définie la prédication, Wilmet s'intéresse à ses compléments et par là-même s'empare à nouveau de la notion de circonstanciels. En effet, les compléments de la prédication sont définis comme des compléments circonstanciels facultatifs (Op. cit. : 572), fixes ou mobiles, dont la portée peut être intra-, extra- ou transprédicationnelle (exemples 53 à 55).

53) Julien court vite. (Circonstanciel intrapredicationnel)

54) *Le dimanche*, Julien court. (Circonstanciel extrapredicationnel)

55) *Sauf erreur*, Julien est parti courir. (Circonstanciel transprédicationnel, porte sur l'énonciation)

Nous avons une vue d'ensemble de la phrase et des relations entre ses constituants telle qu'elles sont présentées par Wilmet. Une phrase, pour cet auteur, est la combinaison d'une énonciation et d'un énoncé. On a vu ci-dessus que l'énonciation comporte trois types

¹²« Impliquée/ expliquée » est la terminologie employée dans la *Grammaire critique du français* (Wilmet, 1997), « dépliée/repliée » celle utilisée dans la *Grammaire rénovée du français* (Wilmet, 2007).

d'informations : qui énonce, quand et comment. L'énoncé quant à lui est composé de deux éléments - le thème et le rhème - reliés par une prédication. Une fois abordées ces notions, il nous est nécessaire d'examiner les propos tenus et les choix opérés par Wilmet au sujet de ce qu'on appelle traditionnellement la phrase complexe.

2.3.2.2.4 PHRASES COMPLEXE ET MULTIPLE

Le classement proposé par Wilmet est différent de celui habituellement observé dans les grammaires. Il permet de se passer du terme proposition, tout en rendant compte des différents liens qui rendent possible la combinaison des phrases. Le choix de la *Grammaire critique du français* est le suivant (*Op. cit.* : 474) :

- « Phrase » est subdivisé en phrase *unique* et phrase *multiple*,
- Une phrase multiple est constituée de phrases uniques liées entre elles par une relation de parataxe,
- La notion de « phrase unique » regroupe d'une part la phrase simple, d'autre part la phrase complexe,
- Une phrase complexe est constituée d'une matrice et d'une sous-phrase.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la notion de phrase multiple puis abordons ensuite celle de phrase complexe. La phrase multiple est constituée de plusieurs phrases uniques liées par « insertion » ou par « ligature » (*Op. cit.* : 617). Ces deux types de liens sont eux-mêmes subdivisés : l'insertion comprend « l'emboîtement » et « l'incidente » alors que la ligature se divise en « coordination » et « juxtaposition » (*Op. cit.* : 620). Nous donnons un exemple de chacun de ces types de phrase multiples dans les phrases 56 à 59 (nous séparons chacune des phrases uniques par le symbole /).

56) Joséphine s'interroge / « Que vais-je faire de ma vie ? » (emboîtement)

57) « François, / j'en conviens /, n'est pas le meilleur candidat. (incidente, Delais-Roussarie, 2005 : 3)

58) Le chat joue avec la souris / puis il va dormir. (coordination)

59) Le chat a fini de jouer avec la souris, / il va aller dormir. (juxtaposition)

A l'inverse de la phrase multiple dans laquelle chaque phrase unique peut-être autonome syntaxiquement, la phrase complexe contient deux éléments dépendants l'un de l'autre. Les liens qui unissent la matrice et la sous-phrase dans la phrase complexe sont de deux types : l'enchâssement et l'incision. Une phrase est dite complexe « *si et seulement si au moins une autre phrase (...) y remplit vis-à-vis d'un mot quelconque de la phrase matrice une fonction déterminative (caractérisant), prédicative (attribut, apposition) ou complétive (sujet, complément)* » (*Op. cit.* : 588). Wilmet classe les enchâssements en fonction de la catégorie de l'enchâsseur (adverbial avec *combien*, pronominal avec *qui* par exemple). Il parle d'incision et d'incise à propos de « *courtes phrases non ligaturées à caractère formulaire [qui] complètent l'énonciation* » (*Op. cit.* : 613). Les exemples 60 et 61 nous fournissent des illustrations de ces notions.

60) Qui peut le plus peut le moins. (enchâssement pronominal)

61) Julien est prêt, dit-il, à aller courir. (incise)

On a observé la différence qui existe entre les critères de définitions que l'on utilise habituellement pour qualifier la phrase et le point de vue adopté par Wilmet dans sa *Grammaire critique*. Néanmoins, le point de vue énonciatif, s'il permet de s'affranchir de références directes aux autres niveaux d'analyse, n'en nécessite pas moins leur intervention.

Au terme de notre exposé concernant la caractérisation de la phrase, nous constatons que cet élément, les unités que le compose ainsi que les relations entre ces unités n'est pas aussi aisé à déterminer que ne le laisse paraître son apparente connaissance par tout individu lettré, terme ici entendu comme « ayant appris à lire ». Le terme « phrase » a parcouru une longue distance dans les dictionnaires et les grammaires avant de renvoyer au concept qu'il recouvre aujourd'hui. Ce concept, on l'a vu, n'est d'ailleurs ni stable, ni clair à définir. Il est en effet soumis au point de vue selon lequel on se place : graphique, sémantique, logique ou syntaxique pour ne citer que ceux-là. A l'instar de Gardes Tamine (2004 : 53-59), doit-on s'abstenir d'utiliser les termes « proposition » et « phrase » au profit d'une terminologie comme Unité Noyau (*Op. cit.* : 23) ? Pour elle, l'unité noyau (UN) est une notion abstraite, constituée d'un verbe conjugué et de ses arguments de manière à ce que soit rempli le critère de complétude syntaxique. L'élément actualisé qui correspond à une UN abstraite est dans le

système de Gardes Tamine nommée Unité Textuelle Minimale (UTM). En outre, sont appelées Unités Textuelles toutes les UTM auxquelles on a ajouté des éléments qui sont « *non nécessaires à [leur] cohésion grammaticale* » (*Op. cit.* : 89), « grammatical » étant ici entendu au sens de « syntaxique ». Si l'on considère le point de vue de Béguelin *et al.* (*Op. cit.*), il apparaît qu'on doit récuser la notion de phrase au profit d'une analyse macro-syntaxique faisant intervenir les notions de période et de clause. La clause « *correspond à l'unité minimale de l'action langagière* » (Berrendonner, 1993 : 22) » (*Op. cit.* : 242). La période est « *une suite de clause se terminant par un intonème conclusif* » (*Op. cit.* : 243). Pour notre part, nous adoptons la conception explicitée par Combettes et Charolles (1999) d'une articulation phrase-texte qui maintienne la notion de phrase sous un aspect fonctionnel et qui rende possible un lien avec le texte, à condition « *d'envisager la syntaxe autrement, de ne pas la couper de la sémantique et de la pragmatique* » (*Op. cit.* : 103). Pour ces auteurs, l'intervention de théories comme celle élaborée par Langacker permet de « *reconsidér[er] la phrase sous un angle plus fonctionnel, plus cognitif (...).* » (*Op. cit.* : 113).

L'intérêt porté à la phrase, même s'il manque d'unicité, nous conforte dans l'idée que cette notion a un rôle à jouer dans la grammaire et dans son enseignement. Les critiques adressées à la grammaire scolaire, notamment par Chervel dès 1977, n'ont à ce jour pas remis en cause l'utilisation de la grammaire de phrase bien que son contenu soit unanimement considéré comme à revoir. En effet, malgré la rénovation du contenu de l'enseignement grammatical élaborée dans les années 1970, « *des restes d'objets anciens cohabitent avec des objets modernes plus ou moins assumés* » (Bronckart, 2008 : 99). Dans la suite de notre travail, nous dressons un état des lieux de l'enseignement grammatical d'aujourd'hui à l'école élémentaire en nous appuyant sur les programmes et les manuels pour l'école élémentaire (notre deuxième partie). A la lumière des critiques et des propositions que nous formulons, nous questionnons l'intérêt d'une théorie linguistique cognitive-fonctionnelle, la *Role and Reference Grammar* (notre troisième partie). Enfin, nous réfléchissons à l'élaboration d'une grammaire de phrase pour l'école élémentaire qui prenne en compte à la fois des données linguistiques actualisées et les apports récents des recherches cognitives.

DEUXIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

A l'école élémentaire, les enfants poursuivent le travail sur la langue et le langage initié à l'école maternelle. Dans le programme scolaire en vigueur depuis 2008, l'objectif fondamental est la maîtrise de la langue, associée à la discipline « français », elle-même sous-divisée en quatre domaines : langage oral, lecture et écriture, grammaire et orthographe. Dans le programme scolaire précédent, aux cycles 2 et 3, les objectifs étaient répartis en quatre thématiques : dire, lire, écrire et étude de langue. Ces thématiques étaient aussi incluses dans l'objectif plus vaste qu'est la maîtrise de la langue. Si cette maîtrise concerne essentiellement l'oral à l'école maternelle, il n'en est pas de même à l'école élémentaire. En effet, les enfants font leur entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire (CP), « c'est alors que la première initiation aux techniques de l'écrit, réalisée à l'école maternelle, se transforme en un apprentissage rigoureux et structuré » (BO hors série n°3, juin 2008 : 40). Dans cette deuxième partie de notre travail, nous examinons dans un premier temps les objectifs que l'école fixe à l'enseignement de la langue ainsi que les compétences qu'elle demande aux élèves d'acquérir (chapitre 3), puis nous nous interrogeons sur la mise en œuvre de cet enseignement à travers l'étude des manuels scolaires (chapitre 4). Après avoir examiné ainsi l'enseignement de la langue à l'école, nous proposons une nouvelle définition des objectifs de cet enseignement et des domaines de l'apprentissage de la grammaire du français (chapitre 5). Nous nous appuyons ici d'une part sur les programmes et les manuels scolaires pour l'école élémentaire et d'autre part sur les réponses apportés par un groupe d'enseignants¹³ que nous avons interrogés soit oralement soit au moyen d'un questionnaire écrit que nous ajoutons en annexe de ce texte.

¹³ Cette étude, menée de manière informelle auprès d'une dizaine d'enseignants dont le professeur des écoles référent du projet AMICAL, n'a pas valeur d'une enquête systématique. Néanmoins, l'homogénéité des réponses apportées nous semble pertinente au regard des questions posées.

CHAPITRE 3. PROGRAMMES SCOLAIRES : OBJECTIFS ET CONTENUS DE L'ETUDE DE LA LANGUE

Le travail sur le langage, qu'il soit oral ou écrit, est un moyen d'amener les enfants à plus d'interactions avec le monde qui les entoure. L'école conduit les élèves à perfectionner la langue qu'ils utilisent en prenant conscience de son mode opératoire et de ses fonctions. A l'oral, l'instauration de débats régulés par l'enseignant, de dictées à l'adulte, d'échanges entre camarades permet de montrer à l'enfant que la langue est un outil que l'on utilise différemment en fonction des situations dans lesquelles on se trouve. A l'écrit, la fréquentation de textes de natures variées est recommandée pour ne pas enfermer les élèves dans le genre narratif qu'ils abordent dès le plus jeune âge. A ce niveau, il est essentiel de montrer aux jeunes locuteurs que le langage leur permet d'exprimer à la fois des demandes, des émotions, mais aussi de relater des événements passés ou de mettre en mots une pensée, une argumentation. Les programmes scolaires demandent aux enseignants et aux élèves de réaliser un important travail sur la maîtrise du langage et de la langue française. Le but de ce travail conjoint est de faire acquérir aux enfants apprentis lecteurs et apprentis scripteurs une meilleure connaissance du langage et de leur langue afin d'améliorer leurs capacités de communication tant en compréhension qu'en production. Ce travail est quantitativement le plus important de l'école primaire puisque l'étude du langage comporte des temps spécifiques, mais aussi des apprentissages transversaux. Dans ce chapitre, nous analysons les objectifs qui sont attribués à l'enseignement de la langue et observons les domaines et les compétences qui leur sont associés. Ensuite, nous commentons la progression et la démarche d'enseignement préconisées par l'Education Nationale. Enfin, nous soulignons les difficultés de l'étude de la langue à l'école. Dans cette partie de notre travail, nous nous appuyons essentiellement sur le programme pour l'école élémentaire de 2002 car il permet de constater de larges innovations dans la manière d'aborder la langue à l'école. A titre de comparaison, nous citons certains points présents dans les versions de 1995 ou de 2008.

3.1 POURQUOI ENSEIGNER LA LANGUE ?

Intituler l'enseignement du français langue maternelle « Maîtrise du langage et de la langue française » suppose une coordination entre deux thématiques de niveau différent. D'une part, la maîtrise du langage fait entrer en jeu des compétences générales sur l'aptitude communicationnelle de l'être humain, d'autre part, la maîtrise de la langue française est l'objectif plus restreint de l'étude du « français » en tant que domaine disciplinaire. Les frontières entre ces deux éléments ne sont pas aisées à établir, tant les compétences des deux domaines interagissent. Dans le programme de l'Education Nationale de 2002, modifié en 2007, les connaissances à acquérir ne sont pas classées en fonction de ces deux objectifs coordonnés, mais sont divisées selon les thématiques générales « dire, lire, écrire, étude de la langue » définies par le *Socle commun de connaissances et de compétences*. Nous observons les caractéristiques principales des objectifs de l'enseignement de la langue à l'école élémentaire ainsi que des compétences qui leur sont associées dans chacune des thématiques citées ci-dessus.

Dans leur ouvrage sur les connaissances grammaticales des élèves, Kilcher-Hagedorn *et alii* relèvent dans les programmes scolaires français et suisses cinq objectifs de l'enseignement de la langue que nous listons ci-dessous. Ces travaux sont parmi les seuls à notre connaissance à fournir des données expérimentales sur l'enseignement de la grammaire, en comparant les connaissances d'élèves ayant reçu deux types d'enseignement, l'un basé sur une grammaire considérée comme « traditionnelle », l'autre sur des contenus grammaticaux « rénovés ». Seul le premier objectif est donné comme dominant tous les autres, mais aucune hiérarchie n'est précisée par les auteurs concernant les quatre autres types d'objectifs cités. Selon les travaux de Kilcher-Hagedorn, les objectifs de tout enseignement de la langue sont les suivants (1987 : 202) :

- « Amener l'enfant à mieux s'exprimer grâce à la maîtrise des règles de sa langue ;
- le préparer à acquérir des langues autres que sa langue maternelle ;
- lui fournir un instrument permettant la résolution de problèmes orthographiques ;
- développer son intelligence ;

- faire réfléchir l'élève sur la langue et ses constructions, la langue étant perçue comme un domaine d'étude intéressant en soi. »

Ces objectifs, issus de programmes suisses des années 70, sont repris dans les programmes français, dans les anciens comme dans les plus récents. Ajoutons qu'au cycle 3, un nouvel objectif apparaît dans les programmes de l'école élémentaire parus en 2007 : faire de l'élève un lecteur de littérature. Chacun de ces objectifs relève de domaines différents et n'implique pas les mêmes compétences ou connaissances. Nous détaillons ce point à présent en analysant chacun des objectifs cités ci-dessus.

« *Amener l'enfant à mieux s'exprimer grâce à la maîtrise des règles de sa langue* » est l'objectif général de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Ce but vise l'amélioration de la qualité de l'expression des élèves. L'école souhaite amener l'enfant à une expression orale ou écrite qui ne contrevienne pas aux règles du français. Cet objectif est étroitement lié à celui cité ci-dessus en troisième position. L'enseignement doit permettre à l'enfant de s'exprimer sans faute. Cet enseignement doit donc faire acquérir à l'enfant l'ensemble des règles qui régissent sa langue maternelle. Pour Combettes (2006 : 43), « *l'enfant possède sa grammaire personnelle du français, que l'école tente d'améliorer en lui faisant intérioriser un système de règles* ». Cette remarque vaut à la fois pour l'oral et pour l'écrit, mais il est essentiel de souligner que c'est surtout à l'écrit que l'application de règles est indispensable, puisqu'il s'agit d'un code plus normé que l'oral, dont l'acquisition doit passer par un enseignement explicite. Dans les programmes scolaires, l'objectif cité en troisième position par Kilcher-Hagedorn est une sous-compétence requise dans l'apprentissage de l'écriture. Bien qu'elle ne soit pas considérée comme une priorité affichée dans les programmes scolaires, la maîtrise des orthographe lexicale et grammaticale est l'élément pour lequel parents, enfants et enseignants ont les plus grandes attentes.

Les deuxième et quatrième objectifs font intervenir des considérations liées aux compétences cognitives des élèves. Dans le premier cas, nous pouvons faire référence aux travaux d'Andersen (1983, cité par Demaizière et Narcy-Combes, 2005) sur la nativisation, qui viennent appuyer l'idée que l'enseignement explicite d'une langue influence l'apprentissage d'une autre langue. D'après nos constats, dans les pratiques de classe, le lien entre la langue maternelle et l'apprentissage des langues étrangères n'est pas ou très peu explicite. Dans le deuxième cas, il s'agit de l'idée qu'étudier la langue permet le

développement de compétences cognitives générales comme l'observation, le repérage, le classement, etc. Cette hypothèse a été confirmée par les travaux québécois de Germain et Netten (2004) sur le français intensif mais n'est pas ou très peu exploitée dans les programmes de l'école élémentaire française.

Le dernier objectif cité par Kilcher-Hagedorn est ambigu. « *Considérer la langue comme un domaine d'étude intéressant en soi* » pose le problème de l'utilité de cet enseignement, alors que « *réfléchir sur la langue et ses constructions* » peut être vu non comme un objectif, mais comme une méthode de travail. A l'école primaire, il n'est pas envisageable d'étudier la langue pour elle-même. L'enseignement explicite de la langue maternelle est justifié par l'entrée dans le monde de l'écrit et la nécessité de fournir à l'enfant des savoir-faire pour lire et écrire. Or, les modalités du transfert des connaissances grammaticales dans les activités de lecture ou d'écriture restent très peu connues, ce qui conduit à penser que l'enfant apprend des règles de grammaire pour elles-mêmes sans savoir les appliquer hors des exercices spécifiques. C'est là une des problématiques majeures de l'enseignement grammatical. Ce transfert semble aller de soi et d'après Kilcher-Hagedorn les recherches menées à ce propos n'apportent pas de conclusions probantes en raison de la diversité des méthodes d'enseignement et des activités considérées.

Pour répondre à notre question-titre, nous pouvons dire que la langue est enseignée essentiellement parce qu'il est établi a priori que cet enseignement doit, dans une perspective communicationnelle, amener les élèves à une meilleure connaissance de leur langue et du langage. D'autres objectifs sont mis en évidence comme on l'a vu ci-dessus, mais ils sont des subdivisions de l'objectif principal et non des buts à atteindre à part entière. Pour nous, l'enseignement explicite de la langue est étroitement corrélé à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il nous semble que c'est dans cette corrélation qu'il faut chercher à déterminer les sous-objectifs de cet enseignement. Loin de nous l'idée de laisser de côté la pratique orale du langage, mais rappelons que notre problématique concerne spécifiquement la détermination des connaissances liées à la phrase en tant qu'unité de l'écrit dans le cadre du début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les programmes scolaires fixent comme priorité de développer chez l'enfant les compétences linguistiques nécessaires à une aisance de communication optimale et souligne l'importance culturelle et sociale cette communication, tant écrite qu'orale. Les Instructions

Officielles distinguent deux modalités d'étude de la langue maternelle : le domaine disciplinaire et le domaine transversal. Cette distinction est parallèle à celle que l'on peut faire entre langue et langage. Si les deux domaines sont différenciés ici, ils n'en sont pas moins étroitement liés. Il convient également de distinguer travail sur l'oral et sur l'écrit. Ce que visent les enseignants dans un premier temps, c'est un enrichissement de l'expression et de la compréhension linguistiques des enfants au travers d'échanges variés et nombreux. En effet, avant leur entrée à l'école dans une étude explicite de l'écrit, les élèves ont déjà une compétence langagière développée. Au cycle 2, le travail sur l'oral est maintenu en même temps que se met en place l'apprentissage de la lecture et de la production écrite. C'est à ce niveau, au moment de l'apprentissage de l'écrit, qu'il devient nécessaire d'introduire des connaissances linguistiques générales comme la notion de hiérarchie de constituants mais aussi spécifiques à la grammaire du français, comme l'accord du verbe avec son sujet ou bien la concordance des temps. Dans ce cadre, la maîtrise de la langue nécessite une connaissance du vocabulaire, mais aussi de l'organisation du français. Le rôle de la grammaire est d'explicitier cette organisation, en s'appuyant sur les connaissances préalables que les élèves possèdent. La grammaire doit permettre de construire une représentation du système de la langue et de son fonctionnement, en montrant les différentes unités qui constituent le système ainsi que les relations que ces unités entretiennent.

3.2 COMPETENCES ET DOMAINES D'ETUDE ASSOCIES

Les domaines d'études proposés dans la version du programme de l'école élémentaire de 2007 sont inspirés des informations contenues dans le décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences. « *Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité* » (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006).

Pour les deux cycles, dans le programme de 2002, on relève trois domaines de capacités qui sont « dire », « lire » et « écrire », auxquels s'ajoutent des domaines de connaissances, comme « étude de la langue »¹⁴, « textes », « littérature ». Cette répartition des éléments à acquérir soulève le problème de la relation qu'entretiennent les domaines de capacité et les domaines de connaissances. Ces relations ne sont pas explicitées dans les programmes qui fournissent une liste de savoirs et de savoir-faire sans en expliquer la structuration. Par exemple, l'étude de la langue est un domaine présenté à part, alors que les connaissances mises en jeu dans cette partie du programme ne se situent pas au même niveau que « dire », « lire » ou « écrire ». Il est pourtant nécessaire d'établir les relations que peuvent entretenir les notions en jeu dans « étude de la langue » et les domaines de capacités. Quelles connaissances grammaticales sont nécessaires pour atteindre les compétences énoncées dans « lire » ou « écrire » ? Prenons deux exemples des compétences attendues en grammaire à la fin du cycle 2 : « *comprendre des mots nouveaux en s'appuyant sur le contexte linguistique* » et « *marquer l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal* » (BO hors série n°7, 12 avril 2007 : 49-50). Dans le programme de 2008 la répartition des domaines à étudier reprend la classification par discipline (lecture, vocabulaire, grammaire, etc.) que l'on pouvait trouver dans le programme de 1995. Cette classification conduit à une liste de compétences essentiellement notionnelles. Comme dans les autres programmes, le problème qui se présente ici est celui du lien à établir entre les notions à aborder en grammaire et en vocabulaire et leur utilisation dans les autres domaines d'étude de la langue que sont par exemple la lecture ou bien la rédaction.

La première compétence énoncée ci-dessus s'avère nécessaire pour la capacité « lire ». La notion de contexte linguistique n'est pas définie : s'agit-il du contexte pragmatico-sémantique ? Syntaxique ? C'est dans l'analyse de l'interactivité syntaxe/sémantique qu'il est possible d'appréhender les stratégies qui mènent à la compréhension. Dans chacun de ces cas, les compétences en jeu ne sont pas les mêmes. L'appui sur le contexte pragmatico-sémantique nécessite des connaissances encyclopédiques (telles que définies par U.Eco dans *Lector in fabula*, cité par Sorin, 2001 : 81), du vocabulaire ; l'appui sur le contexte syntaxique est rendu possible quant à lui par des connaissances structurales portant sur la construction des

¹⁴ Dans les instructions officielles, les termes « grammaire » et « étude de la langue » sont équivalents.

syntagmes ou des propositions. La combinaison de ces cas s'avère nécessaire pour l'élève qui doit apprendre que l'environnement immédiat du terme inconnu peut l'aider à trouver le sens de ce terme, ce qui est encore une compétence différente à mettre en œuvre dans « *comprendre les mots nouveaux en s'appuyant sur le contexte linguistique* ».

Bien qu'inscrite dans le domaine thématique « étude de la langue », la compétence « *savoir accorder les différents éléments d'un groupe nominal (GN)* » est essentielle dans le but d'écrire sans faute, elle concerne donc également la capacité « écrire ». Il convient de souligner qu'à l'oral, les enfants accordent spontanément les mots constitutifs du GN mais font des fautes à l'écrit en raison de la non correspondance de la phonologie et de la morphologie flexionnelle en français (Fayol *et al.*, 2006). Le savoir-faire énoncé ci-dessus est un exemple d'élément qui entre en compte dans la pratique de la production écrite, lors de laquelle les élèves omettent fréquemment les marques d'accord non prononcées à l'oral, comme le -s du pluriel par exemple.

Dans le programme de 2002, le domaine intitulé « Etude de la langue » est juxtaposé aux autres domaines comme lire, écrire, parler. Les connaissances citées dans « Etude de la langue » sont présentées comme autonomes et constitutives d'un savoir qui n'est pas relié avec l'utilisation du langage dans l'écriture, la lecture ou la prise de parole. Dans les autres programmes, la classification par discipline pose le même type de problème : la question des relations entre les différents savoirs et ainsi la difficulté d'établir une progression justifiée dans les apprentissages grammaticaux.

3.3 PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES

Pour chaque cycle, le programme de 2002 modifié en 2007 propose un ensemble de connaissances à acquérir ainsi que des principes généraux d'enseignement. L'analyse que nous avons faite de ce programme nous permet de constater que la progression proposée dans l'acquisition des compétences grammaticales n'est pas explicitée même si ses principes sont formulés. « *[L'enseignement de la grammaire] nécessite une progression précise allant du*

plus fréquent au plus rare et du plus simple au plus complexe, de telle sorte que l'élève découvre, étape après étape, les mécanismes syntaxiques du français et s'approprie les règles grammaticales. Cette progression, traduite par le professeur en une programmation adaptée à la classe et aux élèves, doit obéir à la logique interne du système syntaxique du français : la grammaire enseignée au fil de l'étude des textes ne peut suffire. » (BO n°3, 18 janvier 2007)

Ces principes soulèvent plusieurs interrogations :

- Comment déterminer le simple, le complexe, le fréquent et le rare ?
- La grammaire française n'est-elle constituée que de règles syntaxiques ?
- Quelle est la logique interne du système du français et comment l'enseignant peut-il se l'approprier ?

Le programme scolaire ne nous apporte que des réponses partielles à ces questions. L'organisation des connaissances incombe à l'enseignant puisqu'elle n'est pas explicitée dans les Instructions Officielles. En effet, que ce soit d'un cycle à l'autre ou bien à l'intérieur même d'un cycle, aucune hiérarchie n'est définie dans les savoirs à acquérir, de même que les interactions entre les domaines comme nous l'avons constaté dans la partie précédente ne sont pas mises en évidence. Les deux exemples que nous avons développés en 3.2 nous permettent de constater que le classement des compétences proposé par le programme de l'école élémentaire ne montre pas les liens existants entre les domaines déterminés. Est-ce parce qu'ils ne sont pas classés de manière adéquate ou bien est-ce leur identification elle-même qui pose problème ? La répartition en capacités comme « dire », « lire » et « écrire » est représentative des utilisations de la langue, alors que l'« étude de la langue » recouvre des savoirs transversaux qui entrent en jeu dans chacune des capacités que nous venons de citer. A l'intérieur même des domaines de capacités et de connaissances, la formulation des savoirs et des compétences à acquérir présente de fortes disparités de niveau. Citons par exemple en étude de la langue pour le cycle 2 (BO n°5, 12 avril 2007 : 50) l'objectif suivant : « *avoir compris et retenu la notion de phrase* ». Que recouvre la « notion de phrase » ? N'est-ce pas une connaissance complexe dont il serait nécessaire d'explicitier les savoirs qui la composent ? Notons que tout au long de ce travail, nous entendons complexe comme « composé d'éléments simples en interaction » et non comme synonyme de « compliqué ».

Un autre exemple de ce problème de niveau peut être extrait des compétences à acquérir au cycle 2 (Ibid.) : « *écrire de manière autonome un texte de manière à pouvoir le relire* ». Il s'agit là, non plus d'un savoir comme « notion de phrase », mais d'un savoir-faire lui aussi complexe qui devrait être explicité. Nous pouvons comparer les deux exemples que nous venons de présenter au suivant : « avoir compris et retenu que la marque du pluriel des noms est le plus souvent « s » ». Ce dernier exemple de compétence présente un degré de complexité moindre dans les savoirs qui entrent en jeu dans son acquisition par rapport aux exemples précédents. Il est pourtant énoncé sur le même plan dans les Instructions Officielles, qui ne distinguent donc pas les éléments complexes des éléments les plus simples. Une définition fine et justifiée des notions à enseigner est nécessaire pour expliciter la hiérarchie qui doit permettre au professeur de faire des choix entre des éléments complexes comme la notion de phrase et des éléments plus simples comme le -s marquant le pluriel. La majorité des enseignants que nous avons interrogés suit la progression proposée par le manuel utilisé en classe ou bien s'inspire de cette progression pour élaborer des fiches-leçons. Majoritairement, la définition et la reconnaissance de la phrase en tant qu'entité linguistique sont le point de départ de l'enseignement grammatical, puis suit l'étude des phénomènes internes à la phrase. Cette hiérarchie se veut le reflet du système syntaxique du français, comme il est dit dans le programme scolaire.

Nous allons à présent nous interroger sur la progression grammaticale par rapport à la mise en place du système des cycles. Cette mise en place ne s'est pas réellement accompagnée de modifications organisationnelles ou pédagogiques dans les classes, hormis le bannissement du redoublement à l'intérieur d'un cycle (Rapport HCE, 2007 : 16). La répartition des compétences dans le programme scolaire pose la question de l'organisation interne des connaissances à acquérir par cycle. Prenons pour exemple le cycle 2 tel qu'il est défini dans le programme de 2002 : il comprend la dernière année de l'école maternelle (GSM), les première (CP) et deuxième (CE1) années de l'école élémentaire. Dans le programme de 2008, le cycle 2 ne comprend plus que le CP et le CE1. L'ensemble des connaissances et des principes d'enseignement généraux du programme sont définis pour le cycle entier. Dans la réalité, il existe cependant un reclassement très net des contenus d'une année à l'autre. Le statut de la GSM était ambigu dans le programme de 2002. Alors qu'elle était mentionnée dans l'introduction du programme de cycle 2, aucun ensemble de compétences n'est explicitement déterminé pour ce niveau-là. La GSM, c'était à la fois une

classe de l'école maternelle et de l'école élémentaire puisqu'elle prépare progressivement l'élève à découvrir le monde de l'écrit. Le CP, c'est la classe dans laquelle on apprend à lire. « *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'objectif fondamental du CP.* » (BO n°5, 12 avril 2007 : 42). Cet énoncé met en avant dès le début du programme la spécificité du CP, ce qui laisse à penser que le CE1 n'est pas une classe dans la continuité de ce dernier, mais plutôt un niveau déjà très semblable à ceux du cycle 3.

Le principe d'une organisation des enseignements de l'école élémentaire en cycles de trois ans nous paraît un point de départ intéressant pour une réflexion sur la progression des apprentissages. Cependant, il est nécessaire de justifier et de distinguer les objectifs qui sont assignés à chaque cycle, ce qui n'est pas fait dans le programme scolaire. Ne pourrait-on proposer par exemple que le cycle 2 soit consacré à la lecture et à certains des travaux sur l'écrit qui sont en relation avec la compréhension en lecture, puis aborder les contraintes et les règles de la production écrite en tant que telle seulement au cycle 3?

Si la structuration des connaissances n'est pas explicite d'un cycle à l'autre, elle ne l'est pas non plus à l'intérieur des cycles dans le programme de 2002. Bien que les instructions officielles affirment une nécessaire cohésion et une répartition réfléchie des enseignements tout au long du cycle 2, elles n'explicitent pas clairement les liens qui pourraient aider à construire cette structuration. Le programme précise ponctuellement que telle ou telle notion doit être traitée de manière privilégiée au CE1 par exemple, mais sans expliquer ce choix. Citons l'exemple suivant : « *Il faut aussi, de manière de plus en plus régulière et précise au cycle 2, et singulièrement au CE1, prévoir des temps spécifiques consacrés à l'étude méthodique de la grammaire* » (*Op. cit.* : 47). Cela signifie-t-il que la GSM et le CP ne peuvent être le lieu d'une « étude méthodique de la grammaire » ? La réponse à cette question est affirmative si l'on entend par là « analyse grammaticale traditionnelle ». Cependant, faire par exemple prendre conscience à un enfant de la structure d'un groupe nominal, lui enseigner une stratégie qui consiste à attendre un nom masculin pluriel après un déterminant masculin pluriel relève à la fois de l'apprentissage de la lecture et de l'étude méthodique de la grammaire qui peuvent être faits au CP, puisque l'on s'appuie alors sur une connaissance implicite de la langue orale qui, une fois explicitée et fixée grâce aux repères de l'écrit, facilite les hypothèses en lecture.

Dans le programme de 2008 au contraire, une claire progression des notions à étudier à chaque niveau est présentée. En grammaire, à l'issue du CP, l'élève doit être capable d'identifier un certain nombre d'éléments (une phrase dans un texte, un nom ou un verbe dans une phrase) alors qu'en CE1 il s'agit davantage d'élaborer une première approche, toujours dans un but d'identification, d'un premier type de relation intra-phrastique, l'accord sujet verbe. En revanche, dans le cas des relations à l'intérieur du groupe nominal, il est demandé à l'élève à l'issue du CE1, non seulement de savoir identifier la relation entre le nom et ses caractérisants, mais également d'appliquer les règles qui régissent cette relation. Au cycle des approfondissements, la progression est établie du CE2 au CM2. Par exemple, l'étude de la phrase exclamative est repoussée au CM2 alors que les autres types de phrases sont étudiés au CM1. Les raisons de cette programmation ne sont pas explicitées dans le programme. Dans le domaine de l'étude des fonctions apparaît la confusion terminologique entre complément d'objet et complément essentiel : alors qu'en CM1, il est préconisé d'étudier la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel dans le cadre de la compréhension de la notion de circonstance, au CM2 il s'agit de travailler la différence entre complément essentiel et complément circonstanciel. Doit-on ici comprendre que le complément essentiel est une notion qui doit remplacer celle de complément d'objet au CM2 ? Est-ce un concept difficile à réserver à la dernière année de l'école élémentaire ?

L'enseignant dispose de sa liberté pédagogique et doit adapter sa progression aux élèves qu'il a face à lui chaque année. Il serait cependant intéressant que les programmes, s'inspirant des questions posées par la recherche en didactique de la langue, donnent aux enseignants une base théorique explicite sur laquelle s'appuyer pour construire leurs progressions. En effet, même si le programme de 2008 offre un tableau précis des notions à étudier à chaque niveau des cycles, les choix présidant à cette progression ne sont pas explicités et l'enseignant ne dispose pas d'outil théorique actualisé pour distinguer le simple et le complexe, à la fois dans le domaine lui-même et par rapport au niveau de l'élève.

3.4 DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT PRECONISEE PAR LE PROGRAMME

Nous nous intéressons ici spécifiquement à la démarche expliquée dans le programme de 2002, dans la mesure où il s'agit d'un point de vue novateur par rapport aux autres programmes. Dans la modification du programme effectuée en 2007, cette démarche n'est plus présente explicitement, mais les Instructions Officielles préconisent à la fois de faire faire des exercices systématiques aux élèves et des activités de manipulation, de tri, etc. Dans le programme de 2008, aucune mention n'est faite de la démarche de travail que les enseignants doivent adopter.

Dans le programme de 2002, une partie de l'enseignement de la langue s'intitulait « Observation Réfléchie de la Langue Française » (ORLF). Les enseignants devaient y consacrer entre une heure et demi et deux heures par semaine. Cette démarche vise à pallier les effets des exercices répétitifs de grammaire qui nuisent aux performances écrites des élèves (Fetet, 2005 : 3). Elle consiste à placer l'élève dans une position réflexive et à lui présenter la langue comme un domaine d'observation, au même titre que la botanique par exemple. L'ORLF bouleverse les pratiques enseignantes car elle ne place plus l'élève devant des règles immuables à apprendre par cœur, mais devant un problème à résoudre en formulant des hypothèses et en construisant des protocoles de vérification. Par exemple, le tri de mots et le repérage de critères morphologiques ou syntaxiques permettent à l'élève de construire lui-même sa représentation d'une classe lexicale à partir de ses observations. Ce type de démarche permet de se passer des définitions abstraites proposées par la grammaire scolaire traditionnelle. Les méthodes de travail proposées par l'ORLF sont avant tout la comparaison et la manipulation de matériel linguistique. Elles favorisent une démarche inductive d'apprentissage grâce à laquelle l'élève va progressivement expliciter les régularités de la langue qu'il aura observées. Cette méthode n'est pas incompatible avec un travail systématique, qui est nécessaire pour fixer les apprentissages et doit faire suite à l'élaboration de réponses aux problèmes grammaticaux posés aux élèves.

Il semble que c'est essentiellement la question de l'enseignement grammatical qui a conduit à la réforme du programme de l'école élémentaire en 2007. Quand le programme de

2002 préconisait de faire réfléchir l'enfant sur sa langue, celui de 2007 affirme que « *l'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions* » (BO n°5, 12 avril 2007 : 77). Malgré cette affirmation forte, les activités réflexives ne sont pas totalement supprimées puisque des temps de travail en atelier sont prévus par le programme, lors desquels les tâches sont « *centré[e]s sur la résolution d'un problème de langage* » (Ibid.)

Les formules choisies d'une version à l'autre du programme ne sont pas suffisamment claires et explicites : d'une part, les Instructions Officielles mettent en avant une démarche fondée sur la méthodologie des sciences de l'observation, d'autre part, elles préconisent une méthode de travail plus traditionnelle avec l'apprentissage de règles de grammaire et leur application dans des exercices systématiques. Cependant, elles ne disent pas pour quelles notions et quelles pratiques utiliser l'une ou l'autre de ces démarches. Elles nous semblent chacune avoir ses avantages, si l'on est en mesure d'expliquer lesquels, dans quelles situations et pour quels apprentissages. Face à cette imprécision, l'enseignant ne possède pas les outils qui vont lui permettre de savoir comment faire de la grammaire dans sa classe. Il se trouve donc dépourvu d'éléments justifiés pour choisir les activités qui feront sens pour ses élèves dans le cadre de l'apprentissage de la langue.

3.5. DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL

Nous avons soulevé plusieurs problèmes dans les paragraphes ci-dessus. Nous allons les rappeler ici avant d'analyser comment les enseignants dans leurs pratiques de classe et les éditeurs de manuels interprètent le programme scolaire et s'accommodent des difficultés que nous avons repérées.

Tout d'abord, définir l'enseignement de la langue à l'école élémentaire implique, dès qu'on nomme ce domaine d'étude, des prises de positions complexes. En effet, les programmes scolaires, se référant ainsi à la linguistique, distinguent et lient langue et langage. Cette distinction induit une différence de niveau d'enseignement et d'apprentissage qu'il n'est pas aisé d'établir clairement. On ne sait pas ce qu'ils recouvrent ni les liens qu'ils possèdent.

Les compétences et les savoirs qui relèvent du langage ou de la langue ne sont pas distingués. Il nous semble que langue et langage doivent être liés en explicitant les rapports qu'ils entretiennent. La langue est un outil intégré dans l'ensemble plus vaste qu'est le langage. Or, dans le programme, une seule rubrique est consacrée au langage sous le titre « communiquer » au cycle 2 ; au cycle 3, les compétences liées au langage sont dissoutes dans les domaines généraux de compétences et de connaissances sans que les liens avec la langue ne soient établis. De plus, l'objectif d'enseignement de la langue, qui est toujours énoncé ainsi dans les programmes scolaires, comme l'ont relevé Kilcher-Hagerdorn *et al.*, est d'amener les enfants à une meilleure maîtrise de leur langue, à l'écrit comme à l'oral. Ce qui pose problème, c'est la définition des sous-objectifs qui vont permettre à l'élève d'atteindre le niveau de maîtrise linguistique attendu à la fin de l'école élémentaire.

Nous avons également souligné la confusion définitionnelle et relationnelle qui existe entre les domaines de capacités et de connaissances énoncés dans le programme. Cette confusion mène à une absence de hiérarchisation précise des éléments à enseigner. On retrouve cette imprécision dans la formulation des compétences à acquérir et dans la mise en place de progressions qui ne sont pas justifiées du point de vue linguistique ou pédagogique. Si ces progressions ne sont pas justifiées, c'est parce qu'aucune théorie linguistique actualisée n'est utilisée pour motiver les choix faits, à la fois dans la détermination des connaissances elles-mêmes et dans leur organisation.

Enfin, le programme de l'école élémentaire ne propose pas clairement aux enseignants de démarche à suivre dans les enseignements grammaticaux. Il expose plusieurs méthodes de travail, mais ne donne pas d'éléments permettant aux professeurs de savoir comment enseigner la grammaire et comment adapter les stratégies d'enseignement en fonction des contenus à acquérir.

Nous avons vu ci-dessus les problèmes posés par la formulation des éléments à enseigner aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire. Dans le chapitre suivant, nous observons comment le programme est mis en œuvre à travers une analyse des manuels scolaires et des méthodes de travail qu'ils induisent. Les professeurs des écoles et les auteurs des manuels doivent, à partir du programme scolaire, produire du matériel sur lequel s'appuyer pour travailler avec les élèves. Les enseignants que nous avons interrogés s'appuient tous sur un ou plusieurs manuels pour construire leur enseignement de la langue. Si certains n'utilisent que

le livre fourni à l'élève, d'autres construisent eux-mêmes des fiches-leçons à partir d'une comparaison de plusieurs outils qu'ils tiennent pour des références.

CHAPITRE 4. MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME SCOLAIRE DANS LES MANUELS

Le travail des enseignants, comme celui des auteurs de livres de classe, consiste à interpréter les Instructions Officielles afin de les transformer en séquences d'enseignement. Or, selon une étude québécoise sur l'évaluation du matériel didactique (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004 : 511), « *les manuels scolaires contribueraient en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogicodidactiques employées, la progression attendue des élèves (...)* ». On constate que le rôle des manuels scolaires est prépondérant dans l'enseignement/apprentissage, il est donc essentiel de pouvoir évaluer la pertinence des contenus et des démarches proposées, par rapport au programme scolaire mais également par rapport aux savoirs de référence en linguistique. La première constatation que nous pouvons faire à ce propos est que les manuels sont en général peu transformés d'une édition à l'autre, même si le programme a été modifié. D'autre part, ils présentent pour la plupart une grande homogénéité de présentation et de contenu malgré la liberté laissée par le programme dans sa mise en œuvre. Il s'agit pour nous dans un premier temps de nous interroger sur le discours grammatical dans les ouvrages pour la classe, puis sur les démarches d'enseignement/apprentissage qui sont proposées par le manuel scolaire.

4.1 UN CONTENU GRAMMATICAL HETEROGENE

Pour les enseignants comme dans les manuels scolaires, la grammaire recouvre un ensemble polymorphe. Le contenu et la terminologie employés dans les enseignements grammaticaux soulèvent de nombreuses interrogations. Nous analysons ici dans un premier temps les liens entre discours théorique des ouvrages pédagogiques et discours de la linguistique. Ensuite, nous commentons deux caractéristiques des propos grammaticaux des

manuels scolaires : leur hétérogénéité dans les niveaux d'analyse qu'ils impliquent et leur formulation.

4.1.1 DISCOURS LINGUISTIQUE ET DISCOURS DES MANUELS

Nous reprenons ici la réflexion de Grossmann (1996 : 61) sur le contenu théorique des manuels scolaires. S'agit-il de discours théorique ou bien de discours didactique ? Grossmann établit qu'il s'agit d'un discours didactique dans la mesure où il n'apparaît nullement de trace d'une construction théorique dans les savoirs proposés dans les encadrés « Je retiens » des ouvrages scolaires. En effet, les résumés ou les leçons présents dans les manuels scolaires et dans les livres des maîtres ne sont pas présentés sous forme d'argumentation ou de démonstration comme l'est le discours théorique. Grossmann justifie cette remarque par l'absence de marqueurs du type « *nous définirons* », « *on se propose de montrer ici...* » (Ibid.) et présente quatre caractéristiques du discours grammatical des manuels scolaires (*Op. cit.* : 62). Il s'agit d'un énoncé :

- Définitoire,
- Présenté comme achevé, clos, ne prêtant pas à la discussion,
- Prescriptif,
- Non situé temporellement, non référencé scientifiquement.

Malgré un fort développement des recherches scientifiques en linguistique et didactique du français, peu de manuels proposent de véritables utilisations de ces recherches. Le savoir savant contenu dans la linguistique est peu utilisé dans la constitution du savoir à enseigner, à la fois par les auteurs de manuels scolaires et par les enseignants de français. Les didacticiens de la langue, linguistes et formateurs de professeurs, soulignent l'écart présent entre les références bibliographiques proposées aux enseignants en cours de formation et les ouvrages qu'ils utilisent réellement pour préparer leurs cours. D'une part, les enseignants utilisent peu de grammaires de référence. Cela est sans doute dû à un manque de formation spécialisée en étude de la langue, ainsi qu'à la difficulté liée à l'utilisation d'ouvrages exposant des

connaissances scientifiques abstraites et non didactisées. D'autre part, les ouvrages qu'ils utilisent, manuels ou supports de préparation de cours, ne se basent pas sur des recherches linguistiques et didactiques actualisées. Il en résulte que le discours grammatical dont disposent les enseignants et qu'ils transmettent aux élèves relève d'une construction hétérogène, contenant des savoirs soumis à un délai de transposition didactique variable.

Prenons pour illustrer ce propos l'un des exemples développé par Cuq (2002), celui du classement des modes en conjugaison. Dans la plupart des ouvrages scolaires, les modes traditionnels comprennent l'impératif et le conditionnel, que l'on retrouve dans tous les tableaux de conjugaison présents en fin de manuels, qu'ils soient destinés aux classes de Français Langue Etrangère (FLE) ou de Français Langue Maternelle (FLM). Cuq compare ces classements modaux à ceux qui sont exposés dans plusieurs grammaires de référence, dont la *Grammaire Critique du Français* de Wilmet (1997) dont nous avons extrait une caractérisation de la phrase dans notre deuxième chapitre. Cette grammaire réduit le nombre de modes à deux : impersonnel et personnel (*Op. cit.* § 357-358). Pour Wilmet, l'impératif comme le conditionnel ne peuvent pas être à part dans les tableaux de conjugaison car ils ne possèdent pas de formes propres. Le linguiste attribue le statut particulier de l'impératif à sa forme écrite en -s, « *réfection des étymologistes à la Renaissance* » et à la « *tyrannie orthographique* » (Ibid.). Il s'agit là d'une prise de position théorique relativement éloignée de celle que l'on rencontre habituellement dans les grammaires pour l'école.

Il existe des manuels scolaires qui incluent dans leur discours des reconsidérations théoriques. Citons pour l'école élémentaire la collection *Langue française, mode d'emploi* (SEDRAP). Dans cette collection par exemple, les mots « je », « tu », « nous » et « vous » ne sont pas nommés pronoms personnels mais embrayeurs de conjugaison. Ce choix terminologique est motivé par la distinction faite par la linguistique, et notamment Jakobson (1963, cité par Riegel, Pellat, Rioul, 2004 : 577), entre les pronoms, qui peuvent être remplacés par le terme auquel ils renvoient, et les éléments qui marquent la présence d'un référent, entraînent la conjugaison mais ne peuvent être remplacés par ce dernier. En revanche, cette distinction entre pronoms et embrayeurs n'est pas présente dans la terminologie officielle éditée par le Ministère de l'Éducation. Un des problèmes posés par cette utilisation est la cohérence du métalangage d'un manuel à l'autre. *Langue française,*

mode d'emploi permet néanmoins de constater qu'une réflexion théorique peut être menée, même si elle conduit à s'éloigner de la terminologie en vigueur.

Prenons un second exemple, dans le domaine de la conjugaison à nouveau, pour montrer comment les ouvrages scolaires tentent d'inclure du discours linguistique dans leur contenu grammatical. Dans la plupart des manuels scolaires, les verbes sont classés en trois groupes, selon une discrimination traditionnelle en fonction de leur infinitif. Il en résulte que ce classement propose deux groupes relativement homogènes, le premier de verbes en –er et le deuxième des verbes en -ir. Il n'en est pas de même dans le troisième, qui regroupe de multiples verbes, dont l'infinitif et la conjugaison peuvent être originaux ou bien prendre des formes qui existent dans les autres groupes. Dans la collection de manuels scolaires que nous avons citée plus haut, la discrimination ne se fait plus au niveau de l'infinitif des verbes, mais selon le nombre de radicaux écrits que compte leur conjugaison. Ce choix place l'élève dans une posture d'analyse morphologique qui n'est pas présente dans le classement traditionnel. Ce classement, inspiré de recherches assez anciennes en linguistique (Dubois, 1967 cité par Boysen, 1968), propose un système qui se veut plus cohérent que la distribution que l'on retrouve habituellement dans les ouvrages traitant de la morphologie verbale.

Bien que la question des référents théoriques soit régulièrement abordée par les didacticiens, les ouvrages scolaires se rangent majoritairement derrière les définitions de la grammaire traditionnelle, ici identifiée comme « *n' utilis[ant]} aucune théorie, aucun modèle linguistique de référence* » (Lerot, 1993, cité par Neveu et Lauwers, 2007 : 13).. Il en résulte une incohérence par rapport au savoir savant qui conduit à des problèmes dans la définition des objets grammaticaux comme nous le montrons à présent.

4.1.2 UN POINT DE VUE VARIABLE POUR DEFINIR LES OBJETS GRAMMATICaux

Nous nous attacherons ici à examiner le discours sur l'objet « phrase » qui est proposé par les ouvrages scolaires. Ci-dessus, nous avons souligné l'écart qui peut exister entre le discours des linguistes et celui des manuels scolaires. Un autre type d'écart existe dans le

discours sur les objets de la grammaire à l'intérieur même des éditions pour l'école. En effet, pour un même objet, le niveau d'analyse linguistique (sémantique, syntaxique, morphologique...) choisi par les auteurs de manuels scolaires conditionne le propos émis. Citons quelques exemples de définitions de la phrase issues des manuels scolaires pour l'école élémentaire.

- « Une phrase est une suite de mots. Elle commence par une majuscule et se termine par un point. L'ordre des mots donne un sens à la phrase. » (*Outils pour le français*, Le Boucher, 2002 : 76, Magnard).
- « La phrase veut dire quelque chose. C'est une suite de mots qui a un sens. Une phrase écrite commence toujours par une majuscule et se termine par un point. » (*A portée de mots CE1*, Leclec'h-Lucas, Lucas et Meunier, 2000 : 9, Hachette éducation).
- « La phrase débute par une majuscule et se termine par un point. Dans un texte, une phrase peut être plus longue ou plus courte qu'une ligne. » (*A nous le français CE1*, Mole, Delpeuch, Brenifer, 2005 : 11, SEDRAP).

Un élément constant est à relever dans chacune de ces définitions : elles donnent toutes les limites graphiques de la phrase. Cependant, ces indications sur les limites de la phrase ne sont pas corrélées aux mêmes éléments d'une définition à l'autre. Seul le propos *d'A nous le français* fait allusion à l'inclusion d'une phrase dans un texte écrit, en proposant de distinguer phrase et ligne. Cela implique la nature même de la phrase qui est un objet de l'écrit, dont on a besoin dans le domaine de la lecture et de l'écriture et qui fait partie d'un ensemble plus vaste, le texte. En revanche, le critère sémantique de définition de la phrase n'est présent que dans les deux premières définitions que nous avons citées. Chacune de ces deux définitions souligne l'idée que la phrase est un ensemble de mots porteur d'un sens complet. La phrase est alors définie comme l'expression d'un message exprimé par le locuteur. Remarquons cependant que les deux définitions qui mentionnent le critère de sens l'explicitent différemment. Dans le premier cas, l'accent est mis sur le critère syntaxique minimal d'ordre des mots qui permet de faire sens, alors que dans le second, on observe la mention plus vague de « suite de mots qui a un sens ». On se trouve ici confronté aux difficultés mises en évidence dans la première partie de ce travail concernant le discours à propos de l'objet phrase. Si l'on

suit les deux premières définitions, il apparaît que toute suite de mots ordonnée et bornée d'une majuscule et d'un point est une phrase.

Les auteurs des manuels scolaires cités ci-dessus ont choisi des définitions de la phrase en fonction de ce qu'ils souhaitent mettre en évidence à propos de cet objet. La mention des bornes graphiques de la phrase est sans doute obligatoire dans la mesure où ce discours s'adresse à des élèves de l'école élémentaire, qui viennent d'entrer dans le monde de l'écrit et qui ont besoin d'acquérir des repères en lecture et de connaître les marques conventionnelles à utiliser dans leurs productions écrites. A la suite de notre examen du discours grammatical dans les ouvrages pour la classe, nous remarquons la disparité des niveaux d'analyse convoqués, ce qui permet de constater que les niveaux d'analyse syntaxique et/ou sémantique abordés dans les définitions ci-dessus posent les mêmes problèmes que ceux que nous avons posés concernant la détermination des critères de définition de la phrase.

Nous pouvons également illustrer le problème des niveaux d'analyse convoqués dans les manuels scolaires en nous appuyant sur la typologie des compléments. Dans la plupart des manuels scolaires, on retrouve plusieurs séquences d'enseignement sur les compléments, avec une terminologie traditionnelle : compléments d'objet direct (COD) et compléments circonstanciels. Citons à nouveau des exemples de discours grammatical issu de manuels scolaires pour illustrer notre propos.

- « *Le complément d'objet direct est un complément essentiel. Il précise sur qui ou sur quoi porte l'action exprimée le verbe.* » (*A portée de mots, CMI, 2001 : 32*)
- « *Les compléments circonstanciels précisent les circonstances de l'action exprimée par le verbe.* » (*Op. cit. : 34*)

La définition du complément d'objet direct comprend deux critères : syntaxique et sémantique. Le critère syntaxique tient au statut « essentiel » de ce type de complément, c'est-à-dire que le supprimer ou déplacer dans la phrase rendrait celle-ci non grammaticale. Notons ici que la précision n'est pas apportée sur la syntaxe interne ou la morphologie du complément, le terme « direct » n'est pas explicité. Une définition sémantique du COD est proposée dans la deuxième phrase de cette définition. Cet aspect sémantique est le seul qui est développé pour les compléments circonstanciels. On ne sait pas s'il est essentiel ou non, ni comment il est relié au verbe. On remarque donc que l'information fournie pour deux objets

grammaticaux distincts ne relève pas des mêmes niveaux d'analyse, puisque d'une part, on possède des informations syntaxiques et sémantiques alors que d'autre part on dispose seulement d'informations sémantiques. La comparaison des deux définitions soulève des questions sur le statut des « circonstanciels » : sont-ils essentiels eux-aussi ? S'ils ne le sont pas, pourquoi ne pas le préciser ? Quelles conséquences cette opposition a-t-elle pour la notion même de « complément » ?

Les manuels scolaires ne permettent pas de répondre à ces questions et, comme nous allons le voir à présent, le discours qu'ils proposent concernant les objets grammaticaux semble figé.

4.1.3 UN DISCOURS QUI ENONCE DU SAVOIR

Le discours grammatical des ouvrages scolaires possède un caractère essentiellement définitoire et prescriptif, ce qui donne un aspect figé aux éléments qu'il traite. Ce discours semble ne pouvoir se prêter à aucune remise en question de la part de l'élève, alors que la part de « flou » que contient la langue ainsi est mise en évidence par les linguistes eux-mêmes. Les savoirs grammaticaux sont formulés de manière assertive, comme on a pu le voir ci-dessus en examinant plusieurs définitions de la phrase. Pourtant, nous avons rencontré dans notre examen des manuels de classe des énoncés portant sur des savoir-faire qui présentent soit des procédures à acquérir, soit des « trucs » plus ou moins précis pour reconnaître un élément. Par exemple, dans une séquence sur le groupe sujet (GS), on a : « *Pour trouver le GS, on peut l'encadrer par c'est...qui ou ce sont...qui.* » (*A portée de mots*, CE2, 2005 : 20). Ce type d'énoncé procédural est relativement peu répandu, bien qu'il soit présent plus systématiquement dans quelques manuels, en plus du discours didactique déclaratif. Il est dans ce cas placé après les exercices d'entraînement. On peut regretter que le discours didactique procédural ne soit pas davantage développé dans les livres d'élèves, car il permettrait sans doute aux apprenants de mieux élaborer leurs stratégies de réutilisation en production écrite personnelle des compétences qu'ils ont acquises, ce qui constitue le principal écueil de l'enseignement grammatical. La formulation du discours grammatical est la conséquence d'un parti pris d'enseignement qui place l'élève face à un savoir à apprendre. Nous allons à présent examiner les démarches d'enseignement proposées par les manuels

scolaires et les relations qu'elles entretiennent d'une part avec les Instructions Officielles et d'autre part avec les recherches menées par les linguistes en didactique du français.

4.2 UNE DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT ENTRE PRESCRIPTION ET REFLEXION

Nous avons vu que le discours grammatical des manuels scolaires, réutilisé en partie par les enseignants, relevait d'une interprétation du programme scolaire et des savoirs en linguistique. Cette interprétation, difficile à élaborer, concerne à la fois le contenu et la démarche en étude de la langue. Observons à présent la manière dont la grammaire est abordée à l'école élémentaire à travers les méthodes de travail proposées dans deux collections de manuels scolaires, *A portée de mots* (Hachette Education, première parution en 1999) et *Langue française mode d'emploi* (SEDRAP, 2001). Nous avons choisi de baser nos commentaires sur des exemples issus de seulement deux collections car la première nous semble représentative de la majorité des manuels que nous avons consultés par la présence d'une organisation disciplinaire, d'une présentation notionnelle et d'une structure de leçon de la forme « texte à observer, questions de compréhension, leçon à apprendre, exercices d'application » La seconde se détache de l'ensemble des collections à la fois sur la présentation des contenus, non plus notionnelle, mais sous forme de problème posé à l'élève, et sur la démarche de travail qu'elle induit, qui ne propose pas de leçon figée mais une construction par l'élève du savoir grammatical. Les deux collections ne se distinguent pas par leur convivialité : l'utilisation de couleurs et une facilité de lecture liée à la disposition des écrits dans les pages. Dès leurs préfaces, on constate que le parti pris n'est pas le même : dans le premier cas, les auteurs s'adressent aux enseignants et aux parents, alors que dans le second, ce sont les élèves eux-mêmes qui sont interpellés et à qui les auteurs présentent le mode d'emploi de l'ouvrage. En outre, la multiplication des programmes scolaires, dont nous pouvons observer cinq versions en quatorze ans (1995 remaniée en 1999, 2002 remaniée en 2007 et 2008) contraint largement le travail éditorial lié à la publication des manuels scolaires. Il apparaît fréquemment que pour un même niveau d'étude, les dates de

publications varient d'un éditeur et à un autre. Dans la mesure où l'école élémentaire comprend cinq années d'étude, donc cinq manuels à proposer, il peut arriver qu'une collection commence à être publiée sous l'égide d'un programme qui n'est plus en vigueur au moment où les manuels sont tous publiés.

4.2.1 CLOISONNEMENT DES DOMAINES

Dès la table des matières apparaît la démarche choisie par les auteurs des manuels. Dans *A portée de mots*, le classement est dans un premier temps disciplinaire. Les connaissances sont cloisonnées en domaines d'étude, puis réparties à l'intérieur de ces domaines sans lien apparent avec l'utilisation de la langue. Ce cloisonnement n'est pas conforme au programme, qui préconise un enseignement décloisonné du français depuis vingt ans comme le rappellent Campana et Castincaud (1999 : 61). Cette présentation pose deux problèmes que nous analysons à présent.

Tout d'abord, la séparation des connaissances en grands domaines pose le problème de la relation qu'entretiennent les savoirs grammaticaux. Nous observons par exemple que la notion d'accord sujet/verbe est présentée dans la partie « orthographe » dans le manuel de CE1 alors qu'elle se trouve dans la partie « grammaire » dans le manuel des autres niveaux, ce qui est caractéristique des imprécisions de classement que l'on peut relever. Ce problème est la conséquence d'un autre, qui est celui de la définition des domaines en étude de la langue. Orthographe, conjugaison, grammaire et vocabulaire sont les termes majoritairement employés dans les manuels scolaires. Or, la « grammaire » peut aussi être définie comme l'ensemble des domaines que nous avons cités précédemment. La grammaire que l'on retrouve dans *A portée de mots* recouvre plus ou moins ce que les linguistes considèrent comme faisant partie de la syntaxe, c'est-à-dire des relations de structure qui existent entre les différents éléments d'un énoncé. La conjugaison est une sous-partie de la morphologie. On voit donc ici que déterminer des domaines d'étude de la langue n'est pas un travail aisé, tant les termes employés recouvrent des concepts différents en fonction du point de vue selon lequel ils sont énoncés.

De plus, posons-nous la question de ce que recouvrent les intitulés des séquences proposées. Quelle compétence en maîtrise de la langue acquiert l'élève à la suite d'une séquence qui a pour titre « La phrase » ? Si l'on observe et compare les différents manuels qui proposent des séquences intitulées ainsi, on remarque qu'ils ne se placent pas tous du même point de vue. Les uns donnent une définition graphique de la phrase, les autres y ajoutent un aspect syntaxique ou encore sémantique. Dans le programme de 2002, la phrase est mentionnée dans la mesure où elle est le lieu dans lequel s'appliquent les règles de grammaire liées à des accords syntaxiques comme celui du sujet avec le verbe ou bien du nom avec ses déterminants.

Dans la collection *Langue française, mode d'emploi*, le classement effectué est différent. Il s'agit d'un classement par genre de textes que peuvent rencontrer les élèves. Les séquences proposées concernent explicitement des problématiques liées à la lecture et à la production écrite, ce qui n'était qu'implicite dans la collection *A portée de mots*. Par exemple, l'on retrouve niveau après niveau les écrits « du courrier », « documentaires », « du dialogue », etc. Le choix de ces genres d'écrits, de même que leur classement peuvent être sujet à débat. Les auteurs de ces manuels, interrogés à ce propos, ont étayé leur choix par rapport à une étude empirique menée conjointement avec des professeurs des écoles. Ils ont déterminé les genres d'écrits par rapport aux textes que les élèves peuvent rencontrer dans leur scolarité élémentaire, puis au collège, mais aussi dans leurs lectures quotidiennes non scolaires comme les recettes de cuisine ou les articles de journaux.

L'intitulé des séquences d'enseignement est toujours posé sous forme de problème à résoudre, qui place l'enfant comme acteur de cette résolution. Par exemple, des séquences sont intitulées « Comment reconnaître les groupes indispensables d'une phrase ? » au CE1, « Comment reconnaître le nom et le verbe ? » au CM1. Ces questions ne renvoient pas à des savoirs thématiques comme dans *A portée de mots*, mais à des propositions de problèmes qui requièrent des analyses de la langue. Ces analyses doivent fournir à l'élève les moyens de résoudre les problèmes qui se présentent à lui en lecture ou en rédaction. Cette formulation des titres des séquences d'enseignement est dans l'esprit de l'ORLF puisqu'elle place l'élève dans une situation réflexive par rapport à la langue. Cette démarche a pour but de conduire l'élève à des automatismes dans l'identification de problèmes et dans leur résolution, afin de le rendre à même de réemployer ces solutions dans ses productions personnelles.

Les manuels *Langue française, mode d'emploi* se distinguent des manuels *A portée de mots* entre autres par le type de classement des séquences d'enseignement qu'ils proposent. Dans ces derniers, les domaines d'étude traditionnels sont présentés sous forme thématique alors que dans les manuels des éditions SEDRAP, ce sont les types d'écrits qui sont proposés à l'étude à travers la résolution de problèmes posés à l'élève. Il s'agit là d'une preuve de créativité de la part des auteurs de ces manuels. A notre connaissance, aucun autre manuel de français pour l'école élémentaire ne formule ainsi ses intitulés de séquences.

4.2.2 COMMENT FAIRE DE LA GRAMMAIRE ?

La manière dont on enseigne la grammaire découle nécessairement d'un point de vue choisi sur la langue. On enseigne des savoirs notionnels, souvent en dehors de tout lien avec la langue dans son utilisation, ou bien on tente de donner à l'élève des moyens de s'exprimer et de comprendre ce qu'il reçoit comme informations dans ses interactions langagières, qu'elles soient orales ou écrites. Ces deux conceptions, antagonistes, s'affrontent dans les programmes scolaires comme dans les pratiques enseignantes. La mise en place de l'ORLF en 2002 est une réponse à la question des méthodes de travail en grammaire, mais on constate que les livres de français dans leur grande majorité ne se sont pas adaptés à ce changement et ont maintenu par leur contenu une démarche de travail traditionnelle.

Dans *A portée de mots*, la séquence d'enseignement est organisée autour d'un texte qui est presque toujours un récit, d'une leçon et d'une série d'exercices. Le texte ne sert pas d'appui à la leçon de grammaire, tout au plus certains éléments sont repris dans les exercices qui contiennent des questions de compréhension. On peut dire que le texte n'est ici qu'un prétexte, puisque nous avons comparé les éditions les plus anciennes, qui ne contiennent pas de texte, aux plus récentes et il apparaît que l'ajout du texte n'a été qu'une insertion dans un contenu préétabli. L'étude de la langue, dans cette collection, est totalement séparée de son utilisation alors que le programme préconise de travailler la langue en lien avec son emploi, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il s'agit pour l'enfant d'apprendre des définitions, des règles, puis de les appliquer dans des exercices *ad hoc*. Si le bon usage nécessite l'apprentissage de certaines

règles, on peut s'interroger sur l'efficacité de ce type d'enseignement par rapport aux objectifs de l'enseignement de la langue.

Dans *Langue française, mode d'emploi*, la méthode de travail expliquée dans le programme scolaire de 2002 est respectée. Elle consiste à donner à l'élève les moyens de s'interroger et de s'approprier des stratégies efficaces de résolution de problèmes dans des situations données. Tout d'abord, les auteurs ont choisi des problèmes à traiter en fonction des besoins qu'ils ont déterminés par rapport aux objectifs du programme scolaire. Ensuite, ils ont fourni aux élèves et aux enseignants des corpus sur lesquels conduire une observation puis une analyse. Un des outils d'observation proposé est la structure en arbre qui est utilisée pour expliquer certaines notions. C'est une référence théorique explicite à la grammaire générative qui est utilisée dans un but d'observation de la distribution des unités sur l'axe syntagmatique. On peut s'interroger ici sur l'utilisation qui peut être faite par les enseignants de ce type de représentation et ainsi sur la trace écrite qui peut résulter d'une observation de ce genre. Néanmoins, la démarche choisie qui conduit à l'absence de « leçon » à apprendre permet à l'élève de construire ses savoirs alors que le memento placé en fin d'ouvrage permet d'institutionnaliser les savoirs une fois construits.

Comparons à présent à titre d'exemple les activités proposées dans les séquences sur les types de phrase dans les manuels de cycle 3 des collections que nous examinons. Il s'agit du manuel de CE2 pour *Langue française, mode d'emploi* et du manuel de CM1 pour *A portée de mots*. Dans *Langue française, mode d'emploi*, la séquence s'intitule « Qu'est-ce qu'une phrase ? Comment classe-t-on les phrases ? » alors qu'elle s'intitule « Les types de phrases » dans *A portée de mots*. Dans les deux manuels, les types proposés sont les mêmes : déclaratif, exclamatif, interrogatif et impératif.

Les activités sont de trois natures dans le manuel de CE2. Dans un premier temps, il s'agit de découverte guidée des notions à l'étude puis dans un deuxième temps d'exercices d'utilisation des savoirs mis en évidence. La découverte du type interrogatif et du type exclamatif se fait par observation de la ponctuation alors que ce sont les modalités énonciatives qui sont examinées pour le type impératif. Les auteurs ont attribué un code couleur aux phrases du texte support afin de faciliter le repérage et de ne pas employer de métalangage dans les questions posées à l'enfant. Par exemple, pour conduire l'enfant à identifier le type impératif, il lui est demandé de répondre aux questions suivantes : « A qui

s'adresse la phrase verte ? Qu'est-ce qui t'a permis de trouver ? » (*Op. cit.* : 48). La phrase déclarative est abordée en dernier, elle est déterminée par son absence de caractéristiques particulières : « Cherche une phrase avec un verbe qui ne soit ni comme la phrase orange, ni comme la verte, ni comme la bleue. » (*Ibid.*). Dans un deuxième temps, l'élève doit formuler lui-même les connaissances mises en évidence par l'activité de découverte, puis comparer sa formulation au memento en fin de manuel.

Enfin, les exercices d'utilisation portent sur deux documents constitués de textes et de dessins. Un premier exercice propose à l'élève de souligner les phrases du premier document selon le code couleur déterminé dans la session de découverte. Un second exercice consiste à réécrire un texte contenant des phrases déclaratives commençant par « il faut » en les remplaçant par des phrases impératives en utilisant le tutoiement puis le vouvoiement. Ce sont les deux seuls exercices proposés à l'élève, l'un de repérage et d'identification des types de phrase, qui lui permet de réutiliser les stratégies de découverte vues à la première étape, l'autre de transformation qui convoque des savoirs de niveaux différents (morphologie de l'impératif, discrimination des modalités énonciatives, etc.). On peut s'interroger sur les motivations des auteurs à propos de cet exercice. En effet, pourquoi avoir choisi un exercice de transformation portant sur le type impératif et non pas sur l'interrogation ou l'exclamation ?

Dans le manuel de CM1, *A portée de mots*, un texte narratif débute la séquence, suivi de deux questions de compréhension. En page de droite se trouve l'encadré contenant le discours grammatical qui est directement suivi d'une série de six exercices. Trois exercices portent sur la discrimination et l'identification des types de phrases, puis suit une activité de transformation de phrases déclaratives en phrases impératives et enfin deux exercices d'écriture, l'un portant sur la formulation d'interrogations, l'autre sur la rédaction d'une phrase de chaque type à partir de l'observation d'une illustration. En outre, l'encadré de leçon mentionnant également les formes de phrase, il est demandé à l'enfant dans trois des six exercices de travailler également sur l'identification de la forme affirmative et de la forme négative. Chacun de ces exercices porte sur des phrases isolées même si parfois elles contiennent une similarité thématique ce qui confirme notre observation selon laquelle la langue dans les manuels scolaires n'est pas étudiée dans des contextes d'utilisation.

Comme le souligne Masseron (2001 : 210), « *l'artifice de beaucoup d'énoncés forgés* » impose à l'élève un modèle simplifié de la langue qui exclut toute forme de variation dans les modalités ou les registres langagiers. La collection *Langue française, mode d'emploi*, utilise des textes entiers et non des énoncés hors contexte, mais écarte, tout comme *A portée de mots*, toute référence à l'oral ou aux productions spontanées des élèves. En outre, il est difficile d'évaluer les apprentissages effectués par les élèves qui réalisent les exercices de grammaire, car ces acquisitions ne sont pas forcément corrélées aux performances dans les exercices (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). Si comme nous l'avons dit plus haut, des études ont relié exercices répétitifs et mauvaises performances grammaticales des élèves (Fetet, 2005 : 3), nous n'avons pas de données sur l'efficacité de la démarche proposée par l'ORLF. Nous pouvons néanmoins constater qu'elle place l'élève dans une dimension d'apprentissage dynamique alors que la démarche traditionnelle n'implique qu'une réception de savoirs et non leur construction.

4.2.3 STRUCTURATION DES CONNAISSANCES A ACQUERIR

Nous avons souligné dans notre partie sur la progression dans les apprentissages les difficultés liées à la détermination des connaissances à acquérir et à leur structuration. En grammaire, la plupart des manuels débutent par des leçons sur la définition de la phrase pour ensuite s'intéresser aux phénomènes internes à cet objet, comme les accords ou la distinction des différents éléments constitutifs d'une phrase. Les manuels *A portée de mots* suivent cette généralité. Les manuels *Langue française, mode d'emploi* présentent une progression semblable dans les activités grammaticales. Ce type de progression n'est justifié dans aucune des collections. Il semble que les auteurs se conforment ici à ce qui se fait habituellement, sans étayer leurs choix. Pourtant, comme le précise Masseron (1995 : 13), « *les grammaires scolaires ne sauraient, toutes seules, suffire à favoriser l'élaboration d'une progression en langue.* »

Il est difficile pour les auteurs de se conformer à ce qui n'est pas explicité dans les Instructions Officielles. Dans le programme, la formulation même des compétences à acquérir rend possible de nombreuses interprétations de la part des concepteurs d'ouvrages scolaires

comme nous l'avons souligné dans notre chapitre 3. Par exemple, comment traduire en séquence d'enseignement l'objectif du cycle 3 suivant : « être capable de manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents » ? Cet objectif peut être compris de multiples façons. Comment les auteurs de manuels peuvent-ils savoir si leurs travaux sont conformes au programme ? Dans les deux collections que nous étudions, cet objectif est traité en plusieurs séquences d'enseignement. Dans *A portée de mots*, on retrouve une ou plusieurs séquences pour chaque type de complément verbal traditionnel : complément d'objet, complément circonstanciel, proposition subordonnée. Dans *Langue française, mode d'emploi*, les problèmes posés sont par exemple « Complément de phrase et complément circonstanciel, est-ce la même chose ? », « Comment remplacer un GN complément de verbe par un pronom ? ». On voit bien les différences d'interprétation et de niveau d'analyse induites par les choix effectués par les auteurs, alors que toutes ces séquences concernent l'objectif du programme énoncé ci-dessus.

CHAPITRE 5. PROPOSITIONS POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Comme on l'a vu depuis le début de cette partie, l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire subit de nombreuses critiques et soulève de nombreux problèmes, tant au niveau des programmes que de leur mise en œuvre théorique ou pédagogique. Dans ce chapitre, après avoir rappelé les principaux problèmes soulevés par l'enseignement actuel, nous définissons de nouveaux objectifs et domaines d'étude de la langue ainsi que des principes d'enseignement/apprentissage qui serviront de base de réflexion pour la construction d'une grammaire de phrase pour l'école élémentaire.

5.1 DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ACTUEL

Tout d'abord, nous l'avons souligné ci-dessus en analysant à la fois le programme scolaire et sa mise en œuvre dans les manuels, l'une des principales difficultés des recherches en didactique du français est de définir pourquoi l'on doit faire de la grammaire de manière explicite à l'école. Cette question entraîne une autre difficulté, celle de la détermination et de la structuration des connaissances à enseigner. En effet, on peut s'interroger à la fois sur la notion de « maîtrise du langage et de la langue » et sur l'utilité des connaissances métalinguistiques dans la formation des élèves de l'école élémentaire. Cette interrogation est d'autant plus importante que, dans l'esprit des parents, des élèves et même des enseignants, ce qui est évalué et considéré comme essentiel dans l'enseignement de la langue est de savoir écrire et parler selon la norme imposée par la société, en respectant l'orthographe et la syntaxe du « bon usage ».

Deuxièmement, les difficultés du renouvellement des démarches d'enseignement de la grammaire, symbolisé par la multiplication des Instructions Officielles et par l'abandon de la prescription explicite de l'ORLF dans le nouveau programme scolaire, est sans doute dû à une exploitation erronée de cette méthode. D'après l'étude de terrain que nous avons citée (Fetet, 2005), la différence entre séquences de grammaire, d'orthographe grammaticale et démarche d'observation réfléchie doit être clarifiée. Il semble nécessaire de mettre en place une corrélation entre méthode d'enseignement et type de connaissances à acquérir, tout en offrant aux enseignants la formation qui leur permettrait de faire des choix pédagogiques justifiés.

Enfin, nous avons montré en observant le discours grammatical des manuels scolaires que l'étude de la langue à l'école ne s'appuie pas sur des bases scientifiques homogènes et actualisées. La grammaire scolaire est un agglomérat de notions non datées et non référencées comme l'a souligné Grossmann (1996) que nous avons cité ci-dessus. En outre, nous devons nous interroger sur le modèle linguistique à proposer aux apprenants : doit-on construire une grammaire faite de règles et d'exceptions ? Quelle est la rentabilité des classements proposés en conjugaison par exemple ? Comment appréhender les difficultés liées à un domaine théorique instable ?

Pour répondre à ces questions, nous tentons de redéfinir les objectifs d'enseignement et les domaines d'étude de la langue à l'école élémentaire. Une fois ces objectifs définis, nous proposons une nouvelle structuration de l'enseignement de la langue puis constatons qu'il est nécessaire de nous appuyer sur un référent théorique qui nous donne une direction globale nouvelle et nous permette d'identifier et de structurer le contenu de cet enseignement.

5.2 VERS UN NOUVEAU MODELE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

L'étude explicite de la langue française à l'école élémentaire est rendue nécessaire par l'entrée dans une étude explicite de l'écrit. Le travail sur la langue à l'école doit aussi permettre aux enfants d'améliorer leur utilisation de l'oral, en augmentant leurs moyens

d'expression et en leur fournissant des situations variées d'échanges. Mais c'est surtout parce qu'il apprend à lire et à rédiger des textes que l'enfant a besoin de ressources grammaticales solides, pour l'aider à comprendre ce qu'il lit et à exprimer au mieux ce qu'il veut transmettre à l'écrit. Cependant, la grammaire ne doit ni être considérée comme la seule étude de la syntaxe et de la morphologie, ni être un objectif en soi, mais un moyen de permettre la justesse ou la richesse de la langue de l'élève. C'est en suivant ce principe que nous tentons de définir une nouvelle organisation de l'enseignement du français à l'école élémentaire.

5.2.1 OBJECTIFS ET DOMAINES

L'enseignement de la langue à l'école élémentaire doit viser l'acquisition et/ou le développement de compétences en communication verbale, qu'elle soit orale ou écrite. Le but de cet enseignement n'est pas de donner à l'enfant des connaissances sur la langue, mais de l'amener à mieux utiliser l'oral et à apprendre l'écrit. Nous proposons d'analyser cet objectif selon deux orientations :

- une amélioration de l'usage de la langue visant une adéquation par rapport à la norme établie,
- des progrès dirigés vers la maîtrise de la variété des types d'échanges linguistiques possibles.

La première orientation concerne par exemple la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale alors que la seconde a pour objet l'étude des différents moyens linguistiques qui permettent de faire du sens.

L'objectif de l'enseignement de la langue concerne à la fois la compréhension et la production verbales. La répartition des compétences à acquérir peut être faite selon ces deux domaines. En compréhension, les compétences générales que nous définissons sont écouter et lire. En production, il s'agit de parler et d'écrire. Ces compétences sont réparties selon trois niveaux :

- apprendre,

- corriger,
- enrichir.

Au niveau « apprendre », nous définissons les apprentissages les plus élémentaires. Ce niveau regroupe les enseignements liés à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sont pour nous les éléments de base qu'il est nécessaire de maîtriser pour accéder à un niveau plus complexe de travail sur la langue. La reconnaissance des limites graphiques de la phrase, la prise de conscience de la hiérarchie de constituants par exemple, sont des notions qui se situent à ce niveau.

Nous classons dans le niveau « corriger » les apprentissages relevant de la grammaticalité et de la justesse orthographique ou lexicale. Il peut s'agir par exemple de la maîtrise des règles d'accord dans la phrase, qui permet en lecture de repérer des indices de sens et en écriture de donner ces mêmes indices. C'est à ce niveau qu'on enseigne des notions qui visent à améliorer qualitativement la langue par rapport au bon usage et au respect des contraintes morphosyntaxiques du français.

Le troisième niveau est celui qui correspond à la seconde orientation que nous avons énoncée ci-dessus. Il s'agit ici de fournir à l'élève les moyens de comprendre ce qui enrichit le sens dans la communication verbale, de l'amener à mieux appréhender les intentions d'un locuteur ou d'un scripteur ainsi que lui permettre en production personnelle de faire des choix motivés. Par exemple, savoir discriminer voix active et voix passive ou bien savoir ajouter des compléments d'informations dans un énoncé font partie des éléments qui permettent l'enrichissement de la langue utilisée par l'élève.

A chacun des domaines (apprendre, corriger, enrichir) que nous avons cités ci-dessus sont associés des objectifs d'enseignement, qui constituent l'ensemble des connaissances à atteindre pour l'élève. Par exemple, un objectif d'enseignement associé à la compétence « écrire » puis au domaine « corriger » sera « savoir reconnaître le verbe dans une phrase » ou bien « savoir accorder un nom et ses déterminants ». Nous pensons que ces objectifs d'enseignement doivent être formulés en termes de savoir-faire concernant un objet de l'étude de la langue afin de permettre à l'élève la constitution d'un répertoire d'outils à utiliser dans sa pratique de la langue et non pas une liste de notions coupée de l'utilisation du français.

5.2.2 DEMARCHE D'APPRENTISSAGE ET OBJETS A ENSEIGNER

Nous avons distingué les domaines d'enseignement liés à la correction de la langue et ceux liés à sa richesse. Pour l'élève, les deux éléments sont à prendre en compte, car une langue riche de nuance ne saurait se passer d'une maîtrise de l'orthographe grammaticale, tout comme un vingt sur vingt en dictée ne saurait montrer qu'un élève interprète correctement ce qu'il lit. Il nous semble essentiel, dans notre démarche, de justifier les savoirs à enseigner et de le dire à l'élève. En effet, dire à l'élève à quoi vont lui servir les éléments qu'il apprend peut le conduire à prendre conscience des notions à prendre en compte dans la résolution de ses problèmes d'écriture ou de lecture, afin qu'il construise des procédures linguistiques valides, qui reposent sur des critères convergents et non sur des intuitions sémantiques. En outre, cette prise de position nous oblige à expliciter les liens qui existent entre les objectifs à atteindre et les éléments qui sont à enseigner.

De plus, une démarche de travail telle que l'ORLF nous semble pertinente par rapport aux objectifs que nous avons définis. La phase d'observation que cette méthode induit, ainsi que les techniques de manipulation d'objets linguistiques vont dans le sens d'une construction personnelle des savoirs qui est nécessaire dans l'acquisition de connaissances sur la langue en vue de son utilisation. En effet, il nous paraît important que l'enfant, guidé par l'enseignant, puisse être capable d'élaborer lui-même les outils dont il a besoin et qu'il soit à même de s'interroger sur les moyens dont il dispose pour comprendre une phrase ou pour produire du sens. De même, comme l'ont mis en évidence les travaux de Delbrayelle (2008), cette méthode peut amener les élèves à expliciter les procédures qu'ils utilisent, notamment lorsqu'on leur demande de relire et de corriger leurs productions, ce qui permet à l'enseignant d'avoir conscience des réajustements nécessaires dans l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes d'expression ou de morphosyntaxe.

En outre, il nous paraît important de distinguer deux types d'objets à enseigner. D'une part, nous pouvons distinguer les objets qui relèvent des savoirs que nous appelons conventionnels, qui ne peuvent se passer d'un apprentissage systématique, et d'autre part, ceux qui relèvent d'une analyse de la langue qui soit orientée vers la construction d'une représentation du système linguistique. C'est cette distinction entre savoirs conventionnels et

savoirs que nous appelons linguistiques qui permet d'aborder de manière différente les phénomènes d'accords et la structure phrastique par exemple. On peut dire pour illustrer ce propos qu'il nous semble important d'enseigner différemment les notions de sujet ou de complément circonstanciel, alors qu'elles sont aujourd'hui présentées de la même façon dans les ouvrages de français pour l'école élémentaire. Dans le premier cas, la fonction sujet est une fonction syntaxique qui induit une relation de rection entre le verbe et son sujet. La modification de ce dernier entraîne d'obligatoires changements morphologiques au niveau du verbe, alors que dans le second cas, le complément circonstanciel ne régit pas d'autres éléments, mais ajoute une information qui se situe au niveau global de la phrase. L'objectif d'apprentissage de ces deux notions n'est pas le même. Nous proposons donc de différencier les éléments liés au caractère conventionnel et prescriptif de la langue française, comme les règles d'accord ou la morphologie verbale, de ceux qui relèvent de la représentation générale du système langagier et ainsi de critères davantage sémantiques ou pragmatiques. Néanmoins, nous estimons que l'enseignement de savoirs « conventionnels » et la nécessité de l'apprentissage systématique de règles ne rend pas caduques les procédures d'observation et de réflexion scientifiques, bien au contraire, puisque c'est l'utilisation de ces procédures qui vont rendre possible l'application des règles.

Malgré les difficultés de définition de la phrase que nous avons soulevées dans la première partie de ce travail, nous pensons qu'il est indispensable de conserver cet élément comme cadre du travail en lecture et en grammaire. En effet, la phrase permet d'aborder les éléments d'étude de la langue écrite sur un objet limité. La phrase dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture joue un rôle particulier pour plusieurs raisons que nous énonçons ci-après :

- elle est nécessaire pour marquer les étapes de compréhension d'un texte,
- elle peut rester en mémoire du fait de sa longueur,
- c'est le lieu dans lequel on peut faire les analyses qui mettent en jeu l'orthographe grammaticale.

Nous estimons souhaitable de reconsidérer la phrase non plus comme un espace de relations linéaires et uniquement syntaxiques. Au contraire, il s'agit d'envisager cet objet comme un élément dans lequel plusieurs niveaux doivent être appréhendés par l'enseignant et

l'élève. Ces niveaux, associés à la hiérarchie de constituants, sont étroitement reliés et chacun doit bénéficier d'une analyse qui lui est propre. Dans l'enseignement actuel, l'étude de la phrase conduit à un « lissage » des données. Tout est traité sur le même plan, que ce soit les compléments d'objets directs, les propositions relatives ou les compléments circonstanciels par exemple. Si l'analyse de ces éléments les inscrivaient dans leur niveau respectif - pour le premier exemple lié à la syntaxe et à la sémantique du verbe, pour le deuxième à la syntaxe et à la sémantique du nom, pour le troisième à la syntaxe et au sens de la phrase – cela permettrait sans doute aux apprenants de mieux situer les stratégies à mettre en œuvre en compréhension et en production écrites.

Pour appuyer notre réflexion, il nous est nécessaire de faire appel à une théorie linguistique qui offre les moyens à l'élève de se construire une représentation globale de la langue et par là même d'élaborer ses propres ressources grammaticales. En effet, il est crucial de proposer aux apprenants non plus une grammaire de phrase centrée seulement sur la gestion des accords, mais bien une grammaire qui prenne en compte le rôle central de la sémantique et de la pragmatique, auxquelles la syntaxe se trouve subordonnée. En cela, nous nous inscrivons dans le cadre théorique des grammaires fonctionnelles-cognitives telles que nous les avons brièvement présentées en 1.3.3.

5.3 CHOIX D'UNE ORIENTATION THEORIQUE

Il nous semble aujourd'hui intéressant de nous tourner vers une théorie fonctionnelle-cognitive comme la *Role and Reference Grammar*, désormais RRG (Van Valin et La Polla, 1997) dans la mesure où cette théorie ne s'intéresse pas seulement à la compétence telle qu'en parle Chomsky, mais aussi aux rapports entre la structure et les contextes d'utilisation de la langue. En effet, comment se fait-il que des enfants qui sont capables de communiquer à l'oral, de comprendre ce qu'on leur dit n'accèdent pas à cette même compréhension quand il s'agit de l'écrit ? Leur connaissance explicite de la grammaire semble être totalement détachée de leurs savoirs implicites, problème que tentait de résoudre la démarche d'ORLF mise en place par le programme scolaire de 2002.

L'intérêt de la RRG de ce point de vue est de concevoir la langue comme moyen de communication et son acquisition comme la construction d'outils permettant la communication. Les caractéristiques de la RRG qui nous paraissent tout à fait pertinentes dans la perspective de l'enseignement de la notion de phrase sont une forte interface entre la sémantique et la syntaxe, intéressante dans les questions d'apprentissage de la compréhension et de la production, ainsi qu'une approche constructionniste de l'acquisition, qui présente le langage comme un outil bâti par l'enfant dans le but d'optimiser ses capacités de communication. La RRG est organisée autour de quatre éléments qui interagissent : une composante logico-sémantique permettant d'accéder à la structure argumentale des prédicats, des opérateurs fonctionnels tels que la négation ou l'aspect, une structure en constituants modélisée par des patrons syntaxiques, et une projection pragmatique qui fournit des informations de sens qui ne sont pas présentes dans la structure logico-sémantique. Cette théorie peut répondre à notre besoin d'enseignement car elle pense la syntaxe dans une perspective de communication et cognition, et non pas pour elle-même. Ce point de vue sur la forme des phrases semble celui à adopter pour se conformer aux objectifs de l'enseignement de la langue qui sont parvenir à la meilleure compréhension possible des actes langagiers et améliorer la production des locuteurs, qu'elle soit écrite ou orale. Elle présente la phrase selon une hiérarchie des niveaux d'analyse qui ne laissent de côté aucun aspect de cet objet. L'articulation des quatre composantes de cette théorie offre un cadre qui permet de prendre en compte l'ensemble des énoncés d'une langue.

Les points essentiels de la RRG qui nous semblent exploitables dans le cadre d'un enseignement grammatical sont les liens entre sémantique et syntaxe, la structure en constituants proposée par la théorie ainsi que le rôle central du prédicat verbal induit par cette structure. En effet, la structure syntaxique de la phrase est articulée autour d'un noyau contenant le prédicat et ses arguments auquel il est possible de lier des éléments périphériques ou détachés. Dans cette structure, chaque élément occupe une position syntaxique justifiée par les données contenues dans la structure sémantique du prédicat ainsi que dans la projection pragmatique de l'énoncé. Cet aspect de la théorie permet de dépasser la définition prototypique que l'on donne aux enfants de la phrase et par la même de ne plus se trouver confronté à des énoncés qui ne rentrent pas dans le cadre imposé par le prototype. Pour Van Valin et La Polla, n'importe quelle phrase doit pouvoir être analysée selon la structure syntaxique en strates. Celle-ci ne postule pas de catégories syntaxiques obligatoires, ce qui

permet de placer en position de noyau de la phrase aussi bien des verbes que des noms ou des adjectifs. En effet, ce n'est pas ici la catégorie syntaxique qui importe, mais le rôle sémantico-pragmatique joué par les différents constituants de la phrase. Ainsi, la théorie permettrait aux enseignants de choisir comme exemples dans leurs leçons davantage de productions d'élèves et moins de phrases artificielles comme celles qu'on trouve dans les manuels scolaires. Les professeurs des écoles que nous avons interrogés soulignent tous le fait que les élèves structurent spontanément la phrase en incluant le groupe sujet au groupe verbal, et non en le détachant à gauche comme on le leur présente dans les leçons de grammaire. Ce point va dans le sens de notre recherche : les élèves ont intuitivement une vision de la structure phrastique qui a pour noyau le prédicat verbal comme présenté dans la RRG. Cette intuition peut être explicitée dans l'apprentissage de la langue et servir de point de départ à l'étude des relations entre le sens et la forme des phrases.

Dans notre troisième partie, nous explicitons les savoirs théoriques contenus dans la RRG et soulignons leur intérêt dans le cadre d'une étude de la phrase pour l'enseignement de la langue. Ensuite, nous convoquons des résultats de recherches en psycholinguistique pour justifier le choix théorique que nous avons fait par rapport à des préoccupations cognitives. Enfin, dans notre quatrième partie, nous élaborons une grammaire de phrase pour le début de l'étude de la langue à l'école à partir des propositions que nous avons faites dans notre deuxième partie et des notions que nous présentons dans les chapitres 6, 7 et 8.

TROISIEME PARTIE

LA ROLE AND REFERENCE GRAMMAR

Dans la construction d'une grammaire de phrase pour l'école élémentaire, plusieurs facteurs interviennent. Un des éléments centraux dans cette construction est le choix de référents théoriques. Ces référents doivent nous permettre d'orienter notre réflexion selon un point de vue qui se veut cohérent par rapport aux objectifs que nous avons fixés à l'enseignement de la langue. Dans cette perspective, nous avons choisi une théorie fonctionnaliste qui, comme nous l'avons dit précédemment, a pour objet le langage en tant qu'élément complexe et accorde une place essentielle aux relations entre sens et forme. En outre, les auteurs de la Role and Reference Grammar précisent qu'ils souhaitent fournir « a descriptive framework which can be used by field linguists for writing grammars¹⁵ » (Van Valin et La Polla, 1997 : 15). Ce cadre descriptif nous montre comment sont construites des unités complexes comme les syntagmes et les phrases, à la fois au niveau de la structure et du sens. Inscrite dans le courant des recherches fonctionnelles et cognitives, la RRG se réfère à la fois aux travaux de Langacker, de Dik ou encore de Halliday. S'éloignant du modèle générativiste, cette théorie postule que la syntaxe n'est pas un élément autonome et que l'acquisition du langage est un processus dépendant d'un système cognitif général. La Role and Reference Grammar est une théorie linguistique fonctionnelle, ce qui signifie qu'elle est centrée sur la signification et la dimension cognitive du langage. La RRG « is concerned with how structure, meaning and communicative function interact in human languages¹⁶ » (Van Valin, 2005 : 1). Contrainte par un souci d'universalité extrêmement fort, cette théorie élabore un modèle linguistique qui s'appuie sur une grande variété de langues, ce qui permet de mettre en évidence un modèle qui soit utilisable à la fois pour l'anglais ou le français, mais aussi pour le dyirbal¹⁷ par exemple, qui est une langue dans laquelle l'ordre des mots ne donne pas son sens aux énoncés. Dans la RRG, la syntaxe n'est pas considérée comme autonome, mais soumise à des considérations sémantiques ou pragmatiques. Nous présentons dans cette partie de notre travail les éléments théoriques qui vont nous permettre de lier

¹⁵ « un cadre descriptif qui puisse être utilisé par les linguistes dans l'élaboration de grammaires. » Traduction de l'Auteure pour l'ensemble des citations.

¹⁶ « s'interroge sur la manière dont la structure, le sens et la fonction communicative interagissent dans les langues. »

¹⁷ Langue aborigène d'Australie. Nous ne donnons dans ce travail que des exemples en français ; les exemples dans des langues moins familières, bien qu'ils soient extrêmement importants dans une perspective théorique, n'éclairent pas notre propos davantage que les énoncés en français.

description linguistique et connaissances en jeu dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous exposons la théorie dans son ensemble, tout d'abord en nous attachant à décrire chaque niveau de l'analyse linguistique, puis nous présentons les différents types de relations qui font de la phrase un élément complexe dans lequel la syntaxe est soumise au sens. A chaque point de notre exposé, nous soulignons l'intérêt, dans une perspective didactique, des éléments présentés.

CHAPITRE 6. LA *ROLE AND REFERENCE* *GRAMMAR* : NIVEAUX D'ANALYSE

La structure générale de la théorie, schématisée dans la figure 2, possède les caractéristiques suivantes. Elle établit de fortes relations entre le lexique et la représentation sémantique, ce que nous verrons quand nous aborderons la notion de structure logique (LS). L'ensemble des structures syntaxiques d'une langue est contenu dans un inventaire syntaxique et la forme des phrases est obtenue grâce à la combinaison des structures présentes dans cet inventaire et des informations morphosyntaxiques contenues dans les schémas constructionnels. Dans cette théorie, sémantique et syntaxe sont reliées par un ensemble de règles : dans le sens sémantique vers syntaxe dans le cas de la production langagière, dans le sens syntaxe vers sémantique pour les phénomènes de compréhension (Van Valin et La Polla, 1997 : 360). Ces règles de corrélation sont contraintes par la structure d'information des énoncés induite par des données pragmatiques, que Van Valin (2005 : 182) qualifie d'« envahissantes » pour signifier qu'elles agissent sur tous les autres composants de la théorie.

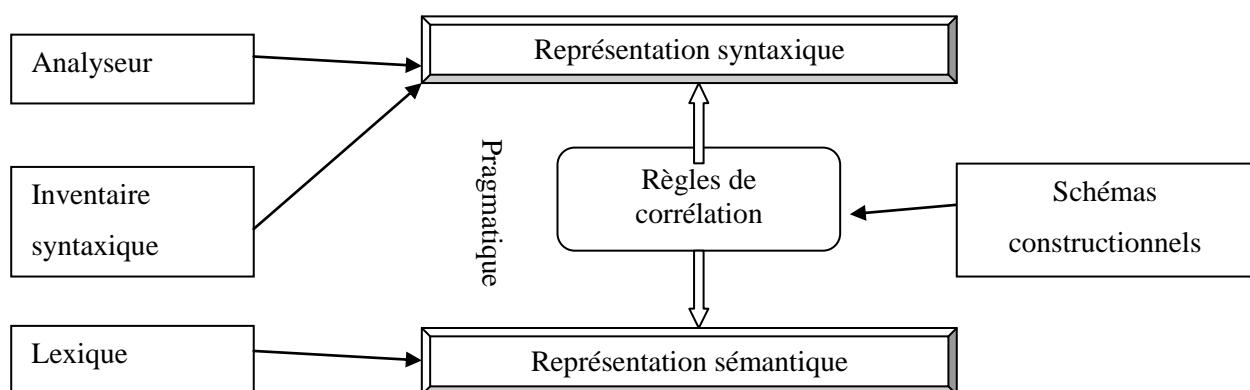


FIGURE 2 : STRUCTURE GÉNÉRALE DE LA RRG (D'APRÈS VAN VALIN, 2003 : 9)

Nous allons à présent expliciter chacune des composantes de la RRG, en commençant par la syntaxe, ce qui nous fournira une base pour la représentation de la phrase. Nous compléterons cette représentation par la description tout d'abord des structures lexicales qui servent de support à la représentation sémantique des énoncés puis des opérations pragmatiques qui permettent de déterminer la structure informationnelle des actes de langage.

6.1 SYNTAXE

Dans la RRG, la syntaxe est constituée d'un niveau de représentation, nommé « *Layered Structure of the Clause (LSC)*¹⁸ » (Van Valin et La Polla, 1997 : 25) auquel s'ajoute en miroir une représentation des opérateurs fonctionnels qui agissent à chaque niveau de la structure en strates. Nous explicitons ci-dessous chacun de ces niveaux afin d'avoir une vision claire de la structure en constituants proposée par la RRG.

6.1.1 LAYERED STRUCTURE OF THE CLAUSE (LSC)

6.1.1.1 UNE SYNTAXE SEMANTIQUEMENT MOTIVEE

L'organisation des niveaux d'analyse dans la RRG est basée sur la dichotomie qui existe entre les éléments dits relationnels ou non relationnels. Les éléments non relationnels sont ceux qui nous intéressent ici, puisqu'il s'agit de la structure syntaxique hiérarchisée des éléments de la langue « *non-relational structure is concerned with the hierarchical organization of phrases, clauses and sentences*¹⁹ » (Van Valin, 2005 : 3). Nous aborderons

¹⁸ «Structure en Strates de la Proposition »

¹⁹ « la structure non relationnelle concerne l'organisation hiérarchique des syntagmes, des propositions et des phrases. »

les éléments relationnels dans la suite de ce travail, quand nous traiterons des liens entre sémantique, syntaxe et pragmatique.

L'élément le plus élevé dans la hiérarchie de constituants définie par la RRG est la Phrase (« *sentence* »). Dans cette théorie, Phrase et Proposition (« *clause* ») peuvent être distinguées, mais c'est la structure de la Proposition qui sert de base à l'analyse. La structure de la Phrase s'appuie sur celle de la Proposition à laquelle on a ajouté un élément non-obligatoire. En l'absence de cet élément non-obligatoire, Phrase et Proposition sont équivalentes.

La hiérarchie de constituants syntaxiques s'appuie sur une distinction sémantique entre éléments prédicatifs et non prédicatifs, l'élément prédicatif étant lui-même constitué du prédicat et de ses arguments. Le prédicat est souvent verbal, mais peut aussi être nominal ou prépositionnel. Il établit des relations avec d'autres éléments de la phrase. Par exemple, dans le cas d'un prédicat verbal, les relations établies sont celles entre le sujet et le verbe, et le verbe et ses compléments. Ces éléments en étroite relation avec lui sont appelés ses arguments. Les éléments qui ne sont pas des arguments du prédicat sont ceux qu'on appelle les adjoints « *[they are] optionnal modifier[s] of the core* »²⁰ (Van Valin et La Polla : 31). Ils apportent des informations sémantiques qui ne font pas partie de la structure argumentale du prédicat. Cette opposition est la base même de la structure syntaxique, qui est constituée de deux éléments fondamentaux : le Cœur²¹ (« *core* », *Op. cit.* : 4) et la Périphérie. Le Cœur, représentant le prédicat, comprend le Noyau (« *nucleus* », *Ibid.*) et les arguments qui sont présents dans la représentation sémantique du prédicat (« *core arguments* », *Ibid.*). La Périphérie contient les éléments qui ne sont pas des arguments du prédicat central. Nous reproduisons (figure 3) en le traduisant un schéma de cette structure (*Ibid.*).

²⁰ « ce sont des modificateurs optionnels du Cœur »

²¹ Par souci d'homogénéité, nous choisissons ici d'utiliser les mêmes traductions que celles employées par les chercheurs du CRISCO dans leur cahier 13 (2003) et utilisons la majuscule pour marquer les concepts théoriques.

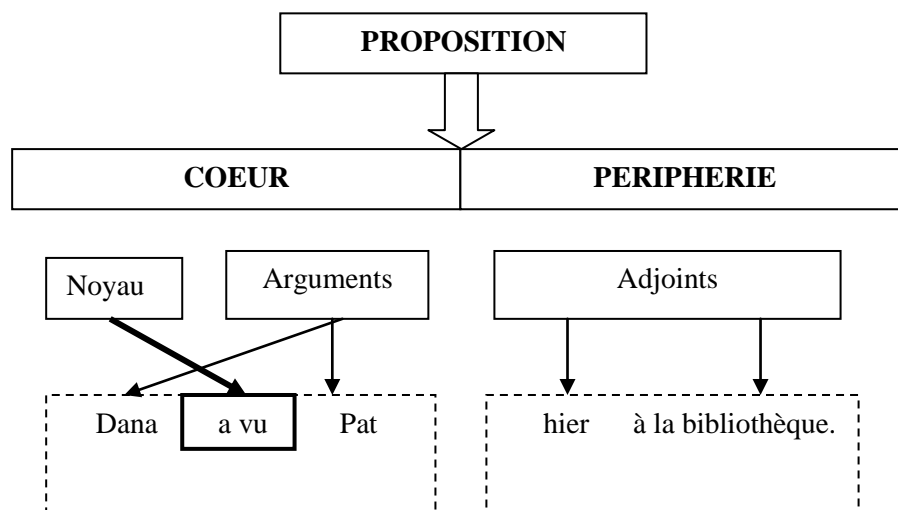


FIGURE 3 : COMPOSANTS DE LA LSC

Pour Van Valin, l'intérêt de choisir une structure qui soit sous-tendue par des éléments sémantiques rend possible l'analyse d'énoncés quel que soit l'ordre des constituants présents sur la chaîne syntagmatique et donc quelles que soient les langues analysées. Les unités hiérarchiques « *are not dependent upon either immediate dominance or linear precedence relations*²² » (*Op. cit.* : 5). Cet élément nous semble extrêmement intéressant car, comme nous l'avons énoncé à la fin du chapitre précédent, il permet de s'écarter de la structure phrastique rigide énoncée par la grammaire scolaire car il ne suppose pas a priori de catégories syntaxiques positionnées dans un ordre prédéterminé.

6.1.1.2 AUTRES ELEMENTS SYNTAXIQUES

Certains éléments de la RRG ne sont pas universels, ils varient d'une langue à l'autre et sont dépendants de l'ordre linéaire de la phrase. Ils sont de deux types, qui viennent s'ajouter à ceux que nous avons présentés ci-dessus. Le premier constituant à ajouter à la LSC telle que nous l'avons définie appartient à la Proposition, mais est externe à la Périphérie et au

²² « ne sont dépendantes ni de leurs relations de dominance immédiate ni de leurs relations de précedence linéaire. » Dans la hiérarchie de constituants héritée de la Grammaire Générative, on dit qu'un terme A précède un terme B si et seulement si A se trouve à gauche de B et ni A ni B ne se dominant.

Cœur, il est dans une position qu'on nomme créneau pré-Cœur (« *pre-core slot* », *Op. cit.* : 36). Ce créneau pré-Cœur reçoit un élément qui est généré à la fois par une caractéristique sémantique liée au prédicat ainsi que par des contraintes de focalisation. Il entretient donc un rapport étroit avec le noyau. Il s'agit par exemple d'un pronom interrogatif placé en tête de phrase dans les questions. Considérons l'exemple 62 :

62) « Qui êtes-vous ? »

Nous pouvons associer la structure suivante à cet énoncé (figure 4) :

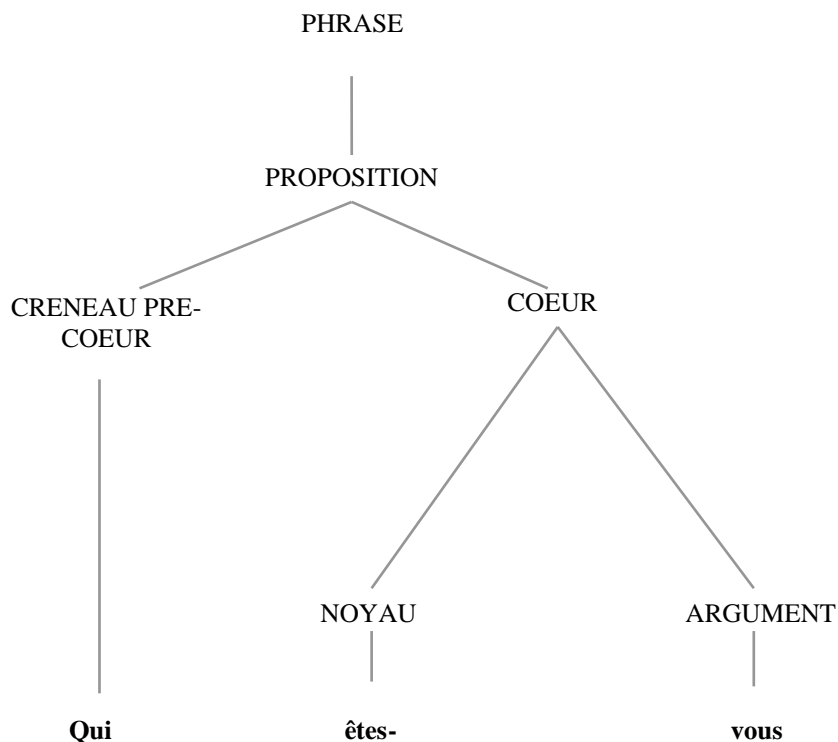


FIGURE 4 : REPRESENTATION SYNTAXIQUE DE « QUI ETES-VOUS »

Pour définir le second élément à ajouter à la LSC en plus du créneau pré-Cœur, revenons à présent sur la différence entre Proposition et Phrase. Cette différence s'explique par des éléments qui ne sont pas sémantiquement motivés comme ceux que nous venons de définir, mais pragmatiquement motivés. Il s'agit d'éléments que la RRG place en « *detached position*²³ [DP] » (Van Valin et La Polla, 1997 : 69). Tout comme le créneau pré-Cœur, ces éléments détachés ne sont pas postulés comme universels contrairement aux éléments de la

²³« Position détachée»

Proposition. Une Phrase, c'est donc une Proposition à laquelle vient s'ajouter un élément détaché. Cet élément peut être par exemple, un pronom personnel, un adverbe ou une reprise de constituants, placé en tête ou en fin d'énoncé, séparé de la Proposition par une pause à l'oral ou une virgule à l'écrit. Son statut est justifié par des contraintes liées à la structure d'information (*focus* et *topic*) dont nous parlerons plus loin dans ce chapitre. Il est essentiel de constater que les éléments en position détachée sont dominés par le nœud Phrase et non pas par le nœud Proposition. Dans cette position détachée, qui peut se situer à gauche ou à droite du Cœur en fonction des langues, peuvent se trouver également des groupes nominaux (GN) qui fonctionnent comme des arguments du prédicat de la Proposition. Dans ce cas, le GN placé en position détachée est repris par un pronom dans la structure du Cœur. C'est une différence essentielle avec les éléments placés en position pré-Cœur, qui eux ne peuvent pas être repris par un pronom dans la suite de la proposition. L'énoncé 63 ci-dessous nous fournit un exemple d'élément nominal placé en DP et repris dans la Proposition par un pronom. L'élément « moi » se situe en position détachée à gauche, il est repris par le pronom « je » dans la structure argumentale du prédicat « sait ».

63) Moi je sais (...).

Nous en fournissons une représentation ci-après (figure 5).

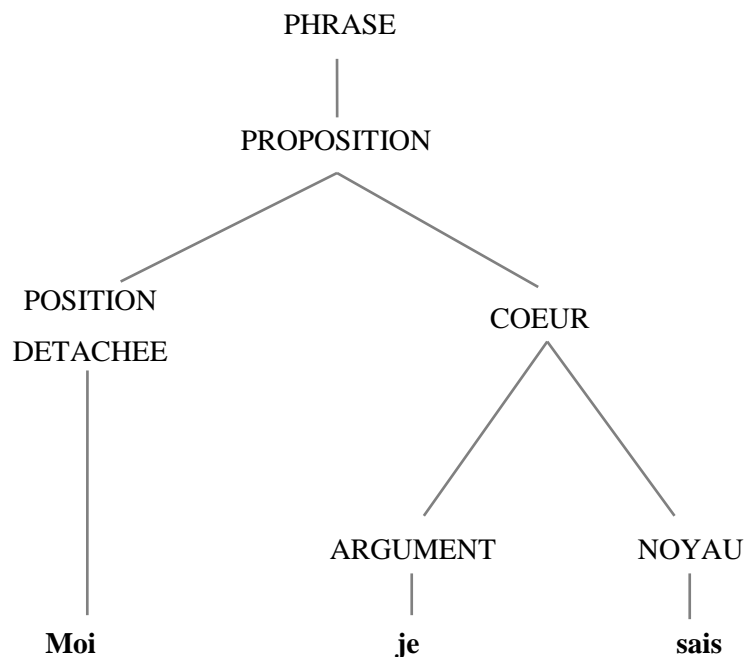


FIGURE 5 : REPRESENTATION SYNTAXIQUE DE « MOI JE SAIS »

Observons à présent la représentation de l'énoncé 64 issu d'une production écrite d'élève de CM2, en reproduisant l'orthographe du texte d'origine ²⁴:

64) La dessus, je suis emporté dans ces tourbillons.

La figure 6 nous donne une représentation de cet énoncé. La flèche indique ici que la Périphérie a un statut d'adjectif, c'est-à-dire « *an optional modifier of the core*²⁵ » (Van Valin, 2005 : 7). Cependant, la périphérie peut porter soit sur le Noyau, soit sur le Cœur, soit sur la Proposition. Dans ces cas, la représentation de l'énoncé doit faire apparaître le niveau sur lequel porte l'élément périphérique, ce que nous voyons ci-dessus par rapport à l'élément « la dessus » qui porte sur la Proposition et non sur le Cœur. Cet élément peut être qualifié de « *transprédicational* » au sens de Wilmet (2007, §651-652), ce qui signifie qu'il « *déborde[] de la prédication* » (Ibid.), en fournissant des informations sur l'énonciation (grâce à des mots comme certes, encore, là-dessus, etc.) ou bien en explicitant les organisateurs textuels (avec par exemple premièrement, ensuite, soit...soit..., etc.).

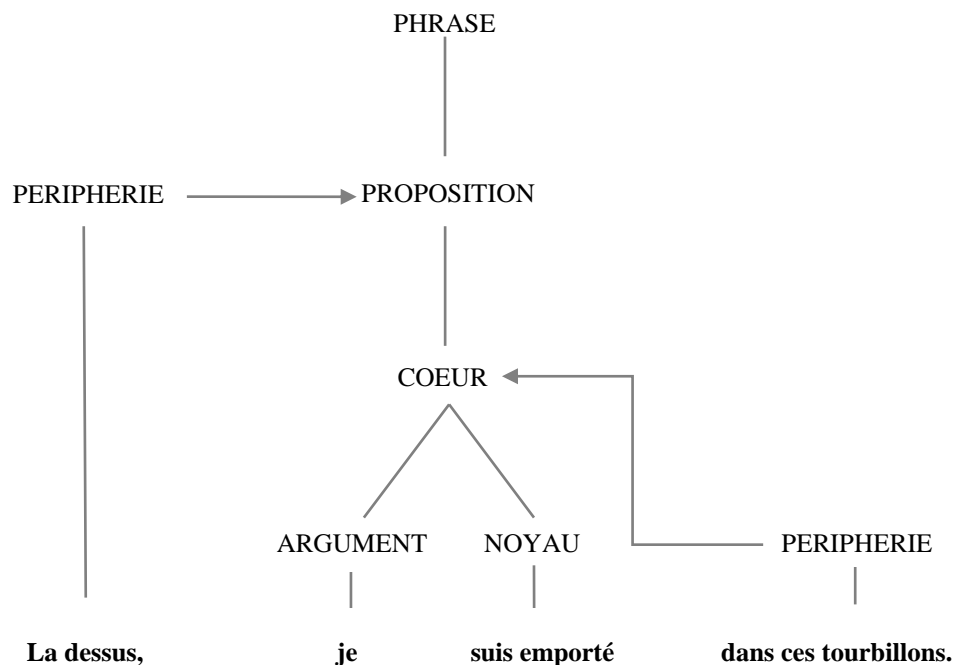


FIGURE 6 : REPRESENTATION SYNTAXIQUE DE « LA DESSUS, JE SUIS EMPORTE DANS CES TOURBILLONS »

²⁴ http://artic.ac-besancon.fr/ienluxeuil/saint_loup1.htm#annexe2

²⁵ « un modifieur optionnel du Cœur »

La structure syntaxique de la Proposition proposée par la RRG est la même que celle du groupe nominal (GN). Alors que la Phrase a une fonction prédicative, le groupe nominal a une fonction référentielle: « *noun phrases refer, while clauses predicate* » (Van Valin et La Polla, 1997 : 53). La structure en strates du groupe nominal « *layered structure of the noun phrase (LSNP)* » (*Op. cit.* : 54) est semblable à la LSC : le prédicat y est remplacé par un nœud « référent », comme on peut le voir dans les deux exemples 65 et 66 ci-dessous²⁶ que nous représentons en figure 7 .

65) J'ai une idée !

66) [...] feux de croisement

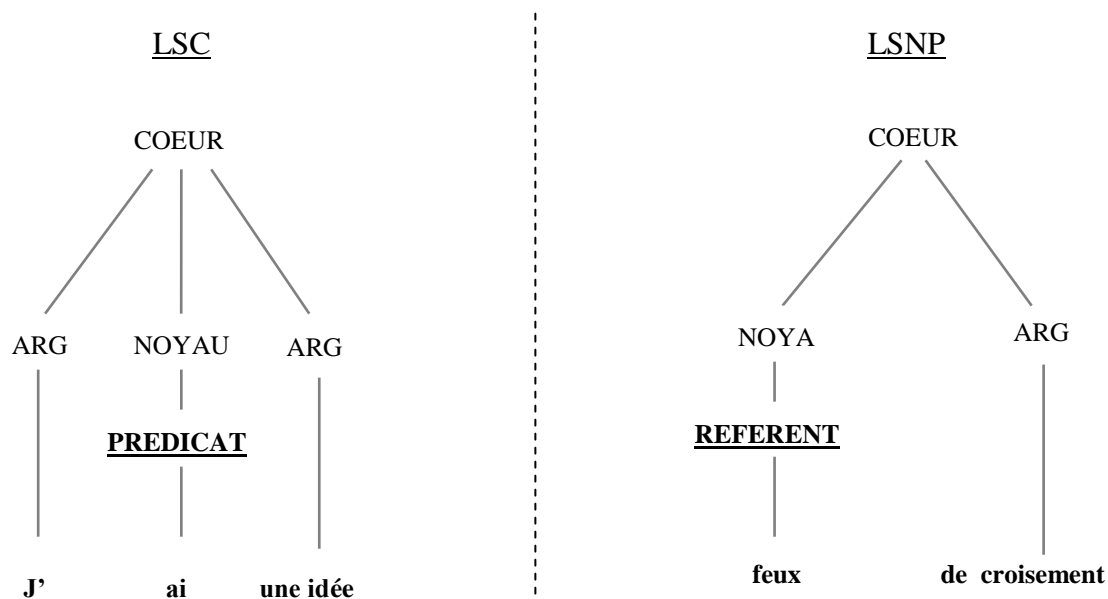


FIGURE 7 : REPRESENTATIONS SYNTAXIQUES DE « J'AI UNE IDEE » ET DE « FEUX DE CROISEMENT »

La LSC postulée par la *Role and Reference Grammar* nous semble intéressante dans une perspective de réflexion sur l'enseignement de la langue car elle offre un cadre qui

²⁶ <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/eco-primaire-pradelet-tarascon/spip.php?article578>, histoires 1 et 4.

permet à la fois l'analyse de l'oral et de l'écrit. Elle met en place des éléments de définition structurelle de la phrase qui ne sont pas contredits par l'usage et qui prennent en compte de manière globale la structure de chaque énoncé, même si celui-ci n'est pas dans une forme canonique de l'écrit, comme l'exemple analysé par François (2003 : 9) « *Jean des fleurs il en a offert à Marie.* » dont nous reprenons ci-dessous la schématisation en figure 8.

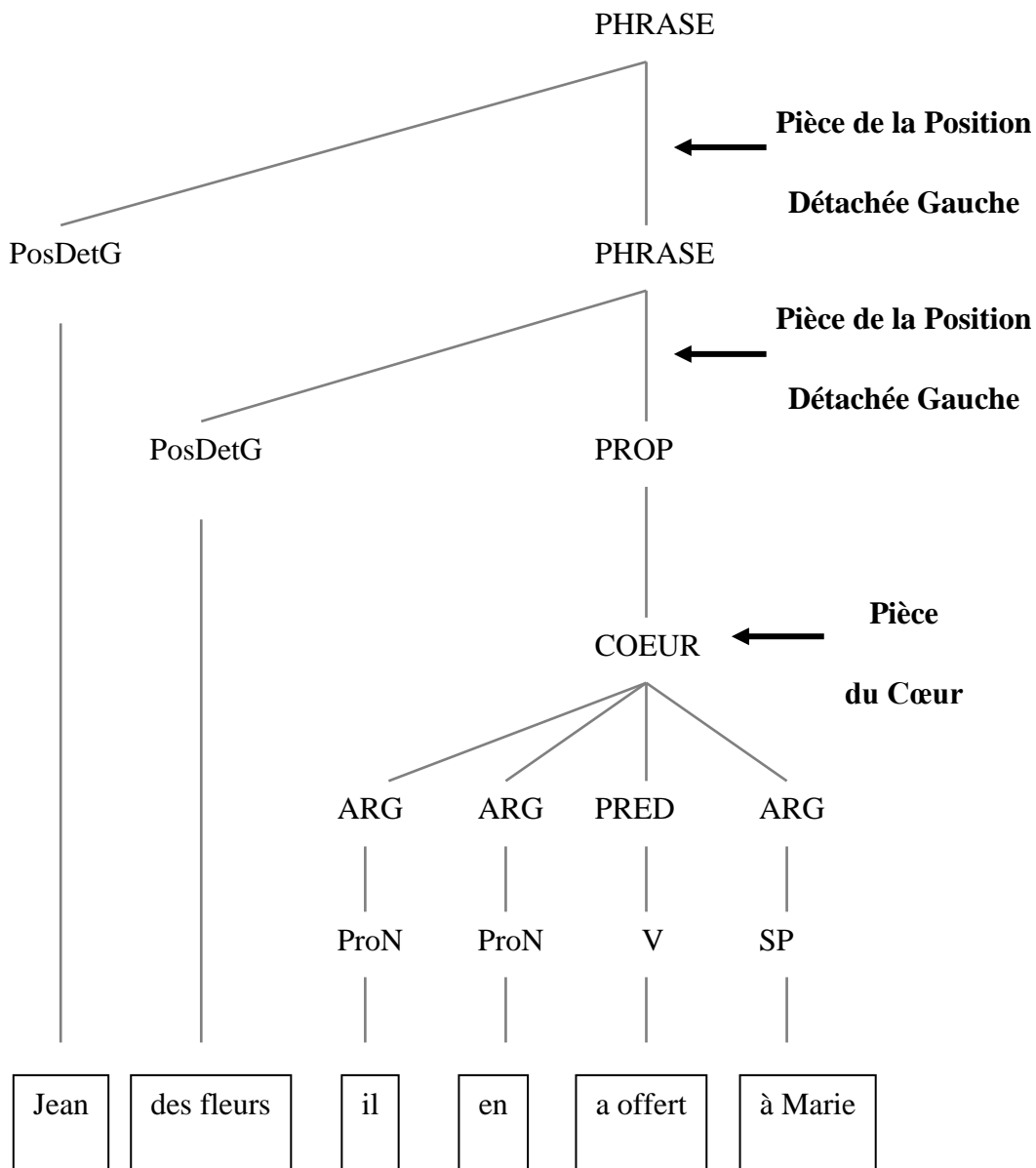


FIGURE 8 : REPRESENTATION SYNTAXIQUE DE « JEAN DES FLEURS IL EN A OFFERT A MARIE »

D'une part, la place centrale occupée par l'élément prédicatif - le Noyau - et la distinction qu'elle souligne entre les éléments du Cœur (Noyau + arguments) et la Périphérie nous éloigne de la traditionnelle structure de la phrase qui est Groupe Nominal Sujet – Groupe Verbal (GNS GV). Cette structure, habituellement enseignée dans les classes, présente plusieurs inconvénients. Le premier, nous l'avons déjà dit, est de placer au même niveau deux éléments de niveau différent, puisque sujet est une fonction grammaticale alors que verbe est une catégorie lexicale. De plus, la structure GNS GV accorde une place essentielle au groupe sujet par rapport aux autres éléments de la phrase qui dépendent²⁷ du verbe. Or, dans la RRG, la signification d'un énoncé est obtenue par l'analyse de l'ensemble des arguments du prédicat et pas seulement par la prise en compte de l'élément qui occupe la fonction traditionnelle de sujet du verbe. D'autre part, la structure GNS GV ne tient pas compte du rôle et de l'importance de la périphérie dans la phrase. Pourtant, les éléments périphériques nous semblent extrêmement importants dans les problématiques liées à la lecture et à la production écrite, dans la mesure où ils fournissent des informations sur le sens qui permettent d'affiner la compréhension globale des phrases, ainsi que d'inscrire ces dernières dans les ensembles plus vastes que sont les textes. Enfin, la distinction établie par la RRG entre ce qui est sémantiquement motivé, comme les arguments du prédicat ou les éléments périphériques, et ce qui est pragmatiquement motivé, comme les DP ou les éléments pré-Cœur offre la possibilité de justifier les structures des phrases grâce à des notions qui ne sont pas syntaxiques et permet ainsi d'augmenter le nombre de pièces existantes dans l'inventaire syntaxique d'une langue, tout en justifiant les différences de structure qui existent d'une langue à l'autre, ce qui est un point de vue intéressant si l'on souhaite amener les élèves à être capables de distinguer différents moyens d'expression d'une langue à une autre.

Après avoir explicité la structure syntaxique des Propositions telle que définie par la RRG, il importe de nous intéresser à une autre classe d'éléments qui joue un rôle important dans la structure phrastique : les opérateurs.

²⁷ Nous verrons plus loin dans ce travail de quels éléments et de quel type de dépendance il s'agit.

6.1.2 OPERATEURS

A partir de la structure en strates de la Proposition apparaissent en miroir des éléments grammaticaux qui viennent s'ajouter au prédicat et à ses arguments, ce sont ce que la RGG nomme les opérateurs. Ces opérateurs concernent trois niveaux de la LSC : le Noyau, le Cœur et la Proposition. Nous regroupons dans le tableau 7 les différents opérateurs en fonction de leur zone d'influence dans la LSC (Van Valin, 2005 : 9).

TABLEAU 7 : OPERATEURS ET LSC

STRATE	Noyau	Cœur	Proposition
TYPE D'OPERATEUR	Aspect Négation Direction	Direction Modalité Négation Quantification événementielle	Statut (négation ; modalité) Temps Preuve Force illocutoire

Seules la négation et la force illocutoire sont présentes dans toutes les langues. La plupart du temps, les opérateurs apparaissent dans le message linguistique sous forme de morphème. Précisons à présent brièvement le sens des opérateurs que nous avons listés ci-dessus en commençant par la négation, qui est le seul opérateur que l'on rencontre aux trois niveaux de la LSC.

La négation nucléaire existe quand le prédicat contient lui-même un élément négatif, comme *im-* dans *im-possible*. Le Cœur est affecté par la négation grâce à des éléments qui nous sont très communs : *ne ...pas*, *ne...plus*, etc. alors que la négation d'une Proposition entière est plus ambiguë à déterminer. Pour Van Valin et La Polla (1997 : 46), la négation de la Proposition complète peut être obtenue en paraphrasant la Proposition par une Phrase commençant par « Il n'est pas possible que... ».

La force illocutoire représente le type d'acte de langage de la Proposition, c'est-à-dire s'il s'agit d'une interrogation, d'une assertion, un souhait, etc. Van Valin et La Polla (1997 : 42) soulignent qu'il ne faut pas confondre types de phrases et force illocutoire, même si dans plusieurs langues, et notamment le français, il existe un type de phrase spécifique à certaines catégorisations d'actes de langage. Par exemple, un énoncé comme « Quelle heure est-il ? » a une force illocutoire interrogative et on dit que c'est une phrase de type interrogatif. Le problème se pose dans les manuels scolaires par exemple dans le cas des « phrases exclamatives » qui peuvent avoir une force illocutoire injonctive, comme dans « Va t'en ! » ou bien être une assertion comme dans « C'est toi ! ».

L'aspect et le temps sont deux éléments qui concernent la temporalité. La différence entre les deux se situe au niveau de l'internalité ou de l'externalité de cette temporalité par rapport au procès exprimé par le prédicat. L'aspect fait référence à la structure temporelle interne du procès, à son caractère perfectif ou imperfectif par exemple alors que le temps fait référence à une temporalité externe au procès, le temps de la parole par exemple. Remarquons ici que l'aspect ne concerne que le noyau puisque c'est un élément interne au sens du prédicat, alors que le temps est un opérateur propositionnel qui exprime la relation entre le procès et un moment de référence. Par exemple, « je marche » a comme valeur de temps le présent parce que le procès exprimé est concomitant au repère temporel qui est ici l'acte de parole. Sa valeur d'aspect est l'imperfectif parce que le résultat du procès est réalisé dès le début du procès (contrairement à un verbe perfectif comme par exemple « sortir » pour lequel « je sors » n'est réalisé qu'en fin d'action).

La direction est un opérateur moins connu, qui donne des informations liées à la notion de mouvement. Les marqueurs de direction peuvent être de deux types. Si le mouvement est lié au procès lui-même, l'opérateur se situe au niveau du Noyau. Dans de nombreuses langues, ces opérateurs sont lexicalisés, comme en français dans les verbes du type « tomber », « monter », « pousser », etc. Si le mouvement est lié au procès et à ses participants ou au locuteur, l'opérateur est situé au niveau du Cœur. En allemand par exemple, il existe des éléments à ajouter au verbe qui indiquent si le mouvement induit par le prédicat s'éloigne ou se rapproche du locuteur (*Op. cit.* : 42).

La modalité exprime « *the relationship between the referent of the subject NP and the action*²⁸ » (*Op. cit.* : 41). Les relations de modalité entre référent et action sont par exemple l'obligation, la possibilité, la permission. Elles sont exprimées par une classe de verbes nommés modaux (en anglais *must, can, may*, en français devoir, pouvoir...).

La quantification événementielle comme la preuve (« *evidentials* », Van Valin, 2005 : 9) sont des notions moins communes. Il s'agit, pour la quantification, d'éléments qui expriment le fait que le procès est multiple. On en a un exemple en français dans la phrase 67 (Muller, 2006 : 9).

67) Il collectionne des étiquettes de camembert.

Dans cet exemple, le mot « des » indique la répétitivité du procès exprimé par le verbe de la phrase. Van Valin (2005 : 11) nous donne un exemple en amele (langue de Papouasie-Nouvelle Guinée) dans laquelle le morphème *-ad-* ajouté au verbe « aller » signifie « aller dans plusieurs directions ».

La notion d'opérateur de preuve est une notion abstraite pour nous car il n'existe pas en français de marqueurs de ce type. Cet opérateur est celui qui est le moins représenté à travers les différentes langues. Il s'agit des éléments qui permettent au locuteur d'exprimer la source d'information à laquelle il se réfère. Dans certaines langues, il est obligatoire d'utiliser des marqueurs qui expriment si le locuteur a « entendu raconter » ou bien a « été lui-même témoin de tel ou tel événement ».

La représentation des opérateurs apparaît en miroir de la représentation de la LSC. Nous en donnons un exemple avec la figure 9. Dans cette figure, on fait apparaître les éléments de l'énoncé qui réalisent les opérateurs tout en indiquant à quelle strate de la LSC ils interviennent. On remarque que les éléments qui réalisent morphologiquement les opérateurs ne sont pas étiquetés dans la partie supérieure de la LSC. Dans la RRG, ce sont des éléments qui s'ajoutent aux constituants syntaxiques que sont le Noyau, le Cœur ou la Proposition. Ils

²⁸ « la relation entre le référent du syntagme nominal sujet et l'action »

sont « *modifiers of these units and combinations thereof*²⁹ » (*Op. cit.* : 11) indépendamment de l'ordre des éléments qu'ils modifient, c'est pourquoi on les représente séparément de la LSC.

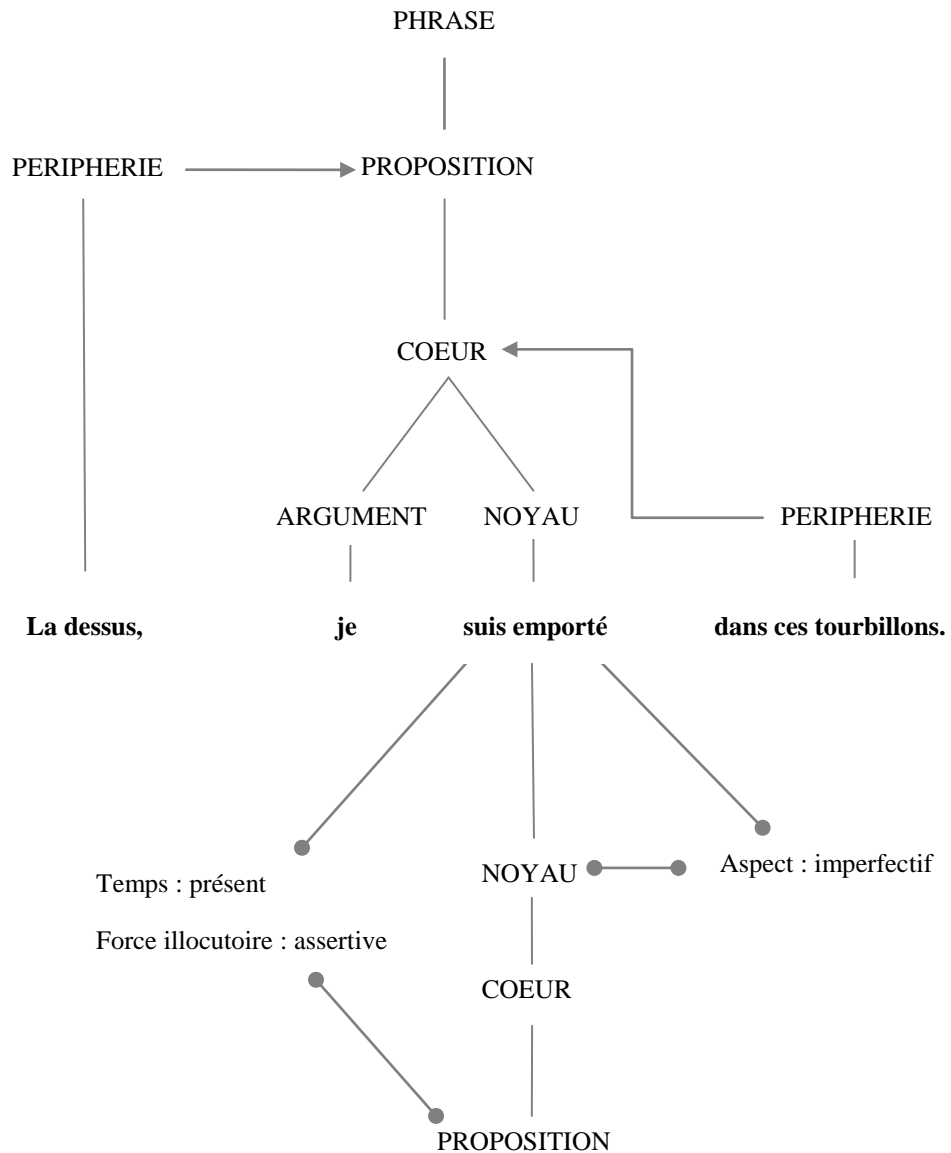


FIGURE 9 : REPRESENTATION DE LA LSC ET DES OPERATEURS DE L'EXEMPLE 26 « LA DESSUS JE SUIS EMPORTE DANS CES TOURBILLONS »

Nous n'avons pas fait apparaître dans la LSC les catégories syntaxiques des constituants de chaque strate. En effet, ces catégories ne sont pas définies par la RRG parce

²⁹ « ils modifient ou bien se combinent avec ces derniers »

qu'elles ne sont pas universelles. En revanche, la théorie stipule que, pour chaque langue, existe « *a syntactic inventory* » dans lequel on trouve des « *syntactic templates*³⁰ » (*Op. cit.* : 13). L'ensemble des pièces syntaxiques représente chaque construction possible de la langue concernée. Ces constructions sont exprimées sous la forme de règles de constituance qui permettent par exemple de dire qu'un Cœur possible en anglais peut être constitué de la pièce $[NP\ V\ NP]_{\text{Cœur}}$. A ce jour, aucune étude n'a été menée dans le cadre de la RRG sur l'inventaire syntaxique du français. Chacune de ces pièces syntaxiques peut être déduite d'un ensemble de règles de dominance immédiate comme celui que nous présentons en règle 1 (adapté et traduit, à partir de Van Valin et La Polla, 1997 : 69).

REGLE 1 : DOMINANCE IMMEDIATE

- A. *Phrase* $\rightarrow \{(DP)\}$, *Proposition*
- B. *DP* \rightarrow *Syntagme quelconque (XP) ou adverbe*
- C. *Proposition* $\rightarrow \{(\text{Créneau pré-Cœur})\}$ *Cœur, (Périphérie)*
- D. *Créneau pré-Cœur* \rightarrow *XP ou adverbe*

« { } » signifie que l'élément n'est pas présent dans toutes les langues, « () » qu'il est optionnel, « , » que l'ordre n'est pas spécifié.

Ces règles de dominance sont universelles et elles sont à distinguer des règles qui conditionnent l'ordre linéaire d'apparition des éléments, notamment les éléments détachés ou le créneau hors Cœur, qui, elles, sont spécifiques à chaque langue. Les règles de dominance immédiate ne permettent pas à elles seules de fournir des représentations complètes des structures d'une langue, c'est pourquoi il est nécessaire de considérer également la représentation des opérateurs que nous avons présentée ci-dessus. Nous développons dans la suite de ce travail les éléments sémantiques et pragmatiques qui devront être intégrés à la représentation de la phrase en présentant tout d'abord la partie sémantique.

³⁰ « inventaire syntaxique » et « pièces syntaxiques »

6.2 SEMANTIQUE DE LA PHRASE

La composante sémantique de la RRG est constituée de trois éléments qui sont les classes lexico-sémantiques des éléments prédicatifs, la structure logique (LS) qui leur est assignée ainsi que les rôles thématiques qu'ils déterminent. Dans cette partie de notre travail, nous soulignons le rôle essentiel de la sémantique en montrant en quoi le sens des éléments lexicaux et leur structure détermine la réalisation syntaxique des arguments du prédicat et ainsi la forme de l'énoncé.

6.2.1 LE CLASSEMENT DES PREDICATS

Van Valin et La Polla postulent que le prédicat verbal est l'élément central de la représentation sémantique de la phrase. Tous les constituants obligatoires de la phrase dépendent de lui : « *one (...) function of language is reference and predication, that is, representing things that happen in the world (or a possible, fictional world). (Op. cit. : 82).* »³¹

La classification des prédicats que nous propose la RRG est inspirée des travaux de Vendler (1967) et de Dowty (1979). A la suite de ces auteurs, Van Valin (2005 : 34) détermine cinq classes actionnelles (« *aktionsart* ») que nous listons ci-dessous en donnant pour chacune des exemples de verbes caractéristiques :

- Etats (« *states* ») : aimer, savoir, croire, être malade.
- Activités (« *activities* ») : marcher, nager, penser, écrire.
- Achèvements (« *achievements* ») : exploser, sauter.
- Accomplissements (« *accomplishments* ») : geler, sécher, fondre.

³¹ « une fonction du langage est la référence et la prédication, c'est-à-dire représenter ce qui se passe dans le monde (ou dans un monde possible ou fictif). »

- Semelfactifs (« *semelfactives* ») : tousser, apercevoir.

Les classes actionnelles sont déterminées à l'aide de quatre traits sémantiques :

- La staticité : elle permet de différencier les verbes d'état des autres verbes. Les verbes d'état ne codent pas un évènement, ils ne permettent pas de répondre à la question « que se passe-t-il ? ». On leur assigne donc le trait [+ statique].
- Le dynamisme : trait présent dans les verbes qui impliquent une action et qui peuvent être modifiés par exemple par des adverbes comme violemment, énergiquement, etc.
- La télélicité : le trait [+ télélique] est attribué aux verbes dont le sens contient intrinsèquement la limite finale de l'action, comme par exemple le prédicat « sécher ».
- La ponctualité : elle concerne le caractère duratif de l'action, une action qui est momentanée aura le trait [+ ponctuel].

Aux cinq classes présentées ci-dessus, Van Valin ajoute³² les accomplissements actifs (« *active accomplishment* »), qui comprennent les verbes d'activité mais dans un contexte où ils prennent le trait [+ télélique] comme on peut le voir dans les exemples 68 et 69:

68) Les enfants courent dans le jardin. (Activité non bornée temporellement [- télélique])

69) Les enfants courent vers le jardin. (Activité bornée temporellement puisque la course doit s'arrêter une fois le jardin atteint [+ télélique])

Nous reprenons dans le tableau 8 les traits listés ci-dessus et établissons leur relation avec les classes sémantiques des verbes (Ibid).

Nous laissons volontairement de côté le fait que Van Valin (2005 : 34) postule que chacune de ces classes possède sa contrepartie causative (« nourrir » dans le sens de « faire manger ») car cette analyse complique notre propos sans apporter d'information essentielle par rapport à notre argumentation. Ces éléments sont relativement complexes et abstraits,

³² Les prédicats semelfactifs ainsi que les accomplissements actifs sont ajoutés à la théorie en 2005.

notre intérêt n'est pas ici de discuter ce classement³³ qui se complique à chaque nouvelle version de la théorie³⁴, mais de présenter les classes de prédicats qui sont à la base des structures logiques que nous allons expliquer maintenant. Ce sont les structures logiques qui sont présentes dans le lexique. Elles fournissent la structure argumentale des prédicats et conditionnent donc la représentation sémantique des énoncés.

TABLEAU 8 : CLASSES VERBALES ET TRAITS SEMANTIQUES

AKTIONSART	TRAITS
Etat	[+ statique] [- dynamique] [- télique] [- ponctuel]
Activité	[- statique] [+ dynamique] [- télique] [- ponctuel]
Achèvement	[- statique] [- dynamique] [+ télique] [+ ponctuel]
Accomplissement	[- statique] [- dynamique] [+ télique] [- ponctuel]
Semelfactivité	[- statique] [-/+dynamique] [- télique] [+ ponctuel]
Accomplissement actif	[- statique] [+ dynamique] [+ télique] [-ponctuel]

6.2.2 LA STRUCTURE LOGIQUE DES PREDICATS (LS)

Chaque classe verbale peut être représentée formellement grâce à sa structure logique (LS) qui est la représentation lexicale du verbe. Cette structure contient le type du prédicat ainsi que les participants qu'il induit. Ces participants constituent les variables argumentales (x et y) contenues dans le verbe étudié. La forme de la LS varie en fonction du prédicat. Les

³³ Pour de plus amples informations sur le classement sémantique des verbes, cf. Van Valin (2005 : 35-41) ainsi que *Langue française* (153, 2007).

³⁴ Cf. Kailuweit (2003)

représentations de base des prédicats sont celles des classes d'état et d'activité. Les autres représentations sont dérivées de ces deux premières. Nous reprenons ici la présentation proposée par Van Valin (2005 : 42) : le prédicat est noté en caractères gras, il est lié à ses arguments par une apostrophe. Ses arguments sont entre parenthèses, sous forme de variables x ou y, séparés par une virgule. Nous présentons ces formalisations dans le tableau 9 ci-dessous.

Dans le tableau 9 ci-dessous, les éléments notés en capitales modifient la forme de base du prédicat, représentée par les deux premières structures logiques notées 1 et 2. Ce sont des opérateurs qui permettent de modifier l'un des deux prédicats de départ pour représenter les prédicats liés aux classes lexicales qui ne sont ni activité ni état. Chacun de ces opérateurs correspond aux traits que nous avons explicités supra.

Nous donnons en 70 et 71 des exemples de représentation de la LS d'un prédicat d'activité tout d'abord, puis d'un prédicat d'état.

70) « le chat arrondit le dos » (*A portée de mots*, CM1, 2003 : 38)

Faire' (chat, [**arrondir'** (chat, dos)])

71) « le facteur craint le chien » (Kailuweit, 2003 : 23)

Craindre' (facteur, chien)

Ce système, inspiré des travaux de Dowty (1979, cité par Van Valin, 2005 : 35), permet de proposer une décomposition du lexique qui rende possible la caractérisation sémantique de chaque argument du prédicat. C'est cette caractérisation que nous allons développer en abordant la question des rôles sémantiques et de l'importance de la position de chaque argument dans la structure logique des prédicats.

TABEAU 9 : TYPES DE CLASSES VERBALES ET STRUCTURES LOGIQUES CORRESPONDANTES

CLASSE VERBALE	STRUCTURE LOGIQUE
Etat	prédictat' (x) ou (x, y)
Activité	faire '(x, [prédictat'(x) ou (x, y)])
Accomplissement	INGR ³⁵ prédictat'(x) ou (x, y) ou bien INGR faire '(x, [prédictat'(x) ou (x, y)])
Achèvement	BECOME prédictat' (x) ou (x, y) ou bien BECOME faire '(x, [prédictat'(x) ou (x, y)])
Semelfactif	SEML prédictat' (x) ou (x, y) ou bien SEML faire '(x, [prédictat'(x) ou (x, y)])
Accomplissement actif	faire '(x, [prédictat'(x) ou (x, y)]) & INGR prédictat'(x) ou (x, y)

Nous développons à présent la notion de position dans la structure logique en décrivant un point essentiel de la représentation sémantique dans la RRG : les relations sémantiques entre prédicat et argument, nommées relation thématiques (Van Valin et La

³⁵ Utilisé pour « *ingressive* », c'est-à-dire « changements instantanés » (Van Valin et La Polla, 1997 : 104)

Polla, 1997 : 113) qui nous conduisent à aborder la question des rôles sémantiques et de l'influence de ces derniers sur la structure syntaxique des énoncés.

6.2.3 RELATIONS SEMANTIQUES ET MACRO-ROLES

La représentation sémantique proposée par la RRG comprend d'une part les structures logiques que nous venons de présenter et d'autre part les relations sémantiques qui existent entre le prédicat et ses arguments. Ces relations sont divisées en deux catégories : les relations thématiques et les macro-rôles. Ces catégories ne sont pas totalement distinctes puisqu'elles apparaissent sur un continuum : les macro-rôles, qui sont des notions mi-sémantiques et mi-syntaxiques, sont une généralisation de la diversité des rôles thématiques. Nous allons dans cette partie de notre travail expliciter ces notions et esquisser l'importance qu'elles ont dans les règles de corrélation sémantique/syntaxe que nous décrirons dans notre chapitre 7.

6.2.3.1 MACRO-ROLES

Les rôles thématiques sont attribués en fonction de l'interprétation du prédicat auquel ils sont liés. Ils dépendent du type de prédicat concerné. Si on considère les arguments du prédicat comme des participants à un état de chose, chaque rôle thématique correspond à la nature de l'implication des participants à cet état de chose. « *Each of the argument positions in the logical structures defines a thematic relation*³⁶ » (Van Valin et La Polla, 1997 : 114). Dans la structure logique des prédicats, les positions argumentales correspondent aux variables x ou y dont nous avons parlé supra. Les relations thématiques définies par la RRG correspondent aux catégories énoncées dans d'autres théories linguistiques (Jackendoff, 1976, cité par Van Valin et La Polla, Ibid.) : percepteur et stimulus pour le prédicat **entendre**', consommateur et consommé pour le prédicat **manger**', entité pour le prédicat **exister**' par exemple.

³⁶ « Chaque position argumentale dans les structures logiques définit une relation thématique. »

L'attribution des rôles thématiques aux arguments du prédicat se fait en deux étapes. Tout d'abord, il s'agit de définir la classe actionnelle du prédicat considéré puis de faire correspondre chaque position argumentale avec les types de rôles qui sont associés à cette classe actionnelle. Ainsi, un prédicat comme **aimer'** est identifié comme appartenant à la classe actionnelle « état ». Sa LS est de la forme **prédicat'** (x, y). L'argument x, en première position, correspond au rôle thématique « expérient émotionnel » et l'argument y, en seconde position, correspond au rôle « cible » (*Op. cit.* : 115).

La RRG présente une très grande variété de rôles thématiques puis établit une généralisation de ces relations à partir d'une réflexion en deux étapes : le passage des rôles thématiques aux rôles sémantiques et des rôles sémantiques aux macro-rôles. Les rôles thématiques sont aussi nombreux que les prédicats puisqu'ils sont propres à chacun d'entre eux. La théorie les classe en fonction de leurs similitudes de comportement syntactico-sémantique dans cinq catégories inscrites sur un continuum qui à ses extrémités contient les deux types d'arguments les plus prototypiques. Ce sont les macro-rôles Acteur et Affecté³⁷ (*actor* et *undergoer*, *Op.cit* : 141). Ces deux éléments sont des notions intermédiaires entre la sémantique et la syntaxe car ils permettent de prendre en compte à la fois la relation de sens que les arguments entretiennent avec le prédicat et les caractéristiques syntaxiques particulières qui leur sont attachées. Le rôle de la structure logique du prédicat est ici encore crucial. En effet, si l'on considère les deux LS basiques, c'est-à-dire celles des prédicats d'activité {**faire'**(x [**prédicat'** (x) ou (x,y)])} et d'état {**prédicat'** (x) ou (x,y)}, on peut établir une échelle de « typicité » de l'Acteur ou de l'Affecté en fonction de la position de l'argument du prédicat que l'on examine. Nous reproduisons ci-dessous cette échelle de typicité en figure 10 (Van Valin, 2005 : 61).

Dans un énoncé tel que « Julien marche » qui possède la LS suivante {**faire'** (Julien [**marcher'** (Julien)])}, le prédicat d'activité **marcher'** n'a qu'un seul argument. Si l'on observe la hiérarchie ci-dessus, on en déduit que cet argument est l'Acteur. Dans le cas d'un énoncé comme « Le musicien écoute une mélodie », le prédicat d'état **écouter'** possède la LS

³⁷ Nous choisissons ici la traduction employée par Kailuweit (2003 : 25) et non celle de François (*Op. Cit.* : 12). Ce choix nous paraît plus cohérent avec le vocabulaire employé par Van Valin et La Polla (1997) qui distinguent le rôle thématique « *patient* » (traduit par « patient » chez Kailuweit) du macro-rôle « *Undergoer* » (traduit par « Affecté » chez Kailuweit et par « Patient » chez François).

suivante : {**écouter'** (musicien, mélodie)}. L'argument « musicien », premier argument de la LS, est l'Acteur alors que « mélodie » est l'Affecté.

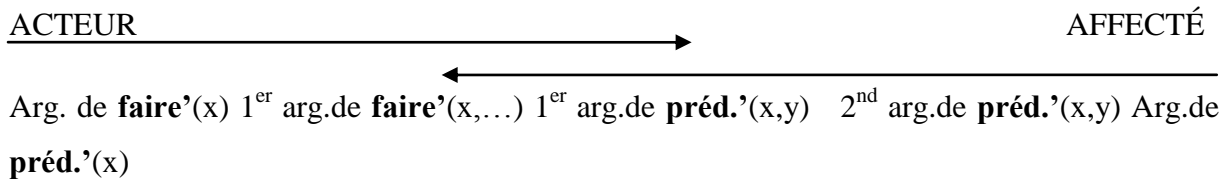


FIGURE 10 : HIERARCHIE ACTEUR-AFFECTE

Le nombre de macro-rôles d'un prédicat correspond généralement au nombre d'arguments du Cœur dans la représentation syntaxique et rejoint la notion de valence. Van Valin et La Polla (1997 : 147) différencient valence sémantique et valence syntaxique. En français une phrase doit obligatoirement avoir un sujet grammatical. Un prédicat comme **pleuvoir'** ne possède aucun argument sémantique alors qu'il est nécessaire qu'il ait un argument syntaxique réalisé en tant que sujet grammatical. Ce cas n'est pas explicité dans la théorie alors qu'il constitue une construction particulière qui pose problème dans les relations syntaxe/sémantique dans plusieurs langues. Quel que soit le nombre d'arguments d'un prédicat, la RRG postule un principe d'assignement du nombre de macro-rôles (Op.cit : 152): « *the number of macroroles a verb takes is less than or equal to the number of arguments in its logical structure*³⁸ ». Si les auteurs précisent le fait que le verbe peut prendre moins de macro-rôles que d'arguments présents dans sa LS, c'est parce que le nombre d'arguments sémantiques des prédicats peut varier en fonction de l'énoncé concerné, comme en 72 et 73 :

72) Jean mange.

73) Jean mange une pomme.

Dans ces deux exemples, c'est le prédicat **manger'** qui est analysé. Dans l'exemple 70, seul un argument est énoncé alors que dans le cas 71, le prédicat a deux arguments. Quel est alors le statut des arguments dans la structure logique, leur nombre varie-t-il ? Le problème est soulevé dans la théorie mais les études actuelles ne permettent pas de trancher entre les deux options (Van Valin, 2005 : 64 ; François, 2006).

³⁸ « Le nombre de macro-rôles qu'un verbe peut prendre est inférieur ou égal au nombre d'arguments présents dans sa LS. »

6.2.3.2 UN TROISIEME MACRO-ROLE ?

Un certain nombre de prédicats peuvent posséder trois arguments, le premier exemple analysé par Van Valin étant le prédicat **donner**' qui sélectionne trois arguments sémantiques : un donneur, un donné et un destinataire. Constatant la fréquence des constructions à trois arguments, Van Valin et La Polla s'interrogent sur la pertinence d'un troisième macro-rôle. Dans la mesure où les macro-rôles ne peuvent être occupés que par des arguments directs du Cœur, la question se pose notamment pour des langues comme l'anglais ou l'allemand par exemple, dans lesquelles le troisième argument d'un prédicat peut être exprimé au moyen d'une construction directe. En français, un exemple de construction directe peut être donné avec une phrase comme « Julien **lui** donne une fleur ». Néanmoins, ce type d'argument correspond à l'attribution, marquée par la désinence du datif en allemand. En français ou en anglais, le marquage casuel n'intervient pour les pronoms. Dans l'étude des constructions obliques, c'est-à-dire dans lesquelles l'utilisation d'une préposition est nécessaire pour introduire un des arguments du verbe, la RRG postule que le choix prépositionnel découle de principes généraux liés aux catégories des prédicats considérés et que ces informations ne figurent pas dans les entrées lexicales. Cette affirmation peut être nuancée. En effet, Van Valin donne d'une part une règle générale pour l'anglais, qui postule que les prédicats du type BECOME **prédicat**' (y, z), l'argument z doit être introduit par la préposition « *with* » (*Op. cit.* : 113) et d'autre part précise que par exemple avec des verbes du type « *drain* », la règle s'applique, mais avec la préposition « *of* » et non pas « *with* ». De notre point de vue, il serait davantage pertinent avec les élèves de proposer des entrées lexicales du type « **prédicat**' (x, y, préposition + z) », dans la mesure où les principes d'assignation des prépositions évoqués par Van Valin ne sont pas suffisamment généraux.

D'autre part, l'étude des prédicats à trois arguments soulève la question de la possibilité de la variabilité du statut d'Affecté. En français, on peut citer par exemple le prédicat **charger**', construit différemment dans les phrases 74 et 75 :

74) Les déménageurs chargent les meubles_y dans le camion_z.

75) Les déménageurs chargent le camion_z de meubles_y.

Dans la phrase 74, c'est l'argument y qui est l'Affecté, l'argument z étant un argument oblique marqué par la préposition « dans ». Au contraire, dans l'exemple 75, c'est l'argument

z qui est l'Affecté. Une analyse plus précise (Van Valin, 2001 : 8) du sens des deux constructions permet d'éclairer ce fait syntaxique : il semblerait que dans le cas de la phrase 74, un ensemble de meubles doivent être chargés dans le camion sans tenir compte du fait qu'il soit nécessaire de remplir totalement le camion, alors que dans l'exemple 75, le camion doit être rempli de meubles, quel que soit le nombre de meubles total. Dans les deux cas, c'est le participant du procès le plus concerné qui prend le macro-rôle d'Affecté.

Il est évident que classes actionnelles et structure logique sont des éléments abstraits et d'une grande complexité par rapport aux besoins d'analyse qui sont les nôtres. Cependant, la description de cette partie de la théorie nous permet de constater l'importance du lexique dans les questions de sens et de structure de la phrase. La RRG postule que c'est le lexique qui fournit les informations sémantiques nécessaires à la formation des énoncés. Si l'on se réfère à notre figure 2, on visualise aisément ce point. Ce constat nous conduit à penser que toute étude de la grammaire doit être menée en lien avec une étude du lexique.

Deuxièmement, cette étude lexicale, comme on le voit dans la RRG, prend pour base des éléments prédicatifs. Ce point de la théorie peut être pertinent dans notre approche dans la mesure où il permet d'entrer dans l'analyse de l'acte de langage en se concentrant sur « ce qui est énoncé ». Nous pouvons ici faire référence aux travaux de Bottineau (2005 : 100) sur la prédication et l'interaction cognitive. Pour Bottineau, les opérations cognitives sous-jacentes à la compréhension d'un énoncé sont binaires. Elles consistent en « l'ouverture d'un fichier thématique » qui est un objet sémantique, puis en la modification de cet objet par le prédicat. En d'autres termes, c'est le prédicat qui constitue le centre de l'acte de langage puisque c'est lui qui contient la consistance même du message délivré.

Troisièmement, le classement sémantique des prédicats verbaux proposé par la RRG peut nous servir de base à une réflexion sur l'enseignement des différents moyens de produire du sens et peut nous apporter des pistes pour proposer aux élèves des apprentissages lexicaux structurés. En effet, notre objectif est d'apporter à l'apprenant des outils pour rendre plus précises ses productions langagières et le conduire à se demander comment il peut moduler l'expression d'un sentiment, d'une action, d'un fait, etc.

De plus, les relations de dépendance entre structure logique des éléments lexicaux et structure syntaxique de la phrase présentent un intérêt certain dans la mesure où elles

permettent d'expliciter les liens entre sens et forme. Chaque prédicat est présenté avec ses arguments. A partir de cette présentation et de la classe actionnelle du prédicat, on peut définir les liens sémantiques qui existent dans la structure logique. Chaque argument d'un prédicat occupe une position dans la structure logique, c'est cette position qui va nous permettre de passer du niveau sémantique au niveau syntaxique.

La notion de macro-rôle que nous venons de présenter occupe une place centrale dans la corrélation syntaxe/sémantique proposée par la RRG. En effet, selon Van Valin et La Polla (1997 : 175), il existe une relation entre statut de macro-rôle et fonction syntaxique dans la phrase. Ce constat confirme l'idée que la réalisation des énoncés ne résulte pas de choix purement syntaxiques, ce qui nous conduit à penser que l'analyse des rôles sémantiques – associée à celle la structure en strate des Propositions - pourrait offrir un éclairage sur la reconnaissance des liens grammaticaux et ainsi nous apporter des pistes de réflexion sur des phénomènes tels que la voix passive.

En outre, la variété des utilisations des prédicats, comme nous l'avons vu avec **manger'**, permet de réfléchir aux constructions syntaxiques associées à ce prédicat et ainsi qu'à la nature des arguments possibles. Combettes (2005 : 20) donne à ce propos l'exemple des verbes de parole. Si l'on considère des prédicats comme **annoncer'** ou **prononcer'**, on constate que leurs arguments n'ont pas la même réalisation syntaxique puisqu'il est grammatical de dire « x annonce qu'il viendra » alors qu'il n'est pas possible de dire « *x prononce qu'il viendra ».

Ce dernier point, comme ceux que nous avons souligné précédemment, confirme l'idée que l'enseignement de la grammaire ne peut pas présenter une syntaxe autonome. En effet, comme nous venons de le voir, d'après la RRG, ce sont le lexique et les structures logiques des prédicats qui conditionnent l'assignement des rôles sémantico-syntaxiques à l'intérieur des énoncés. Nous verrons dans notre chapitre 7 comment les macro-rôles permettent de déterminer les fonctions syntaxiques de certains arguments du prédicat et exposerons alors les règles de corrélation syntaxe/sémantique énoncées par la *Role and Reference Grammar*.

Pour terminer ce chapitre, nous présentons la composante pragmatique de la RRG afin de mettre en lumière les caractéristiques de l'acte de communication corrélé à tout acte langagier.

6.3 CONTEXTE ET STRUCTURE DU MESSAGE

Toute situation de communication implique des participants et un contexte. Le moyen de communication que nous traitons ici est le langage. Selon Van Valin et La Polla (*Op. cit.* : 199), « *in order to decrease the chance of misunderstanding, the speaker [...] tailors the form of the sentence to allow the hearer to create the proper context for interpretation*³⁹ ». Dans cette partie de notre travail, nous allons examiner en quoi la structure d'information d'une phrase participe de cette adaptation de la forme des énoncés aux intentions du locuteur, en présentant la structure informationnelle (SI) des énoncés telle qu'elle est définie par la RRG.

6.3.1 FOCUS ET TOPIQUE

Dans une théorie fonctionnelle comme la RRG, la structure informationnelle est un élément important car dans les actes de communication, le contexte joue un rôle prépondérant. La prise en compte par un locuteur de la situation d'énonciation est à l'origine de choix sémantiques, syntaxiques et morphosyntaxiques. La structure informationnelle de la RRG, largement inspirée des travaux de Lambrecht (cité par Van Valin, 2005 : 68), se base sur l'idée qu'un locuteur formule son message à transmettre en fonction des informations contextuelles connues du destinataire du message. Cela signifie que la structure informationnelle de tout énoncé s'appuie sur une relation entre information présupposée et élément nouveau. Ce qui est signifiant dans un énoncé, ce n'est pas l'élément nouveau qu'un

³⁹ « dans le but de limiter le risque d'incompréhension, le locuteur adapte la forme de la phrase pour que le destinataire crée le bon contexte d'interprétation. »

locuteur apporte, mais la combinaison de cet élément nouveau avec les données déjà connues de l'interlocuteur.

Van Valin et La Polla (1997 : 202-205) distinguent trois éléments pour permettre une étude de la structure informative des énoncés :

- les phénomènes de référence : ils concernent les éléments du discours qui sont identifiables par les interlocuteurs. Lorsqu'ils le sont, cette identification se fait à différents stades d'activation. Le référent est actif s'il est présent immédiatement à l'esprit des locuteurs, accessible lorsqu'il peut être déduit du contexte linguistique ou pragmatique, inactif lorsqu'il n'est pas présent dans la mémoire immédiate de l'auditeur. Chaque stade est généralement codé syntaxiquement par des catégories typiques. Par exemple, les référents non identifiables sont généralement exprimés par des syntagmes nominaux indéfinis, les accessibles par des pronoms, etc.
- le topique : c'est la partie du message qui peut être déduite du contexte. Il fait partie de ce qui est déjà su par l'auditeur. Il contient le référent et appartient aux présuppositions pragmatiques ou discursives issues du contexte.
- le focus : « *it is the part that is unpredictable or unrecoverable from the context.* »⁴⁰ (*Op. cit.* : 202).

Observons à présent les liens entre structure informationnelle et construction syntaxique afin de comprendre en quoi la répartition focus/topique peut avoir une influence sur les choix structuraux des locuteurs.

6.3.2 STRUCTURES FOCALES

La construction du focus peut être faite différemment selon les langues : marquages phonologiques (ton, accent), morphologiques ou syntaxiques. En français, la structure focale est contrainte par des éléments de niveau syntaxique. Il existe trois types de structures focales qui sont définies en fonction de leur domaine d'influence dans la LSC. Ces structures focales

⁴⁰ « c'est la partie qui est imprévisible ou non déductible du contexte. »

peuvent être regroupées en deux catégories : le focus large ou le focus étroit. Le focus large comprend les focus prédicatif et phrastique. Cela signifie que, dans un énoncé, l'élément nouveau peut être tout ou partie du prédicat, soit dans la Proposition elle-même. Le focus prédicatif est le focus canonique, non marqué, il est typiquement l'argument post-verbal alors que le topique est l'argument préverbal, c'est-à-dire le sujet grammatical du verbe qui réalise le prédicat. Examinons l'extrait de dialogue proposé en 76⁴¹.

76) « (D'où viens-tu ?)⁴²

[Je _{topique}] viens [de l'astéroïde B612 _{focus}]. »

Nous pouvons le comparer à l'exemple 77 (Van Valin et La Polla, 1997 : 207) dans lequel le focus est phrastique, ce qui signifie que l'énoncé est dénué de tout topique, c'est-à-dire de tout élément connu.

77) « (Que s'est-il passé ?)

[J'ai ma voiture qui est en panne _{focus}].

Dans ces deux exemples, la différence de type de focus est la conséquence des éléments connus du locuteur qui pose la question. Dans l'exemple 76, l'information nouvelle est « astéroïde B612 » ; les autres éléments de l'énoncé (le référent du sujet, le noyau prédicatif) sont connus du locuteur. Dans l'exemple 77 en revanche, aucun élément de la réponse n'est connu au préalable par le locuteur. Toute la phrase est une information nouvelle car aucune présupposition n'est décelable dans la question posée par le locuteur. Ce type de structure focale se retrouve essentiellement dans les énoncés qui présentent un nouveau référent dans le discours ou bien une nouvelle situation (78, *Op. cit.* : 208) :

78) Oh, mon Dieu ! Un **canard** vient d'entrer dans le salon !

La troisième catégorie de structure focale proposée par la RGG correspond à un focus « restreint ». Le focus restreint ne compte qu'un seul constituant syntaxique qui peut être

⁴¹ <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/eco-primaire-pradelet-tarascon/spip.php?article578>, histoire 1.

⁴² Pour chacun des exemples qui suivent, nous donnons le contexte entre parenthèses.

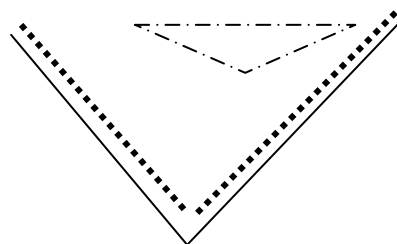
n'importe quel constituant de la phrase. En français, ce type de focus est typiquement celui présent dans les phrases à élément clivé comme on le constate dans l'exemple 79 (Ibid.).

79) « (Il paraît que ta moto est en panne)

C'est [ma voiture _{focus}] qui est en panne !

La structure informationnelle est figurée dans la représentation de la Proposition, qui comprend déjà, comme on l'a vu, la structure syntaxique, la projection des opérateurs et la structure logique. Afin de représenter la SI, il est nécessaire de la scinder en deux sections ; le domaine focal potentiel (PFD), c'est-à-dire les constituants syntaxiques dans lesquels peut se trouver le focus et le domaine focal actualisé (AFD), c'est-à-dire les constituants dans lesquels se trouve réalisé le focus. Dans la représentation de l'énoncé, ces deux sections sont rattachées à un nœud nommé « acte de langage », qui correspond à l'opérateur de force illocutoire que nous avons mentionné dans la LSC. Dans cette représentation de la structure informationnelle, chaque élément du noyau correspond à une unité d'information. Nous donnons en figure 11 une représentation simplifiée de l'énoncé 76 comprenant sa structure informationnelle.

Je viens de l'astéroïde B612.



— Acte de langage
 PFD
 - - - - AFD

FIGURE 11 : REPRESENTATION DE LA STRUCTURE INFORMATIONNELLE DE « JE VIENS DE L'ASTEROÏDE B612 »

Nous relevons ici encore le caractère abstrait des éléments que nous avons présentés tout en soulignant l'intérêt que l'étude de la structure informationnelle peut avoir en lien avec un travail par exemple sur l'ordre des mots en français. En effet, en français, la notion d'ordre des mots n'est pas simplement pertinente dans les questions de grammaticalité, mais aussi

dans celles de « qualité » de la communication. Un locuteur, on l'a vu plus haut, structure son message selon deux paramètres :

- Ce qu'il suppose connu de son interlocuteur
- Ce qu'il souhaite particulièrement mettre en avant.

Ces paramètres sont à l'origine de la réalisation effective de l'énoncé, ils justifient les différentes manières d'exprimer une même idée. En effet, pour un même énoncé, plusieurs choix du locuteur sont possibles. Pour illustrer ce constat, considérons les exemples 80 à 83, un contexte possible pour chaque énoncé est placé entre parenthèses.

80)(Que fait le chat ?) Le **chat**^{ACTEUR} [mange la souris^{AFFECTÉ}_{focus}].

81)(Qu'arrive-t-il à la souris?) La **souris**^{AFFECTÉ} [est mangée par le chat^{ACTEUR}_{focus}].

82)(Qui mange la souris ?) C'est [le **chat**^{ACTEUR}_{focus} **qui** mange la souris^{AFFECTÉ}].

83)(Que mange le chat ?) C'est [la **souris**^{AFFECTÉ}_{focus} **qui** est mangée par le chat^{ACTEUR}].

Chacun de ces exemples exprime le même fait, que l'on peut formaliser en utilisant la structure logique du prédicat **manger'** : {faire' (chat) [manger' (chat, souris)]}. Cela signifie que dans tous les énoncés que nous avons présentés, « chat » est le premier argument du prédicat et l'Acteur du procès exprimé par le prédicat alors que « souris » est le second argument du prédicat et l'Affecté de ce même procès. Les choix expressifs, dans chacun des cas ci-dessus ont une influence sur l'ordre des mots de l'énoncé, les structures employées ainsi que les fonctions grammaticales de chacun des constituants. Les exemples 80 et 82 emploient la voix active alors que les exemples 81 et 83 emploient la voix passive. Cette modification entraîne des changements syntaxiques : l'élément – que nous avons noté en caractères gras - qui régit le verbe principal de l'énoncé change en fonction des choix discursifs. Remarquons que dans les exemples 80 et 81, le focus n'est pas le premier élément de l'énoncé. La RRG postule que le français est une langue avec une structure syntaxique et une structure informationnelle rigides (Van Valin, 1999), dans la mesure où il est nécessaire en français d'utiliser des tournures de phrases particulières - comme le clivage - pour permettre à un élément focalisé d'être placé en tête de phrase. Les analyses de Van Valin concluent que les langues dans lesquelles la structure informationnelle est la plus contrainte sont les langues dont l'ordre canonique des mots est Sujet-Verbe-Objet (SVO). Dans ce type

de langue, il semble que le verbe « *acts as a boundary marker delimiting the potential focus domain in clauses*⁴³ » (*Op. cit.* : 12). Il serait donc intéressant, dans une perspective d'amélioration de la compréhension et de l'expression, de faire prendre conscience à l'élève des contraintes expressives liées à ce constat.

Nous avons à présent une vue d'ensemble des éléments qui permettent d'élaborer, dans la RRG, une représentation complète de l'énoncé. Cette représentation comprend trois niveaux:

- Syntaxique : une structure en strates (LSC) associée à des opérateurs représentés en miroir,
- Sémantique : une structure logique (LS) qui indique le type de prédicat ainsi que la position de ses arguments,
- Pragmatique : une structure informationnelle (SI) qui précise comment sont agencés dans le message les éléments connus et nouveaux.

Dans le chapitre 7, nous allons nous intéresser aux relations qui existent entre ces niveaux. Ces relations constituent un élément théorique extrêmement fort dans la RRG, puisqu'il s'agit d'une théorie de l'interface entre sémantique, syntaxe et pragmatique. Les règles de corrélation qui sont postulées par la théorie tendent à l'universalité. Van Valin (2005 : 128) souligne que plus les éléments théoriques sont motivés sémantiquement, moins ils varient en fonction des langues. Ce constat l'amène à élaborer un algorithme de passage entre syntaxe et sémantique (et inversement) et lui permet de justifier l'élaboration de relations syntaxiques différentes de celles de la grammaire scolaire, tant au niveau de la phrase simple qu'au niveau de la phrase complexe.

⁴³ « se conduit comme une barrière qui délimite le domaine focal potentiel. »

CHAPITRE 7. UNE THEORIE DES RELATIONS

L'intention majeure de la RRG est d'expliciter des liens établis dans les langues entre le sens, la forme et la fonction communicative des actes de langage. Dans ce chapitre, nous rendons compte de l'interaction des éléments que nous avons présentés dans le chapitre précédent, en nous intéressant tout d'abord aux relations grammaticales telles qu'elles sont définies par la RRG et en mettant en évidence les différences qui existent entre ce point de vue théorique et celui de la grammaire scolaire. Nous nous attachons ensuite à montrer comment la phrase complexe est structurée, puis nous terminons en explicitant les règles de corrélation qui lient syntaxe et sémantique dans la théorie.

7.1 RELATIONS GRAMMATICALES

La définition des relations grammaticales proposée par la RRG est issue d'une interrogation sur les liens qui existent entre les différents éléments d'une phrase. La RRG interroge la nature de ces liens et établit que la notion de macro-rôle n'est pas suffisante pour décrire tous les types de relations dans la phrase. Elle doit être complétée pour rendre compte des relations syntaxiques propres à certaines constructions dans certaines langues. Pour Van Valin et La Polla (1997 : 250), une relation grammaticale est une relation qui ne peut pas être réduite à des motivations sémantiques. Dans cette acception, grammatical signifie syntaxique. Pour étayer cette affirmation, les auteurs démontrent que dans certaines langues, il existe une neutralisation de la sémantique et de la pragmatique en faveur de la syntaxe. Par exemple, dans le cas de l'accord du verbe dans des langues comme le français ou l'anglais, l'élément qui régit cet accord n'occupe pas nécessairement de rôle sémantique prédéfini, il peut être Acteur ou Affecté sans que cela empêche l'accord du verbe comme on peut le voir dans les exemples 84 et 85 ou bien focus ou topique comme on l'a vu dans les exemples 80 à 83.

84) Le chat ^{ACTEUR}_[3^e pers.sing.] mange _[3^e pers.sing.] les croquettes ^{AFFECTÉ}_[].

85) Les croquettes [^{AFFECTÉ}_{3è pers.plur.}] sont mangées [_{3è pers.plur.}] par le chat [^{ACTEUR}].

L'accord du verbe est donc une relation syntaxique puisque l'opposition sémantique entre Acteur et Affecté est neutralisée, tout comme l'opposition pragmatique entre focus et topique. Dans les langues où l'on ne rencontre pas de neutralisation similaire, on ne peut postuler de relations grammaticales car dans ce cas, ce sont les relations sémantiques seules qui contraignent les constructions. En Acehnese par exemple, qui est une langue de Sumatra, il n'existe aucune relation que l'on peut qualifier de grammaticale ou syntaxique (Van Valin, 2005 : 90).

La RRG se démarque des autres théories comme la Grammaire Générative ou la Grammaire Fonctionnelle (Chomsky, 1965 ; Dik, 1978, cités par Van Valin et La Polla, 1997 : 242-249) dans la mesure où elle ne postule qu'une seule relation syntaxique, alors qu'on en présente habituellement trois : sujet, objet direct et indirect. Cette unique relation syntaxique présente dans la RRG est nommée « *privileged syntactic argument* » (PSA), alors que les éléments que l'on catégorise habituellement en objets directs ou indirects sont traités uniquement en termes sémantiques, leur seule caractérisation syntaxique étant leur présence dans le Cœur de la phrase.

7.1.1 L'ARGUMENT SYNTAXIQUE PRIVILEGIE (PSA)

L'Argument Syntaxique Privilégié est l'élément, qui, dans une construction particulière pour laquelle on observe une neutralisation des contraintes sémantiques et pragmatiques, contrôle la construction en question. Par exemple, dans le cas de l'accord du verbe en français, le PSA est l'élément de la phrase qui régit l'accord du verbe. C'est une notion qui semble se superposer à la notion de sujet traditionnel, mais Van Valin (2005 : 99) précise que le PSA se différencie du sujet car il est spécifique à un type de construction alors que le sujet ne l'est pas. La confusion entre PSA et sujet dans des langues comme l'anglais ou le français provient du fait que dans ces langues, la plupart des constructions présentent le même type de neutralisations sémantiques. Il existe deux types de PSA : les contrôleurs et les

pivots. Le contrôleur est l'élément qui régit l'accord du verbe (exemple 86). Le pivot est l'argument sous-entendu dans certaines constructions complexes (exemple 87).

86) Les enfants_(contrôleur) apprennent leur leçon.

87) Marie_{i(contrôleur)} veut Ø_{i(pivot)} partir en vacances.

Le PSA correspond à trois types de fonctions. Ces fonctions, établies par la RRG, sont respectivement :

- S : seul argument d'un verbe intransitif (exemple 88)
- A_t : Acteur d'un verbe transitif (exemple 89)
- d-S : argument d'un verbe intransitif dérivé, c'est-à-dire un verbe transitif qui, par passage à la voix passive, devient un verbe intransitif (exemple 90).

88) Marie_S mange.

89) Marie_{At} mange une pomme.

90) La pomme_{d-S} est mangée par Marie.

En anglais comme en français, la neutralisation dont nous avons parlé ci-dessus est représentée par l'ensemble [S, A_t, d-S], ce qui signifie que l'argument d'un verbe intransitif, l'Acteur d'un verbe transitif et l'argument d'un verbe transitif dérivé ont le même comportement dans une construction donnée (Van Valin, 2005 : 97). Dans ces langues, on a un choix à faire pour déterminer le PSA seulement si le verbe concerné possède au moins deux arguments prédicatifs dans le Cœur de la phrase. S'il ne possède qu'un seul argument, alors c'est un verbe intransitif pour lequel le PSA est ce seul argument. Par défaut, en français, c'est l'Acteur qui est choisi comme PSA. Pour que l'Affecté contrôle l'accord du verbe, il est nécessaire d'utiliser une construction particulière : la voix passive. On est alors face à un choix marqué de PSA, influencé par des éléments pragmatiques, liés soit au contexte, soit à l'intention du locuteur de focaliser un argument plutôt qu'un autre. « *Subject, then, is a generalized privileged syntactic argument in languages in which most or all of the*

*major constructions have the same restricted neutralization*⁴⁴» (*Op. cit.* : 99). Dans la mesure où notre travail porte sur le français, on peut assimiler PSA et sujet grammatical, tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une simplification de la théorie. Le PSA est la seule fonction syntaxique établie par la RRG. Pour choisir comment sélectionner le PSA, la théorie propose une hiérarchie semblable à celle des macro-rôles (figure 12).

Arg. de faire'(x) > 1^{er} arg.de faire'(x,...) > 1^{er} arg.de préd.'(x,y) > 2nd arg.de préd.'(x,y) > Arg.de préd.'(x)

FIGURE 12 : HIERARCHIE DE SELECTION DU PSA (VAN VALIN, 2005 : 100)

Dans les langues à syntaxe accusative comme le français, le PSA est par défaut l'élément le plus haut (représenté par la variable x) dans la hiérarchie des arguments directs du Cœur, tels qu'ils sont définis dans chaque structure logique des prédicats. Le sujet grammatical d'un verbe est donc par défaut l'Acteur. Qu'en est-il dès lors pour les deux autres fonctions syntaxiques majeures de la grammaire scolaire, les compléments d'objets direct et indirect ?

7.1.2 AUTRES ARGUMENTS DU VERBE

La RRG ne postule aucune relation nommée complément d'objet direct ou indirect. Elle établit que les concepts d'Affecté et d'argument du Cœur sont suffisants pour traiter l'ensemble des phénomènes liés traditionnellement à la notion de complément d'objet.

La notion de macro-rôle est une notion à la frontière entre la sémantique et la syntaxe, dans la mesure où elle permet d'établir des liens entre les deux domaines : « (...) RRG macroroles play a crucial role in the linking rules which relate syntactic and semantic

⁴⁴ « Dès lors, le sujet est un PSA généralisé dans les langues dans lesquelles la plupart ou toutes les principales constructions présentent la même neutralisation restreinte. »

*representations to each other*⁴⁵ » (Van Valin, 2001 : 10). Nous l'avons vu ci-dessus, dans le cas des verbes transitifs, l'Acteur est l'élément sélectionné par défaut en tant que PSA ; c'est lui qui commande l'accord du verbe. Considérons un verbe comme *manger*. Sa structure logique est la suivante : {faire'(x) [manger' (x,y)]}. Selon la hiérarchie de sélection Acteur-Affecté (figure 10), l'argument « x » est en position d'Acteur et « y » est l'Affecté. D'après la structure en strates d'un énoncé de la forme « x mange y », « x » et « y » sont tous les deux des arguments du prédicat présents dans le Cœur. On a vu plus haut que l'élément qui régit l'accord verbal peut être soit un Acteur, soit un Affecté dans le cas de la forme marquée à la voix passive. Dans le cas de la passivation, l'Acteur n'occupe pas la position argumentale de l'Affecté, mais est réalisé sous la forme d'un élément périphérique, marqué par une préposition.

Dans la théorie, les macro-rôles sont toujours des arguments directs du prédicat, ce qui signifie qu'ils ne sont pas marqués par des prépositions. Les arguments directs d'un prédicat ne sont en revanche pas toujours des macro-rôles. D'après la RRG, leur statut dépend de la référentialité qui leur est associée. Un argument non-référentiel comme « une bière » dans l'énoncé « Pat boit une bière » n'est pas considéré comme l'Affecté⁴⁶. Comparons à présent les deux exemples 91 et 92 :

91) Virginie habite à Paris.

92) Virginie habite Paris.

Dans l'exemple 91, l'élément « à Paris » est considéré comme un argument du Cœur, mais ce n'est pas l'Affecté puisqu'il est marqué par une préposition. En revanche, dans l'exemple 92, « Paris » est considéré comme représentant le macro-rôle Affecté. Nous sommes renvoyés à chaque fois aux structures logiques des prédicats employés en contexte pour déterminer la nature des arguments. Dans le cas des arguments obliques, qui sont ceux introduits par une préposition, il faut considérer les prépositions qui les introduisent comme

⁴⁵ « Les macro-rôles de la RRG jouent un rôle crucial dans les règles de corrélation qui relient l'une à l'autre les représentations syntaxique et sémantique. »

⁴⁶ Nous n'entrons pas davantage dans cette analyse. Pour de plus amples développements, voir Van Valin (2005 : 63-64) et François (2006).

des marqueurs de cas qui sont dans d'autres langues que le français réalisés par des morphèmes. Ces prépositions sont induites par la sémantique du prédicat. Il ne faut pas les confondre avec les prépositions prédicatives qui introduisent les adjoints contenus dans la périphérie comme « à » dans l'énoncé « J'ai vu Julien à la bibliothèque. »

Nous avons à présent une vue globale de la structure de la phrase simple et des relations que ses composants entretiennent. Nous avons vu comment la RRG propose une seule relation syntaxique dans la phrase : le PSA, qui est une notion à rapprocher du sujet grammatical tel que nous le connaissons. Les autres éléments constitutifs de la structure syntaxique des énoncés sont justifiés et définis par rapport aux éléments présents dans les structures logiques des prédicats, ils sont donc motivés par des contraintes d'ordre sémantico-lexical et non par des contraintes syntaxiques. Voyons à présent ce que la RRG entend par « phrase complexe » et examinons les nouveaux types de relations que ce concept introduit dans la théorie.

7.2 RELATIONS DANS LA PHRASE COMPLEXE

Une phrase est dite complexe dans un sens syntaxique lorsqu'elle est composée de plusieurs unités reliées entre elles par des relations particulières. Pour Van Valin et La Polla (1997 : 441), déterminer ce qu'est une phrase complexe nécessite de se poser deux questions :

- quelles sont les unités en jeu ?
- comment sont-elles reliées ?

La réponse à la première question est fournie par la structure en strates de la Proposition : les unités constitutives d'une Phrase complexe sont le Noyau, le Cœur et la Proposition. Rappelons-le, un Noyau est composé d'un prédicat, un Cœur d'un Noyau et de ses arguments, une Proposition d'un Cœur et d'une Périphérie. Ainsi, une phrase qui contient une combinaison de ces éléments est considérée comme une phrase complexe, qu'il s'agisse d'une combinaison de Noyaux, d'un Cœur et d'une Proposition ou de deux Propositions par exemple. Cette analyse se démarque de celle de la grammaire scolaire dans laquelle la phrase

est dite complexe uniquement quand elle est constituée de plusieurs propositions, c'est-à-dire plusieurs structures contenant chacune un verbe à un mode conjugué. La RRG postule trois niveaux de jonction entre unités constitutives de la structure complexe et trois natures de liens entre ces unités. Nous voyons tout d'abord quels sont ces niveaux de jonction puis les liens qui existent entre ces niveaux.

7.2.1 NIVEAUX DE JONCTION DANS LA PHRASE COMPLEXE

Dans la phrase complexe, il existe autant de niveau de jonction que d'unités constitutives de ces niveaux. La RRG postule donc un niveau de jonction nucléaire (exemple 93, au niveau du Cœur (« *core juncture*⁴⁷ », exemple 94) et enfin propositionnel (exemple 95). Si la jonction est symétrique, c'est-à-dire si les deux unités liées sont de même niveau, on obtient les structures suivantes (figure 13).

93) Je (ferai_{PREDICAT}) (manger_{PREDICAT}) les gâteaux à Jean. (Van Valin, 2005 : 191)

94) (Je laisserai Jean_{CORE}) (manger les gâteaux_{CORE}). (*Op. cit.* : 189)

95) (Jean est venu hier_{PROP}) mais (Paul avait mangé tous les gâteaux_{PROP}).

Jonction nucléaire : prédicat + prédicat → Noyau

Core juncture : Noyau + Noyau → Proposition

Jonction propositionnelle : Proposition + Proposition → Phrase

FIGURE 13 : TYPES DE JONCTIONS

Il existe également des jonctions non symétriques comme par exemple quand une Proposition est l'argument d'un prédicat, comme dans l'énoncé 96. Dans ce cas, la jonction se fait entre le Noyau et la Proposition afin de former un Cœur.

⁴⁷ Nous employons désormais le terme anglais pour parler de ce niveau de jonction dans la mesure où il est difficile d'utiliser une traduction heureuse de l'adjectif liée à l'élément syntaxique Cœur.

96) (Que les trains arrivent en retard_{PROP}) (agace_{PREDICAT}) tout le monde.

Bien que les exemples 93 et 94 semblent similaires, les arguments en faveur de la jonction nucléaire en 93 sont les suivants : les deux prédicats forment une sorte de prédicat complexe **faire manger**, il est difficile d'introduire un élément entre eux comme on peut le voir dans les exemples 97 et 98.

97) *Je ferai les gâteaux manger à Jean.

98) *Je ferai à Jean manger les gâteaux⁴⁸.

En outre, les arguments des deux prédicats sont partagés et ne forment qu'un seul ensemble comme on peut le voir grâce au parenthésage étiqueté (figure 14) qui permet de représenter la structure de l'énoncé 93.

{ (**Je**_{argument}) [(**ferai**_{prédicat}) (**manger**_{prédicat})_{Noyau}] (**des gâteaux**_{argument}) (**à Jean**_{argument})
Cœur-Proposition-Phrase}

FIGURE 14 : PARENTHESAGE ETIQUETE DE LA PHRASE « JE FERAI MANGER DES GATEAUX A JEAN »

Dans l'exemple 94 la jonction se fait entre deux noyaux *Je laisserai Jean* et *Jean manger les gâteaux*. Dans ce cas, l'argument « Jean » est un argument sémantique partagé entre les deux noyaux, mais il ne se trouve réalisé syntaxiquement que dans le premier. Contrairement à la jonction nucléaire, ici, un élément est placé entre les deux noyaux : cet élément est l'argument partagé entre eux. Si on place un argument non partagé entre les deux noyaux, on obtient une modification du sens de la phrase qui n'est acceptable que dans un contexte particulier (exemple 99). La modification est impossible avec « je », premier argument de « laisserai » (exemple 100).

99) ?Je laisserai les gâteaux manger Jean. :

100) *Jean laisserai je manger les gâteaux. / *Les gâteaux laisserai je manger Jean.

⁴⁸ Van Valin et La Polla (1997 : 442) précisent que seul un adverbe comme « souvent » peut être placé entre deux verbes constitutifs d'un prédicat complexe, comme dans l'exemple « Pierre fera souvent courir Marie. ».

L'exemple 95 nous est plus familier. Il s'agit d'une phrase complexe constituée de deux Propositions, ici reliées entre elles par la conjonction de coordination « mais ». Cet énoncé nous permet d'aborder grâce à un exemple qui nous est habituel les types de relations qui peuvent exister à chaque niveau de jonction.

7.2.2 LIER DES ELEMENTS COMPLEXES : LES DIFFERENTS TYPES DE CONNEXIONS

Nous connaissons traditionnellement deux types de relations possibles pour former des énoncés complexes : la coordination (exemple 101) et la subordination (exemple 102). « (...) *coordination, the term refers to an abstract linkage relation involving a relationship of equivalence and independence*⁴⁹ » (Van Valin et La Polla, 1997 : 454). La subordination ou enchâssement recouvre l'ensemble des phénomènes pour lesquels on observe une dépendance structurale entre les éléments.

101) J'ai faim ou j'ai sommeil. (Tomassone, 1996 : 120)

102) Je souhaite qu'il puisse partir en vacances. (Morita, 2006 : 338)

A la suite d'Olson (1981), Van Valin et La Polla (1997 : 454) proposent un troisième type de connexion ou *nexus* : la cosubordination. Cette relation définit un lien de dépendance entre ses éléments. Cette dépendance n'est pas une dépendance syntaxique comme dans le cas de la subordination mais une dépendance liée à la notion d'opérateur. En effet, deux éléments cosubordonnés partagent certains des opérateurs affectant la réalisation morphosyntaxique des énoncés, comme le temps, le mode, la force illocutoire. « *Lorsqu'il y a cosubordination, les clauses ne sont pas indépendantes. Chaque clause dépend distributionnellement de l'autre pour les opérateurs qu'elles partagent en commun et qui font partie de leur interprétation. (...) [C'est] une relation de coordination dépendante.* » (Klingler, 2001 : 80). Dans l'exemple

⁴⁹ Le terme de coordination renvoie à une relation liante abstraite qui implique une relation d'équivalence et d'indépendance.

103, les premières parties de la phrase ne sont pas subordonnées à la dernière qui est la seule à contenir un verbe conjugué à un mode fini. Elles sont cependant dépendantes de cette dernière.

103) Ayant acheté un livre, quitté la boutique et s'étant assise dans sa voiture, Malika n'est pas rentrée chez elle.

De telles propositions sont classées dans les subordonnées chez Tomassone (1996 : 172) par exemple. L'auteure précise dès lors qu'il existe des subordonnées sans marqueur ou élément introducteur. Les deux exemples donnés sont les suivants (104 et 105) :

104) Son travail terminé, elle est partie.

105) Il regarde les enfants jouer.

Remarquons ici que la RRG traite différemment ces deux exemples. Pour l'énoncé 104, la relation est caractérisée par la cosubordination comme dans l'exemple 103, alors que l'énoncé 105 est analysé comme présentant deux Cœurs coordonnés comme dans l'énoncé « Je laisserai Jean manger les gâteaux ». Cette différence de traitement est à la fois induite par le fait que la RRG propose un troisième niveau de connexion complexe en plus de la coordination et de la subordination, mais aussi parce qu'elle postule que les niveaux de complexité d'une phrase ne se situent pas seulement dans le cadre propositionnel, mais à chaque strate de la LSC.

7.2.3 RELATION ENTRE LIEN SEMANTIQUE ET LIEN SYNTAXIQUE

En combinant les niveaux de jonction et les types de liens entre les éléments de la Phrase complexe, on obtient dans l'absolu neuf types de *nexus*. Ces neuf possibilités de lien peuvent être organisées en une hiérarchie qui dépend de l'étroitesse des liens syntaxiques qui permettent de les assembler. La liaison la plus étroite est la cosubordination de Noyaux et la plus lâche la coordination de Propositions. L'échelle de hiérarchie est constituée en fonction

de la manière dont les unités sont intégrées les unes aux autres dans une unité unique ou bien codées en unités syntaxiques distinctes (figure 15).

Cosubordination nucléaire > subordination nucléaire > coordination nucléaire > cosubordination de Coeur > subordination de Coeur > coordination de Coeur > cosubordination de Propositions > subordination de Propositions > coordination de Propositions

FIGURE 15 : HIERARCHIE SYNTAXIQUE DES RELATIONS DANS LES PHRASES COMPLEXES (VAN VALIN ET LA POLLA, 1997 : 477)

Cependant, si les unités syntaxiques qui constituent la Phrase complexe nous sont à présent connues, les relations qui les lient doivent être explorées, au moyen de l'échelle de relations dont nous venons de parler.

Il existe un lien entre la hiérarchie syntaxique que nous avons énoncée (figure 15) et le classement qu'on peut faire entre les relations sémantiques qui lient les constituants des unités complexes. En effet, les relations sémantiques les plus étroites doivent être exprimées par les liaisons syntaxiques les plus fortes. Une suite temporelle d'événements distincts, par exemple, ne peut être exprimée par une cosubordination de Noyaux, mais peut l'être en revanche par une coordination de Propositions. Nous présentons en figure 16 quelques unes des relations extraites de la hiérarchie sémantique des relations complexes et les mettons en relation avec les types de relations syntaxiques auxquelles elles sont associées (adapté de Van Valin et La Polla, 1997 : 481).

Cette hiérarchie n'est pas rigide, une même relation sémantique peut être exprimée avec différentes relations syntaxiques, tout comme une même relation syntaxique peut exprimer différentes relations sémantiques. Le choix de la relation syntaxique est contraint par des éléments pragmatiques ou bien par des éléments liés aux opérateurs. Par conséquent, dans la figure 16, les relations horizontales ne sont pas en face à face absolu. Dans la RRG, cet aspect n'est pas détaillé, alors que pour nous, dans une perspective d'enseignement de la phrase complexe en vue de l'enrichissement de la langue, de tels savoirs de références seraient extrêmement intéressants. En effet, ils nous permettraient de nous appuyer sur une justification sémantique des structures syntaxiques complexes et nous donneraient la possibilité de proposer des savoirs aux élèves de la forme « Si je veux exprimer telle relation

sémantique, je dispose de telle ou telle relation syntaxique ». Morita (2006 : 337-338) nous donne l'exemple de la construction du verbe vouloir en français. Il donne trois exemples que nous reproduisons (exemples 106, 107, 108).

106) Je veux partir en vacances.

107) Je veux que tu partes en vacances.

108) *Je veux que je parte en vacances.

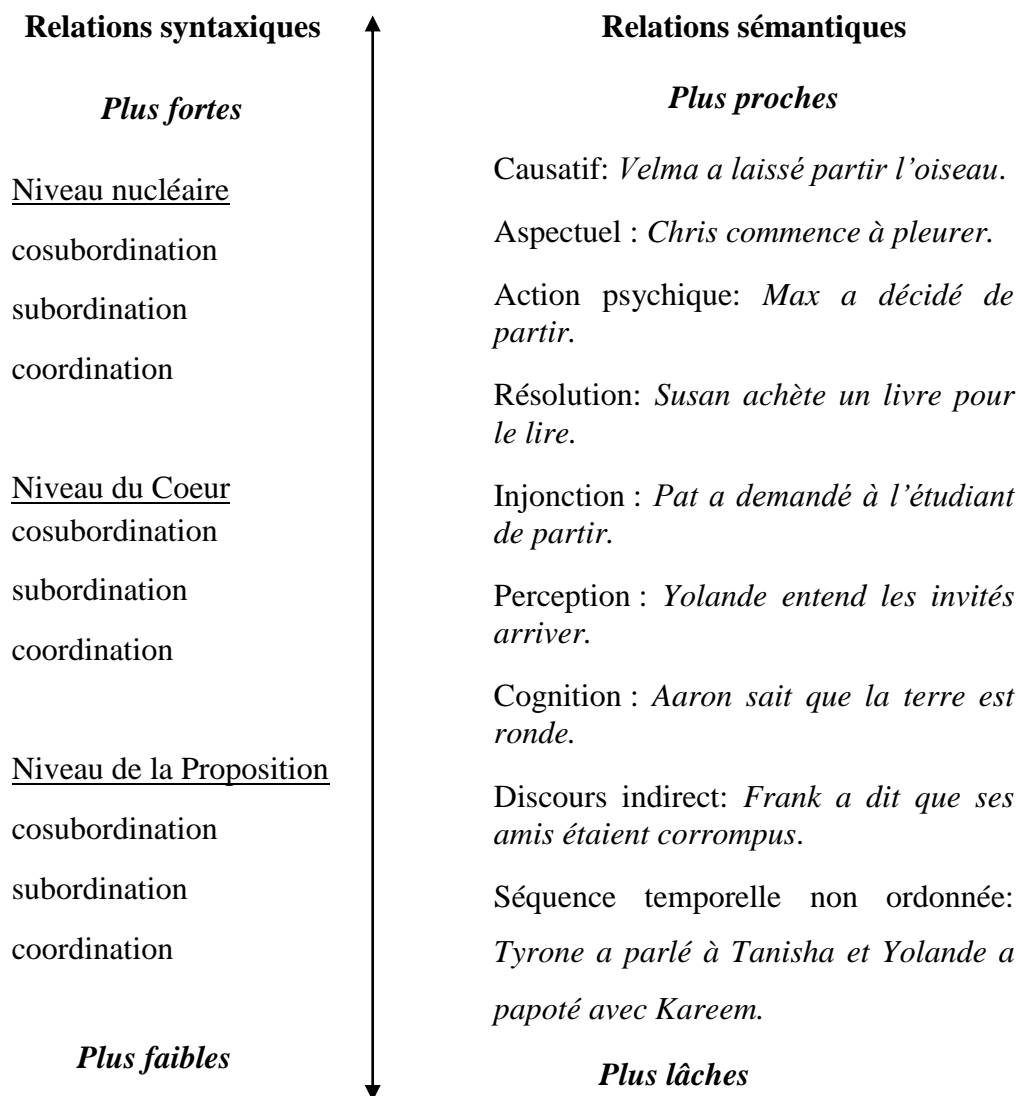


FIGURE 16 : HIERARCHIE DES RELATIONS COMPLEXES (ADAPTE DE VAN VALIN ET LA POLLA, 1997 : 479-481)

Les exemples 106 à 108 nous donnent une illustration des problèmes posées par cette hiérarchie dans l'étude du français. La relation sémantique est du type « attitude propositionnelle », ce qui signifie que les participants du procès expriment leur opinion ou un

jugement par rapport à un état de choses. Dans la hiérarchie établie dans la RRG, cette relation sémantique doit être associée à la coordination au niveau du Cœur, comme dans l'exemple anglais « *Paul considers Carl to be a fool* »⁵⁰ (Van Valin, 2005 : 206). Suivant l'analyse de Morita, l'énoncé 106 présente une coordination au niveau du Noyau. Or, dans l'énoncé 107, la relation sémantique est exprimée grâce à une proposition subordonnée. La nécessité de la proposition subordonnée provient du fait que le sujet de *partir* est différent du sujet de *vouloir*. Dans l'énoncé 108, on remarque que la subordination est impossible si le référent de la proposition enchâssée est le même que le référent de la proposition matrice⁵¹.

Les différentes langues ne contiennent pas l'ensemble des connexions possibles dans la phrase complexe. De plus, on a vu ci-dessus qu'une même relation sémantique pouvait être exprimée par différents types de relations syntaxiques. Bien que nous manquions de données suffisantes pour proposer une typologie de la phrase complexe en français, on constate que le cadre préconisé par la RRG doit nous amener à réfléchir à la fois aux niveaux de jonction et aux types de relation qu'entretiennent les unités que l'on relie alors que la grammaire scolaire ne s'attarde souvent que sur ces derniers.

La structure de la phrase complexe telle que nous venons de la décrire donne une place particulière aux relations qui ne sont pas exprimées par des marqueurs de coordination ou de subordination, par exemple les constructions présentant une coordination de Cœur comme dans « Je laisserai Jean manger des gâteaux ». Il nous semble qu'un travail à l'école sur la phrase complexe est intéressant à plus d'un titre, sans toutefois devoir former les élèves à de l'analyse logique telle qu'elle a longtemps été pratiquée dans les classes. Tout d'abord, si l'on se place dans une perspective d'apprentissage de la lecture, on constate aisément que la très grande majorité des phrases contenues dans les lectures proposées aux élèves sont des phrases complexes. La même observation peut être effectuée concernant l'utilisation même du langage : nous parlons ou nous écrivons en utilisant principalement des phrases complexes. La fréquence de ce type de structure nous amène à penser qu'elle doit être étudiée de manière

⁵⁰ « Paul considère (que) Carl est un fou. »

⁵¹ On peut comparer l'impossibilité de « *Je veux que je parte » à l'énoncé acceptable « je veux que tu t'endormes et que je parte ».

approfondie. Comme nous l'avons déjà rappelé, complexe ne signifie pas nécessairement difficile.

De plus, c'est grâce à la capacité de construire des phrases complexes que notre langage est un outil extrêmement riche dans les possibilités d'expression qu'il nous offre. Combiner Noyaux, Cœurs et Propositions rend possible l'expression d'une infinité d'énoncés, et permet de moduler l'apport d'informations et la mise en relation d'éléments.

Enfin, les travaux menés par Van Valin (2001) sur l'acquisition des phrases complexes viennent confirmer la hiérarchie de relations proposée par la RRG. En effet, la comparaison de l'acquisition des phrases complexes par des enfants locuteurs de sept langues différentes a mis en évidence le fait que cette acquisition suit la hiérarchie de relations (figure 16), tant au niveau syntaxique qu'au niveau sémantique. Dans les sept langues analysées, les enfants acquièrent en premier les relations syntaxiques les plus fortes, ce qui signifie que les relations de non subordination nucléaires apparaissent chez les enfants avant les relations de subordination propositionnelle par exemple. De la même manière, « *the first semantic relations to be coded will be those at the top of the IRH*⁵². » (*Op. cit.* : 24). Ces constats nous confortent dans l'idée que nous devons penser la grammaire à la fois par rapport à la structure de la langue, au sens des énoncés, mais aussi en fonction des liens qui existent entre les processus cognitifs généraux et la faculté de langage elle-même.

Nous avons évoqué déjà à plusieurs reprises les règles de corrélation proposées par la RRG pour lier représentations sémantiques et syntaxiques, notamment quand nous avons abordé la question des macro-rôles et des relations grammaticales. Entrons à présent plus en détail dans l'interface syntactico-sémantique qui constitue l'élément central de la théorie.

⁵² « les premières relations sémantiques à être codées sont celles qui sont en haut de la hiérarchie des relations interpropositionnelles. »

7.3 INTERACTIONS SYNTAXE/SEMANTIQUE

La présentation de l'ensemble des composants de la structure des langues présentée par la RRG a permis de mettre en évidence quatre types d'éléments :

- La structure en strates de la Proposition qui permet de représenter la structure syntaxique de toute Proposition,
- la structure logique des éléments prédicatifs tels qu'ils sont représentés dans le lexique,
- les fonctions syntaxiques,
- la structure informationnelle.

La figure 17 nous permet de voir comment ces éléments interagissent.

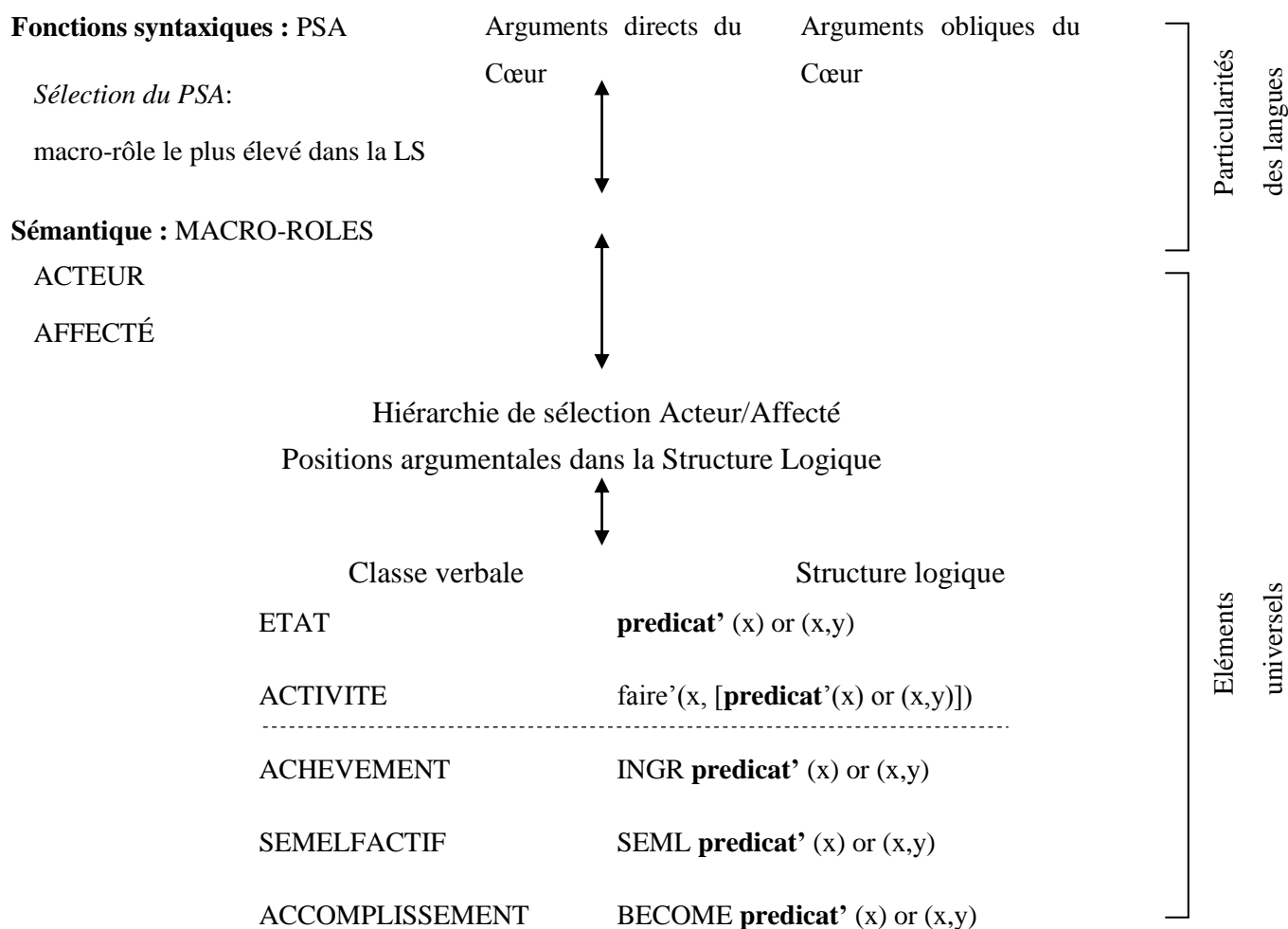


FIGURE 17 : SYSTEME DE CORRELATION DANS LA RRG (VAN VALIN, 2005 : 129)

Ce schéma est constitué de deux grands ensembles : les éléments universels et ceux qui sont motivés spécifiquement dans chaque type de langue. Ces derniers permettent de rendre compte des variations qui existent d'une langue à l'autre (langues flexionnelles, ordre canonique des syntagmes par exemple). On l'a dit plus haut, Van Valin et La Polla postulent que plus un élément est motivé par la sémantique, plus il sera universel. C'est pourquoi les classes actionnelles, les LS et les macro-rôles sont des notions classées dans la partie qui contient les éléments universels. A l'inverse, les notions syntaxiques, telles que le PSA ou les arguments du Cœur sont des éléments dont la sélection varie en fonction du type de langue considéré. Comme on peut le voir sur le schéma, les macro-rôles sont à la frontière entre les éléments sémantiques et syntaxiques. On l'a déjà dit, ce sont les éléments qui permettent de passer des rôles thématiques spécifiques à chaque prédicat aux relations grammaticales. Leurs règles d'assignation et la hiérarchie selon laquelle on affecte chaque macro-rôle à un argument dans la structure logique des prédicats permet de déterminer quel élément contrôle l'accord verbal et de distinguer les arguments directs du Cœur des arguments obliques.

Dans la structure générale de la RRG que nous reproduisons ici en figure 18 apparaissent des schémas constructionnels. Ces schémas regroupent les informations propres à une construction particulière dans une langue donnée. Par exemple, le schéma de la construction de la voix passive en anglais est constitué des éléments suivants (Van Valin, 2005 : 132) :

- *Syntaxe :*

Pièce syntaxique : réduire d'une unité le nombre d'arguments du prédicat

PSA : variable, affecté par la pragmatique

Corrélation : règle de la modulation passive avec un verbe transitif dérivé

- *Pragmatique :*

Force illocutoire : non spécifiée

Structure informationnelle : PSA est le topique par défaut

- *Morphologie :*

verbe au participe passé

Auxiliaire : be

- *Sémantique :*

PSA n'est pas l'instigateur de l'état de chose mais est affecté par celui-ci.

Pour expliciter les mécanismes de corrélation entre la sémantique et la syntaxe (et inversement), la RRG contient deux ensembles de règles - deux « *linking algorithms*⁵³ ». Soulignant le caractère bidirectionnel de la corrélation (*Op. cit.* : 129), Van Valin énonce les règles qui permettent de comprendre quelle succession d'opérations permet de construire la forme d'un énoncé à partir de la sémantique et de retrouver la représentation sémantique d'un énoncé à partir de sa réalisation syntaxique. On peut voir où interviennent ces règles dans la structure générale de la RRG (figure 18).

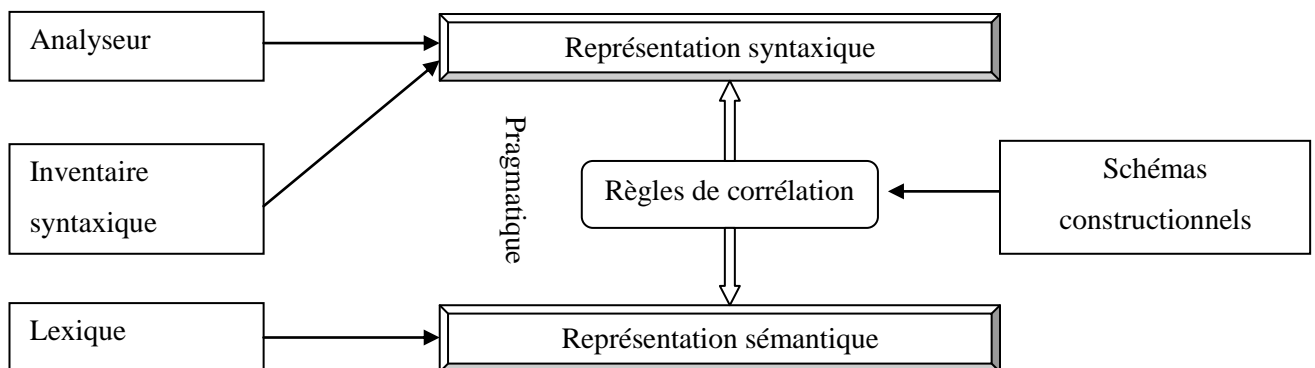


FIGURE 18 : SCHEMATISATION GENERALE DE LA RRG

Avant d'énoncer les grandes étapes de ces processus, il est nécessaire de poser un principe général de corrélation : chaque argument de la structure logique d'un prédicat doit trouver son correspondant exprimé dans une position argumentale du Cœur et inversement, chaque élément exprimé dans une position argumentale du Cœur doit correspondre à un argument du prédicat.

Les grandes étapes de l'algorithme de corrélation sémantique-syntaxe sont les suivantes :

⁵³ « algorithmes de corrélation »

REGLE 2 : CORRELATION SEMANTIQUE/SYNTAXE

- 1. Construire la représentation sémantique de la Proposition à partir du lexique*
- 2. Assigner les macro-rôles*
- 3. Déterminer le PSA et le statut des autres arguments du prédicat*
- 4. Choisir les pièces syntaxiques*
- 5. Placer les arguments du prédicat dans les positions argumentales du Cœur.*

Par exemple, si l'on veut formuler l'idée selon laquelle Julien fait une action qui consiste à s'alimenter d'une pizza, on utilise le prédicat d'activité **manger'** dont la structure logique est de la forme {**faire'** (Julien) [**manger'** (Julien, pizza)]}. L'état de chose que l'on souhaite formuler est au présent et sa force illocutoire est déclarative. On ajoute ces opérateurs à la LS du prédicat : < temps : Présent < : Déclarative {**faire'** (Julien) [**manger'** (Julien, pizza)]}>>. Nous sommes à la fin de l'étape 1.

L'étape 2 consiste à assigner les macro-rôles. Le prédicat **manger'** est un prédicat d'activité à deux arguments, selon la hiérarchie de sélection des macro-rôles, son premier argument « Julien » est l'Acteur alors que son dernier argument « pizza » est l'Affecté.

A l'étape 3, en l'absence d'information sur la voix employée, on choisit l'assignation par défaut du PSA à l'Acteur.

A l'étape 4, on sélectionne une pièce syntaxique dans laquelle on a deux positions argumentales directes.

Enfin, à l'étape 5, on affecte chaque macro-rôle à une position argumentale du Cœur. En français, l'affectation non marquée consiste à placer l'Acteur à gauche du prédicat et l'Affecté à droite de ce dernier.

L'algorithme qui permet de passer de la forme syntaxique à la sémantique nécessite de savoir repérer certaines propriétés morphosyntaxiques (marqueurs de temps, de genre, de négation par exemple) qui vont permettre de décoder les informations contenues dans la réalisation du message et ainsi construire une représentation du sens de ce message. Dans

cette analyse comme dans les règles de corrélation sémantique/syntaxe, la place du lexique est très importante puisque c'est lui qui permet d'accéder à la structure logique des prédicats et ainsi à leur classification et à leur signification. Pour passer de la syntaxe à la sémantique les grandes étapes définies par la RRG sont les suivantes :

REGLE 3 : CORRELATION SYNTAXE/SEMANTIQUE

- 1. Déterminer les arguments et les macro-rôles présents dans l'énoncé, en examinant la transitivité du verbe et le type de voix utilisé. (L'ordre des mots en français permet généralement de déterminer les informations pragmatiques.)*
- 2 A partir des informations contenues dans le lexique, déterminer la structure logique du verbe.*
- 3. Faire correspondre structure logique et détermination des éléments effectuée à l'étape 1.*

Nous avons exposé ces ensembles de règles qui sont avant tout définies pour la phrase simple. Dans la théorie, elles sont étendues et approfondies pour s'adapter à la structure des phrases complexes. Nous n'entrons pas dans ce détail dans la mesure où les ajouts effectués pour prendre en compte les phrases complexes sont basés sur les mêmes principes que ceux que nous avons présentés ici.

Dans le cadre de l'analyse de la phrase pour l'enseignement de la grammaire, la RRG nous fournit des concepts variés et distribués en fonction des niveaux d'analyse convoqués. Parmi ces concepts, nous retenons, pour la syntaxe, la LSC, qui comprend comme éléments majeurs le Noyau, le Cœur et la Périphérie, ainsi que les opérateurs disposés en miroir de la structure en constituants. Du point de vue sémantique, il nous semble essentiel de nous attacher aux concepts de classe actionnelle et de structure logique des prédicats, qui permettent de prendre en compte l'importance de la notion de position argumentale sans laquelle ne peuvent être envisagés les macro-rôles, présents à la frontière de la syntaxe et de la sémantique,. En outre, la structure informationnelle composée du focus et du topique est présentée comme ayant une influence considérable dans la réalisation des structures de la

langue. Nous avons à présent une vue d'ensemble du fonctionnement de la *Role and Reference Grammar* comprenant ses différents composants ainsi que ces principes.

Il nous semble essentiel de rappeler que l'enseignement de la langue doit viser des compétences de communication avant toute chose et qu'un des moyens d'atteindre cet objectif est de parvenir à expliciter les processus qui sous-tendent l'acte communicatif. A ce titre, l'organisation de la RRG, les rapports qu'elle entretient avec les sciences cognitives et son exigence d'universalité nous paraissent être des éléments en totale cohérence avec l'objectif que nous avons assigné à l'enseignement de la grammaire à l'école. Dans le dernier chapitre de cette partie, nous exposons certaines données issues des recherches sur les processus cognitivo-langagiers qui valident les notions construites dans la théorie. A la lumière de ces données, nous proposons un ensemble de connaissances grammaticales construites autour des éléments et des principes que nous pouvons extraire de la RRG.

CHAPITRE 8. COGNITION, LANGAGE ET APPRENTISSAGE

Les recherches sur lesquelles nous nous appuyons relèvent toutes de ce qu'on appelle les « sciences cognitives ». Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux travaux de psycholinguistique qui ont pour objet la compréhension et la production verbales ainsi que ceux qui s'intéressent aux stratégies d'apprentissage. En effet, nous interrogeons les recherches en sciences cognitives pour évaluer la pertinence cognitive des composantes de la RRG et constatons que les relations établies par cette théorie linguistique entre la sémantique, la syntaxe et la pragmatique sont les mêmes que celles que la psycholinguistique met en évidence dans la modélisation de l'acquisition du langage, de la compréhension et de la production verbales.

Si la linguistique a pour tâche de décrire les langues existantes dans le monde, elle doit s'associer à des travaux en psychologie pour construire des modèles rendant compte des opérations nécessaires à la compréhension et à la production verbales. Un des objectifs de la psycholinguistique est de répondre à des questions concernant les mécanismes mentaux qui nous permettent d'une part de développer notre faculté de langage et d'autre part d'utiliser cette faculté. Dans un premier temps, nous reprenons des travaux d'Ehrlich (1994) sur la compréhension verbale d'enfants scolarisés à l'école élémentaire, puis nous nous intéressons entre autres à ceux de Clark (1998), Fayol (1997) ou encore Martin-Loeches *et al.* (2006). Ces recherches s'inscrivent dans une conception interactive de la compréhension et de la production. Ce qui nous intéresse dans ce cadre, c'est la mise en évidence de l'importance des facteurs sémantiques dans l'interprétation des structures syntaxiques des phrases.

8.1 ROLE DES INFORMATIONS SEMANTICO-PRAGMATIQUES DANS LA COMPREHENSION

Les recherches sur la compréhension tentent de modéliser les opérations ainsi que les « modules » qui interviennent à la lecture ou à l'écoute d'un énoncé pour construire la signification de ce dernier. Ce sont en particulier les types d'informations influentes dans le traitement d'une phrase et leur niveau d'intervention qui ont été étudiés. Les modèles interactifs proposent une syntaxe non autonome et un traitement dans lequel les informations sémantico-pragmatiques interviennent pour permettre la construction d'une représentation structurale de la phrase. C'est par l'étude de phrases dans lesquelles on observe des ambiguïtés de rattachement syntaxique que sont élaborés les modèles de compréhension. Nous donnons des exemples de ce type de phrases en 109 et 110.

109) Le garçon voit [une fille avec des jumelles]. / Le garçon voit [une fille] [avec des jumelles].

110) Le champion [de football américain] s'est blessé. / Le champion [de football] [américain] s'est blessé.

Les modèles interactifs de compréhension font intervenir dans le traitement des phrases des informations de différentes natures, qui vont influencer l'analyse syntaxique. Les différences entre les différents modèles portent sur la forte ou la faible interactivité des informations. En d'autres termes, dans les modèles fortement interactifs, les informations sémantico-pragmatiques guident l'interprétation syntaxique, c'est-à-dire, si l'on reprend l'exemple 109, le rattachement de « avec des jumelles » à « une fille » ou bien à « voit ». A l'inverse, dans les modèles peu interactifs, la syntaxe propose dans un premier temps des structures qui seront dans un second temps désambiguïsées par les autres types d'informations. Dans ce cas, « *la syntaxe propose et la sémantique dispose* » (Ehrlich, 1994 : 169).

La plupart des recherches vont dans le sens d'une forte interactivité et soulignent la dépendance de la syntaxe vis-à-vis des autres types d'informations (Taraban & Mac Clelland, 1990, cités par Ehrlich, *Op. cit.* : 171-173). Les modèles interactionnistes postulent « *la*

présence d'interactions précoces entre les processus responsables de la construction [des] représentations » (Schelstraete, 1993 : 559). Les informations utilisées pour élaborer la représentation d'une phrase peuvent être non-linguistiques ou linguistiques, dans ce cas, elles peuvent être argumentales ou bien thématiques. Les informations argumentales concernent ce qu'on appelle depuis Tesnière la valence verbale, c'est-à-dire le nombre de positions argumentales contenues dans la structure verbale. Les informations thématiques renvoient à la notion de rôle thématique dont nous avons parlé dans notre troisième partie et décrivent la nature des participants impliqués dans l'état de chose exprimé par le verbe. Ehrlich adopte « *le point de vue selon lequel la compréhension d'une phrase s'élabore au fur et à mesure de la lecture, toutes les informations à la disposition du lecteur (ou de l'auditeur) étant potentiellement utilisables, et ce de manière immédiate, pour construire la représentation du sens de la phrase ; le degré d'interactivité entre les différentes sources d'informations dépendant de la capacité de la M[émoire] d[e] T[ravail]* » (Ehrlich, 1994 : 175).

L'expérience menée par Ehrlich se base sur le constat que « l'interprétation d'une phrase se fait sur la base de l'attribution des rôles thématiques aux différents constituants de la phrase » (Op.cit : 177). L'auteure s'interroge sur le rôle des indices sémantiques et pragmatiques dans l'attribution de ces rôles : leur présence constitue-t-elle une surcharge ou bien alors une aide à la compréhension ? Dans le cadre de son expérimentation, Ehrlich utilise des phrases contenant une proposition relative et/ou une proposition coordonnée. Les modifications proposées à l'étude consistent à présenter des phrases dans lesquelles on observe :

- un changement de rôle thématique assigné à l'élément commun à la proposition principale et relative/coordonnée,
- une variation des liaisons sémantico-pragmatiques attendues entre un prédicat et un argument,
- le non respect de la correspondance canonique agent-action-patient/GN1-Verbe-GN2 en faveur d'une correspondance patient-action-agent.

Nous illustrons ces variations à l'aide des exemples 111 et 112.

111) A) Le jardinier_{i agent} que_{i patient} le judoka arrose cueille une fleur. / B) Le jardinier_{i agent} qui_{i agent} arrose le judoka cueille une fleur. (*Op. cit.* : 178)

112) A) Le jardinier arrose.../ B) le facteur arrose... (*Op. cit.* : 179)

Après un test de lecture, les enfants soumis à l'expérimentation, âgés de sept, huit et neuf ans doivent associer chacune des phrases proposées à une image représentant le sens de la phrase lue. Les résultats d'Ehrlich montrent qu'indépendamment de leur âge, tous les enfants passent plus de temps à traiter les éléments de la phrase qui permettent l'identification des rôles thématiques : le temps de lecture du verbe est plus long par exemple dans les relatives à changement de rôle thématique (107 A) pour les élèves qui ont une forte capacité de mémoire de travail. Pour les autres, la difficulté ne semble pas prise en compte, leur compréhension semble être « au niveau du hasard » (*Op. cit.* : 107). De plus, une diminution des performances (qualité de la compréhension et durée du traitement) est globalement observée d'une part quand l'attribution des rôles thématiques ne suit pas l'ordre canonique, d'autre part quand les arguments du verbe ne sont pas ceux attendus d'un point de vue sémantico-pragmatique (108 B).

Ces résultats nous apportent une première preuve du rôle des niveaux sémantiques et pragmatiques dans la compréhension des phrases. Si l'on observe les algorithmes corrélatifs déterminés par la RRG à la lumière des résultats expérimentaux d'Ehrlich⁵⁴, on constate que l'attention portée par Van Valin à la détermination des rôles thématiques et à l'attribution des macro-rôles, en tant qu'éléments à l'interface entre la structure et le sens est justifiée. Cette attention est en outre validée par les travaux de Haupt *et al.* (2008) sur l'analyse sujet-objet et par ceux de Kako (2006) sur la plausibilité psychologique d'une généralisation des rôles thématiques et la construction mentale de liens prototypiques entre les macro-rôles et les fonctions de sujet et d'objet. Ce constat nous amène à nouveau à affirmer l'importance de l'identification des prédicats et de la connaissance de leurs structures logiques dans la compréhension de la langue.

⁵⁴ Les mêmes conclusions que celles d'Ehrlich ont été formulées par Lecoq *et alii* (1996) dans leurs travaux sur l'apprentissage de la lecture et la compréhension.

8.2 STRUCTURES LOGIQUES ET SYNTAXE

La relation établie par la RRG entre structure logique des prédicats et choix de pièces syntaxiques est corroborée par les travaux de Clark (1998) sur l'acquisition du langage. En effet, cette auteure met en évidence le fait que l'enfant apprend chaque nouveau mot avec les constructions avec lesquelles il est compatible. Cela signifie que l'acquisition du lexique va de pair avec celle de la syntaxe et qu'il est nécessaire que les enfants encodent à la fois le sens d'un verbe, les rôles thématiques et les structure syntaxiques correspondantes. Par exemple, un verbe comme « aller » peut se construire de façons très différentes en fonction du sens exprimé. Clark (*Op. cit.* : 56) établit une liste des constructions possible de ce verbe : *aller vers (un endroit), aller sur (ses cinq ans), aller bien, aller à pied, faire aller* par exemple. Pour chacune de ses constructions, l'enfant doit associer les informations lexicales aux informations syntaxiques. Du point de vue de la RRG, cette association résulte d'une combinaison entre le lexique, lui-même associé à la représentation sémantique, et l'inventaire syntaxique, lui-même lié à la représentation syntaxique. Ainsi, pour un énoncé comme « Julien va vers les tropiques », le prédicat **aller'**, dont la structure logique est de la forme suivante, appartient à la classe actionnelle des accomplissements actifs : { **faire'**(julien, [**se déplacer à partir d'un point'** julien]) & **INGR être-dans'** (tropiques, julien)}. Même si l'on ne dispose pas pour le moment d'inventaire syntaxique du français⁵⁵, on suppose en analysant ce type de constructions qu'il existe dans l'inventaire syntaxique de notre langue un Cœur composé d'un noyau, d'un argument direct et d'un argument indirect.

Les liens entre acquisition de la langue, représentations conceptuelles des évènements et classes prédicatives sont soulignés notamment par Fisher (2000), Martinot, Andel et Kumar (2003)⁵⁶. Pour Fisher, les structures sémantiques des verbes sont de la même nature que les représentations conceptuelles non linguistiques grâce auxquelles on représente les évènements

⁵⁵ Dans notre exemple, il serait en outre nécessaire d'étudier les propriétés sémantiques de la préposition « vers ».

⁵⁶ Voir aussi le travail de Weist, Pawlak, & Carapella (2004), cité par Van Valin (2005 : 32) pour d'autres résultats de recherches sur l'acquisition du langage et l'interface syntaxe/sémantique .

et le monde qui nous entoure. Pour elle, « *the result of the alignment of these two structures [sémantique et conceptuelle] will be a rough semantic structure for the sentence, with semantic content derived from the specifics of the observed situation*⁵⁷ » (Fisher, 2000 : 273). Cette position est adoptée par la plupart des recherches concernant les classes prédicatives, comme le souligne Van Valin (2005 : 32), à la fois pour les langues « occidentales » et pour des langues différentes de celles sur lesquelles les théories linguistiques se basent habituellement. Dans le domaine de l'acquisition de la langue, le concept de classes prédicatives est intéressant puisqu'il permet de catégoriser les types de processus⁵⁸ par lesquels nous percevons le monde. Ces processus, loin d'avoir un sens autonome, sont une mise en relation des êtres, c'est-à-dire les « *objets [] que l'homme perçoit et dont il construit le sens en même temps qu'il les nomme* » (Charaudeau, 1992 : 17). Ce principe de mise en relation nous conduit à nouveau vers les travaux de Fisher puisqu'elle affirme que les enfants, bien avant d'acquérir des connaissances syntaxiques, sont capables de construire des représentations du sens des phrases qu'ils entendent parce qu'ils possèdent assez tôt une connaissance des structures sémantiques réalisées dans la relation prédicat/arguments telle que définie par la RRG.

En outre, les travaux de Martinot, Andel et Kamar (2003) sur l'acquisition de l'aspect et de l'aktionsart en croate et en français s'appuient sur la distinction entre ce qu'on appelle l'aspect grammatical, réalisé par les différentes désinences de la conjugaison, et l'aktionsart, considéré comme l'aspect lexical. Ces travaux semblent démontrer que l'acquisition des différences aspectuelles serait davantage motivée par les traits associés aux différentes classes actionnelles que par la morphologie verbale. En d'autres termes, les enfants acquièrent plus rapidement les traits aspectuels contenus dans le sens de base d'un verbe que ceux exprimés par des différences d'emploi dans la combinatoire traditionnelle temps/mode.

Les travaux que nous avons très brièvement présentés ici montrent le rôle de la structuration du lexique dans l'acquisition de la langue et nous conduisent à nouveau à établir

⁵⁷ « Le résultat de l'alignement de ces deux structures sera une structure sémantique grossière de la phrase, contenant des informations sémantiques dérivées de la spécificité de la situation observée. »

⁵⁸ Terme emprunté à Charaudeau (1992 : 29).

un parallèle entre les résultats mis en évidence par des recherches psycholinguistiques et les travaux de Van Valin dans lesquels les structures logiques des prédicats, contenues dans le lexique, conditionnent la représentation sémantique de chaque phrase et influencent leur réalisation syntaxique.

8.3 REPRESENTATION MENTALE DE LA STRUCTURE SYNTAXIQUE DE LA PHRASE

On se réfère ici à des travaux assez anciens, parus dans la *Revue Française de Pédagogie* en 1985. Ces travaux, publiés par des chercheurs ayant travaillé à la transposition didactique de la grammaire générative, nous semblent pertinents dans la mesure où ils élaborent une synthèse critique des recherches antérieures et nous apportent des précisions quant aux représentations syntaxiques construites par les enfants.

L'article de Wittwer (1985) sur la reconnaissance des structures phrastiques prouve que « *la pédagogie grammaticale à base chomskienne est bien une fausse piste* » (Op. cit. : 10). En effet, dans des tâches de reconnaissance des groupes fonctionnels de la phrase, les élèves, âgés de six à onze ans, ne distinguent pas une structure du type S (V O) [Sujet - Groupe Verbal composé d'un Verbe et d'un Objet], mais des structures binaires (S V) O, ou bien des structures ternaires S V O dans des phrases du type « La mer ronge la falaise » (Ibid.). Pour les phrases avec attribut, du type « La mer est belle », le repérage est du type S (V A) à partir de dix ans, les réponses obtenues avant cet âge n'étant pas interprétables. Ces travaux ont été confirmés par les enseignants d'école élémentaire que nous avons interrogés, qui précisent que les élèves scindent spontanément des phrases à analyser en deux parties dont la coupure se situe juste après le verbe. A la lumière de ces travaux, il nous semble important de nous interroger sur la pertinence d'un enseignement phrastique basé sur une structure syntaxique formulée au moyen de la règle de réécriture $P \Rightarrow \text{GNsujet GV}$ que l'on retrouve dans tous les manuels scolaires.

Rappelons que la structure syntaxique de la phrase proposée par la RRG est une structure en strates, dans laquelle on observe une double opposition, tout d'abord entre élément prédicatif (le Cœur) et élément non prédicatif (la Périphérie), puis à l'intérieur du Cœur, entre le Noyau et ses arguments. En outre, la RRG ne postule qu'une seule relation syntaxique, le PSA, équivalente au concept de sujet grammatical. Nous reproduisons en figure 19 le schéma de cette structure en strates. On l'a déjà dit, pour nous, un des intérêts de cette structure est qu'elle ne présuppose pas de lien entre position et catégorie syntaxique et qu'elle n'induit aucun mouvement de constituants, ni structure profonde. Un autre intérêt de cette structure est mis en évidence par les travaux que nous venons de citer sur la perception qu'ont les enfants des liens qui unissent les éléments constitutifs d'une phrase. D'une part, ils mettent intuitivement en évidence l'opposition entre prédicat et arguments dans leur découpage en Sujet Verbe Objet (S V O), d'autre part, ils confirment l'existence d'une relation particulière entre sujet et verbe quand ils repèrent une structure de type (S V) O.

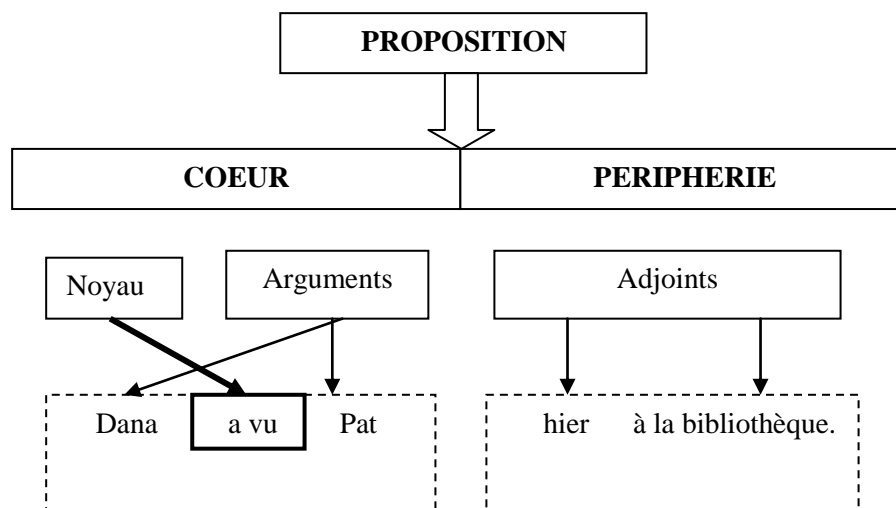


FIGURE 19 : STRUCTURE SYNTAXIQUE DANS LA RRG

En outre, comme le souligne Wittwer en se référant aux travaux de Halliday (1985), l'existence d'un élément groupant (S V) dans une phrase peut être analysée en termes de structure informationnelle, dans laquelle le groupe (S V) constitue l'élément connu (le *given* pour Halliday) alors que l'Objet serait identifié comme l'élément nouveau. Cette analyse rejoint celle proposée par la RRG qui introduit les notions de topique et de focus que nous avons présentées dans ce travail et qui souligne le caractère prototypique du focus post-verbal.

De plus, les travaux de Bornkessel, Schlesewky et Van Valin (2004) sur le fonctionnement du cerveau dans l'appréhension des structures syntaxiques apportent des résultats expérimentaux en faveur de l'indépendance des pièces syntaxiques (*syntactic templates*) par rapport à l'interprétation de la phrase. En effet, Bornkessel, Schlesewky et Van Valin s'interrogent sur les variations possibles de l'ordre des mots et leur relation avec l'interprétation des arguments du prédicat. La RRG, à l'inverse de la grammaire générative, postule que l'interprétation d'un argument n'est pas liée à sa position dans la structure syntaxique, mais à celle qu'il occupe dans la structure sémantique du prédicat, bien que ces deux positions puissent coïncider dans des langues dans lesquels l'ordre des mots est contraint. L'expérimentation menée par les auteurs porte sur l'allemand qui est une langue à cas, dans laquelle l'ordre des mots est plus libre qu'en français ou en anglais par exemple. Leurs conclusions vont dans le sens d'une syntaxe qui ne soit pas basée sur des règles de réécriture contenant de fortes contraintes catégorielles, mais sur une corrélation entre position syntaxique et rôle thématique régulée par les structures argumentales des prédicats.

Enfin, les travaux de Kilcher-Hagedorn *et al.* (1987) sur la reconnaissance de la fonction « objet direct » formulent plusieurs conclusions qui vont dans le sens de la nécessité d'un apprentissage de la structure phrastique qui ne soit pas figé par des positions et des catégories syntaxiques imposées comme une définition. En effet, dans leurs expérimentations, les auteurs ont augmenté la complexité des phrases à analyser par rapport à une phrase modèle de type sujet-verbe-objet dans laquelle le sujet et l'objet sont des GN de la forme déterminant-nom. Pour ce type de phrase, comme par exemple « Le chien renverse la bouteille » les performances des élèves sont très élevées, alors qu'elles sont plutôt faibles dans des phrases qui s'éloignent du modèle, comme celles dans lequel l'objet est un GN expansé ou bien un pronom placé en zone pré-verbale. Les conclusions de ces travaux montrent que l'enseignement qu'ont reçu les élèves sur la structure phrastique les conduit à construire une représentation prototypique de la notion d'objet. Pour les élèves, de manière homogène selon les classes testées malgré les différences dans le type d'enseignement dispensé, l'objet est toujours un élément nominal, situé en zone postverbale. Ce constat prouve que les élèves ont acquis une représentation linéaire de la structure phrastique sans avoir conscience de la nature des liens qui permettent la construction du sens d'un énoncé.

L'ensemble des éléments que nous avons énoncés ci-dessus nous conduisent à affirmer que la structure phrastique proposée par la RRG possède d'une part une pertinence cognitive par rapport aux représentations mentales et d'autre part fournit une souplesse qui permet de se dispenser de l'idée d'une phrase prototypique qui semble enfermer les élèves dans une représentation linéaire et figée.

8.4 TRAITEMENT SEMANTICO-SYNTAXIQUE ET PRODUCTION

Les modèles de compréhension tels que nous les avons présentés nous permettent de valider l'algorithme corrélatif proposé par la RRG dans le sens syntaxe/sémantique. Nous observons à présent si cette validation est également possible dans le sens sémantique/syntaxe à partir des modèles de production verbale tels qu'ils sont présentés par Fayol (1997).

Rappelons tout d'abord les règles qui permettent de lier sens et forme en production dans la RRG :

REGLE 4 (RAPPEL) : CORRELATION SEMANTIQUE/SYNTAXE

- 1. Construire la représentation sémantique de la Proposition à partir du lexique*
- 2. Assigner les macro-rôles*
- 3. Déterminer le PSA et le statut des autres arguments du prédicat*
- 4. Choisir les pièces syntaxiques*
- 5. Placer les arguments du prédicat dans les positions argumentales du Cœur.*

Dans un article sur la production écrite, Frederiksen (1992, cité par Campana, 2002) propose un résumé de l'ensemble des processus cognitifs qui permettent la génération de textes. Ces processus cognitifs correspondent aux processus linguistiques énoncés par la RRG. En effet, Frederiksen répertorie des étapes successives dans la constitution du message verbal qui vont de la construction d'un cadre sémantique à partir des informations et des

représentations conceptuelles connues du locuteur/rédacteur à la génération d'une structure textuelle rendue possible par un encodage syntaxique du cadre sémantique. Les étapes définies par l'auteur sont des étapes cognitives, mais on remarque qu'elles peuvent être placées en miroir des étapes linguistiques définies par la RRG.

Cette idée est confortée dans la synthèse sur les travaux concernant la production verbale que nous fournit Fayol (1997). En effet, dans cet ouvrage, l'auteur expose les différents modèles de la production de mots et de phrases et conclut ainsi (*Op. cit.* : 112) : « *la détermination des structures syntaxiques semble dépendre à la fois d'une activation lexicale sémantique [] et d'un amorçage syntaxique rendant plus ou moins accessibles certaines structures. La correspondance entre les deux s'effectuerait par mise en correspondance entre une hiérarchie de fonctions syntaxiques et une hiérarchie de degrés d'activation* ». L'utilisation du concept de hiérarchie n'est pas sans rappeler l'échelle Acteur-Affecté proposée par la RRG bien que Fayol fasse état d'une hiérarchie de fonctions traditionnelles (sujet, objet direct, etc.). D'après Fayol, dans la formulation de phrases, un locuteur donnerait la fonction la plus élevée dans la hiérarchie, c'est-à-dire le sujet, à l'élément le plus activé dans le lexique mental. Cette affirmation est étayée par les travaux sur l'amorçage syntaxique (Ferreira, 1991 ; Dell et O'Seaghdha, 1992, cités par Fayol, *Op. cit.* : 109). Elle nous conduit à soulever une question concernant le rôle du contexte dans la mise en mots et l'importance des structures informationnelles dans le choix des cadres syntaxiques, notamment le choix de la voix employée. En effet, si l'on suit la conclusion proposée par Fayol, il semble que la structure syntaxique d'une phrase soit conditionnée par la présence en mémoire d'éléments plus fortement activés. Ces hypothèses ouvrent un espace de recherches intéressant concernant à la fois la nature des éléments activés en mémoire et les liens entre contexte linguistique et choix de structures. Les travaux de Chang, Bock et Goldberg (2003) ou encore de Bock, Dell *et alii* (2007) sur la nature des informations sémantiques qu'un locuteur utilise pour produire une phrase apportent des réponses à ces questions et fournissent des éléments qui viennent étayer l'algorithme sémantique/syntaxe de la RRG. En effet, dans leur article de 2003, les auteurs testent si les « *thematic roles are a proper part of functional processing in language production*⁵⁹ » (*Op. cit.* : 34). Les participants à l'expérience devaient

⁵⁹ « les rôles thématiques sont des éléments pertinents dans le traitement fonctionnel de la production verbale »

produire des énoncés après avoir lu des phrases dont les structures syntaxiques étaient similaires mais dans lesquelles l'ordre de distribution des rôles thématiques était inversé. Nous donnons un exemple de ces variations en 113.

113) *The maid rubbed the polish onto the table. / The maid rubbed the table with polish.*
(*Op. cit.* : 35)

Ces deux phrases ont une structure syntaxique du type SN₁ V SN₂ SP. *Polish* a pour rôle thématique le thème (l'objet déplacé) tandis que *table* exprime le lieu. Ces rôles thématiques ne changent pas d'une phrase à l'autre, bien qu'ils soient réalisés par des syntagmes différents, nominaux ou prépositionnels. Dans une très forte proportion, les phrases produites par les volontaires possédaient la même distribution de rôles thématiques que la phrase qu'ils avaient lue. Pour les auteurs, « *these results are therefore consistent with linguistics theories that allow structural configurations to be deployed based on relational meaning (e.g. [...] Van Valin et La Polla, 1997).*⁶⁰ » (*Op. cit.* : 43). La pertinence des rôles thématiques semble donc établie concernant la production verbale, même s'il nous semble souhaitable de confirmer cette pertinence par des expérimentations concernant des langues dans lesquelles l'ordre des mots est moins contraint.

De nombreuses recherches sont menées pour apporter des justifications neurologiques aux hypothèses de la psychologie ou de la linguistique. Avec l'aide de l'imagerie médicale, les chercheurs mettent en évidence le fonctionnement cérébral en cours de production ou de compréhension. De nombreux auteurs, comme le montre la synthèse de Martin-Loeches *et alii* (2006), soulignent cependant la variété des résultats obtenus en neurolinguistique, variété qui conduit à s'interroger sur les conditions dans lesquelles un des niveaux d'analyse prend le dessus sur l'autre et notamment sur le rôle de la mémoire de travail dans l'ensemble des processus (voir notamment Vosse et Kempen, 2000 ; Favart et Olive, 2005 ; Haupt *et al.*, 2008). Cependant, ces résultats ne mettent pas en doute la structuration proposée par la RRG, ni les algorithmes qui règlent la construction des représentations sémantiques ou syntaxiques.

⁶⁰ « ces résultats sont en outre pertinents par rapport aux théories linguistiques qui permettent une distribution des structures basée sur les relations sémantiques, comme par exemple dans Van Valin et La Polla, 1997. »

Nous avons apporté des éléments cognitifs en faveur de la *Role and Reference Grammar*, suivant l'idée énoncée par Lecoq *et al.* (1996 : 324) « [l] 'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la lecture présentent de très fortes ressemblances ». Reprenant à notre compte la réflexion de Combettes (2006 : 51) selon laquelle « [i]l conviendrait [...] de mener une réflexion approfondie sur les relations qui s'établissent entre le système linguistique et les aspects cognitifs », il nous était nécessaire de prouver que les positions adoptées par Van Valin et La Polla dès 1997, puis réaffirmées par Van Valin en 2005 pouvaient être validées par des recherches dans les champs psychologique et neurolinguistique. En effet, dans l'élaboration d'une grammaire pour le début de l'apprentissage de la langue écrite, nous estimons essentiel de faire appel à des données scientifiques qui prennent en compte les processus cognitifs des élèves d'une part au niveau linguistique comme nous venons de le voir, d'autre part du point de vue des apprentissages comme nous le développons à présent.

QUATRIEME PARTIE

CONSTRUIRE UNE GRAMMAIRE

L'enseignement de la langue est un champ d'étude complexe, pour lequel on a parlé de « recomposition », de « reconfiguration » ou de « transposition » des savoirs. « [L]a matière est un composite, véritable patchwork de concepts hétéroclites empruntant à une liste ouverte de références plus ou moins savantes » (Halté, texte de 1998, publié en 2008 : 27). En effet, la constitution des savoirs à enseigner est soumise à l'interaction de domaines complexes et à des conflits que l'on ne peut ignorer, d'une part entre les référents que l'on convoque, et d'autre part entre les objectifs propres à chaque acteur des domaines considérés, qu'ils soient enseignants, linguistes ou didacticiens. Pour Halté (Op. cit. : 31), la rénovation de la discipline scolaire nommée « français » a été un succès « pour le versant plutôt littéraire de la matière » au détriment du « versant plutôt langue ». Pour Bronckart (2008), les écueils auxquels s'est trouvée confrontée la rénovation de l'enseignement de la langue sont liés à la fois à des « hésitations, voire des volte-face des autorités politico-scolaires » (Op. cit. : 101) et à des « malentendus » (Op. cit. : 99) concernant l'interprétation des principes de la rénovation. En effet, pour cet auteur, la formule « Faire abstraction du sens » (Ibid.) a imposé l'importance du plan syntaxique et l'abandon du plan sémantique alors que les deux niveaux d'analyse auraient pu être étudiés l'un au service de l'autre. Notre objectif n'est pas d'ajouter de nouveaux concepts « savants » qui ne serviraient qu'à amplifier l'incohérence du domaine grammatical, mais de montrer en quoi la RRG pourrait permettre d'aborder l'enseignement de la phrase selon un point de vue qui intégrerait et combinerait à la fois les niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique. A ce titre, nous nous intéressons au niveau 1 de la transposition didactique, « à savoir [celui qui s'intéresse] à l'écart entre théories de référence et les savoirs à enseigner » (Masseron et Garcia-Debanc, 2008 : 4). Après avoir exposé le cheminement de la notion de phrase à la fois en grammaire et en linguistique et examiné l'utilisation de cette notion dans la grammaire scolaire, nous avons explicité la structure et les principes de la Role and Reference Grammar, une théorie linguistique « fonctionnelle-cognitive ». C'est en raison de cette nature que notre choix s'est porté sur cette théorie pour une réflexion sur l'apprentissage de la grammaire à l'école. En effet, la RRG s'inscrit, a contrario des théories linguistiques centrées sur des descriptions syntaxiques, dans un courant scientifique qui met en avant les liens entre structures sémantiques, influence du contexte et choix de structures syntaxiques. Dans cette perspective, sens, forme et contexte interagissent pour permettre la construction des messages linguistiques. Pour nous, faire de la grammaire à l'école, c'est d'abord étudier la langue

pour comprendre comment formes et significations se combinent pour produire des messages porteurs de sens. Le rôle de cette étude de la langue est d'explicitier et d'organiser les savoirs et les intuitions que possède l'enfant sur un système linguistique dont il a acquis une certaine maîtrise par son utilisation à l'oral. Un des buts de cette explicitation dans le cadre de notre travail est de permettre à l'élève d'entrer dans la spécificité de l'écrit et de lui donner des outils pour l'aider à construire les représentations nécessaires à la compréhension en lecture et à la production écrite qui sont à la base du travail d'enrichissement et de correction de la langue. Dans notre démarche, nous rejoignons le point de vue de nombreux linguistes et didacticiens du français qui affirment qu'une grammaire uniquement syntaxique n'offre pas de cadre suffisant pour appréhender une étude de la langue qui corresponde aux objectifs fixés, tout en soulignant la nécessité des éléments syntaxiques et morphosyntaxiques, notamment dans l'étude de la production écrite. Nous cherchons donc à construire une grammaire qui vise des objectifs procéduraux - des savoir-faire - et non uniquement la connaissance de notions savantes et qui permette une mise en relation des éléments linguistiques et cognitifs de tout message verbal. Pour ce faire, nous devons prendre en compte des champs d'étude en interaction comme la psychologie cognitive, la psycholinguistique, mais aussi la didactique du français et de la lecture, et mettre en perspective les contributions de ces sciences par rapport à la théorie linguistique que nous avons choisie. Dans cette partie de notre travail, nous rappelons tout d'abord les objectifs que nous assignons à l'enseignement de la langue et leur adéquation avec la description linguistique fournie par la RRG. Dans un deuxième temps, nous exposons les principes méthodologiques à partir desquels nous concevons le travail grammatical. Enfin, nous proposons un ensemble d'objets à enseigner et de perspectives d'utilisation de la RRG dans le cadre de l'apprentissage de la langue à l'école élémentaire.

CHAPITRE 9. PRINCIPES D'ORGANISATION DE LA GRAMMAIRE

Dans ce chapitre, nous développons les principes qui conduisent notre construction d'une grammaire, tout d'abord en explicitant les objectifs que nous assignons à cet enseignement, puis en offrant une vision synthétique des raisons qui justifient notre choix de référence linguistique. Enfin, nous énonçons la démarche d'enseignement qui nous semble la plus pertinente par rapport aux objectifs définis.

9.1 OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT

Dans la première partie de notre travail, nous avons observé que, bien que la grammaire scolaire repose sur cette unité, la phrase était difficile à définir. Ensuite, nous avons analysé l'enseignement grammatical à l'école élémentaire. Les critiques majeures formulées à l'égard de ce domaine portent à la fois sur ses objectifs, son contenu et la démarche de travail adoptée. Pour répondre à ces critiques, il nous a semblé pertinent d'ajuster l'organisation didactique de l'enseignement grammatical aux objectifs qu'il se donne. Nous rappelons ici ces propositions. L'objectif de l'enseignement de la langue n'est pas seulement que les élèves aient des connaissances notionnelles sur le système du français, mais qu'ils maîtrisent son utilisation à l'oral comme à l'écrit. L'enseignement grammatical peut être dirigé vers deux buts, d'une part acquérir une richesse d'expression et de compréhension, et d'autre part connaître les règles qui permettent de produire des énoncés grammaticalement acceptables et savoir utiliser ces règles pour trouver des indices facilitant la compréhension. Pour atteindre ces objectifs, nous pensons que l'élève doit posséder une représentation du système linguistique, mais également connaître les contraintes particulières qui régissent ce système dans le domaine écrit.

Il nous paraît important de rappeler que sans une représentation claire du fonctionnement du système de la langue, l'élève ne peut acquérir les connaissances nécessaires à l'enrichissement ou à la correction de sa pratique langagière. Ce constat est d'autant plus prégnant dans le cas de la langue écrite que son utilisation nécessite l'acquisition par l'élève d'un code abstrait dont il n'a pas conscience dans sa pratique de l'oral avant l'âge de scolarisation. C'est pourquoi nous proposons de baser le travail grammatical à l'école tout d'abord sur la construction par l'élève de savoirs sur la fonction du langage et les liens entre cette fonction, le sens et la forme des énoncés. Nous avons délimité un domaine « apprendre » dans nos propositions faisant suite à l'analyse de l'enseignement grammatical actuel, c'est dans ce domaine que se situe le travail sur la représentation du système de la langue. En effet, nous souhaitons aller à l'encontre d'une grammaire qui ne serait dirigée que vers la norme et l'application de règles, même si nous reconnaissons tout à fait l'importance de cet aspect dont nous faisons un de nos objectifs. Si l'on peut dire que la représentation du système linguistique est un préalable dans le travail grammatical, en revanche, nous affirmons la co-dépendance du travail sur l'enrichissement de la langue et sur sa correction. Illustrons ces idées avec le concept d'interrogation : distinguer une interrogation d'une assertion est un savoir-faire qui concerne la représentation du système linguistique, connaître différentes manières de produire une interrogation est « un objectif d'enrichissement » qui n'est pas indépendant de savoirs sur l'inversion du sujet dans les phrases interrogatives, de la présence d'une ponctuation particulière ou de l'utilisation de mots interrogatifs par exemple.

Pour construire l'élément qui pour nous est premier, c'est-à-dire la représentation du système de la langue, nous avons choisi un cadre théorique qui accorde une place essentielle à l'interaction sémantique/syntaxe d'une part parce que nous estimons que ce point de vue sur la langue est celui qui est aujourd'hui le plus intéressant par rapport à une réflexion en didactique et d'autre part parce que nous travaillons à la construction d'objets grammaticaux à enseigner qui ne soient pas seulement du niveau morphosyntaxique. Nous ne nions pour autant pas le rôle de ce dernier par rapport à l'orthographe grammaticale et au bon usage. Nous avons constaté l'absence de manuels de grammaire pour le CP, alors que le travail grammatical peut fournir à l'enfant un certain type de connaissances fondamentales dans l'apprentissage de la lecture. Ce travail grammatical ne peut être réalisé que dans le cadre d'un apprentissage incluant des savoirs à la fois sémantiques, syntaxiques et pragmatiques, or, la grammaire scolaire ne contient à ce jour pas de données intégrées disponibles dans ce sens.

Bien que nous ayons conscience des problèmes soulevés par la définition linguistique de l'objet « phrase », nous centrons notre approche grammaticale sur cet objet, car, comme nous le développons à la suite de cette partie de notre travail, nous estimons que cette unité joue un rôle pratique très important dans le cadre de l'étude de l'écrit. En effet, elle occupe une place particulière dans l'apprentissage de la lecture et de la langue, dans la mesure où elle constitue une unité de sens limitée en taille, ce qui la rend mémorisable. Elle fait également partie des unités visibles de l'écrit, puisqu'elle est bornée par des marques qui servent de points de repère. De plus, elle sert de support à des analyses de constituants et de relations entre ces constituants, ce qui est très important par rapport aux deux objectifs que nous fixons à l'enseignement grammatical. C'est en cela que nous la considérons comme une unité pratique. Nous admettons qu'elle soit difficile voire impossible à définir, mais cela ne constitue pas un problème dans la perspective que nous adoptons. Du point de vue théorique, l'analyse linguistique de la phrase telle que nous l'avons présentée par rapport à la RRG nous permet de nous rendre compte de l'importance de cette unité dans les questions liées au sens des actes langagiers. Dans le cadre de l'analyse de la langue et particulièrement dans l'apprentissage de la lecture, la phrase joue un rôle important dans l'appropriation du sens. Nous estimons que la construction d'une représentation de l'objet phrase par l'élève doit être basée, non pas sur une définition, mais sur une prise de conscience de la phrase en tant qu'objet de l'écrit. Par conséquent, la première étape de l'enseignement phrastique que l'on retrouve dans chaque manuel de français, c'est de faire acquérir à l'élève les contraintes typographiques auxquelles est soumise la phrase.

Le travail grammatical débute avec l'apprentissage de la lecture et sert à mettre en évidence, à l'intérieur de la phrase, les étapes nécessaires à la construction du sens. Ces étapes sont tout d'abord guidées par des connaissances sémantiques et énonciatives que possède l'élève implicitement sur la langue. Elles sont complétées par des analyses syntaxiques qui font entrer l'élève dans la dimension du « comment on peut dire » et par des observations morphologiques qui permettent de formuler ou de vérifier des hypothèses dans la linéarité de la chaîne écrite. L'analyse de la phrase, conçue comme une unité de sens contrainte par la linéarité du langage, doit permettre d'organiser les connaissances nécessaires à la compréhension des relations signification/formulation. Ces connaissances doivent porter par exemple sur l'ordre des mots et les constructions syntaxiques ou encore sur la discrimination éléments mobiles/éléments fixes, dans les rapports que ces éléments entretiennent avec la

structure sémantique de la phrase. « *L'élève qui apprend à lire doit prendre conscience que l'acte de lire n'est pas la simple juxtaposition du sens de chaque mot, mais qu'il exige de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale, cohérente et homogène de la phrase* » (Rapport ONL, 2007 : 16). Quels savoir-faire permettent d'atteindre cette prise de conscience ? Quelles connaissances la linguistique doit-elle fournir aux élèves concernant la phrase ? Ce qu'il nous faut percevoir pour réfléchir aux savoir-faire concernant la phrase, c'est tout d'abord la vision particulière que les savoirs linguistiques auxquels nous faisons référence nous offrent. Cette vision, on l'a mis en évidence dans notre partie présentant la RRG, est conditionnée par l'interdépendance proposée par la théorie entre la représentation sémantique et la représentation syntaxique de la phrase. Ce point de vue théorique a une influence considérable sur nos choix didactiques. En effet, il nous conduit à proposer à l'élève un système de construction de la phrase qui soit gouverné par les relations induites par la structure logique du prédicat utilisé, c'est-à-dire par des contraintes sémantiques auxquelles est soumise la syntaxe. Contrairement à ce qu'on trouve actuellement dans les « leçons de grammaire », il nous semble essentiel de ne pas nous intéresser seulement à l'aspect morphosyntaxique de la phrase. Nous reconnaissons cependant l'importance de ce niveau, à la fois parce qu'il recouvre des notions indispensables pour la grammaticalité et la correction des productions écrites, mais aussi parce que ces mêmes notions ont un rôle à jouer dans la compréhension, notamment si l'on considère les repères que constituent les marques d'accord à l'écrit par exemple. Il est important de bâtir un enseignement qui montre comment la syntaxe est au service du sens, en quoi l'orthographe joue un rôle pour faire comprendre un message. Dans cette perspective, nous choisissons de construire pour l'enfant une vision théorique qui montre que chacun des niveaux d'analyse de la phrase est lié aux autres et comment la compréhension de cette liaison peut faciliter la production ou la compréhension.

Dans l'étude générale de la langue à l'école, l'apprentissage de ce qu'est une phrase n'est pas pour nous un objectif en soi. Cette prise de position de notre part signifie que nous attribuons à la phrase un rôle semblable à celui attribué au mot, à la syllabe ou au texte dans le cadre de l'étude de l'écrit. En outre, la séparation entre grammaire de phrase ou de texte nous semble artificielle, tant les éléments qui les composent sont en interaction. Par exemple, ce que nous montre la RRG, c'est que des notions comme l'ordre des mots ou la formation des interrogatives sont intrinsèquement liées à des données pragmatiques que l'on ne peut justifier par la seule étude de la phrase. De notre point de vue, la grammaire de phrase n'est pas une

entité isolée, mais un palier de traitement linguistique qui doit offrir les éléments nécessaires à l'accès au palier supérieur, constitué par le texte. Les enseignements délivrés dans le cadre de la grammaire phrastique doivent d'abord participer à l'élaboration de la représentation du système de la langue et ensuite avoir une utilité dans la gestion des problèmes grammaticaux du traitement de l'écrit, comme la gestion des accords par exemple. Dans la mesure où la phrase est à la fois le cadre de phénomènes liés au sens, à l'énonciation et aux contraintes morphosyntaxiques, les enseignements portant sur cette unité doivent prendre en compte ces dimensions multiples tout en conservant une cohérence. Il nous semble que la RRG constitue un cadre de référence opportun par rapport au domaine qui nous préoccupe. L'orientation générale de la RRG et ses principes fondateurs, on l'a vu, sont issus d'une réflexion profonde sur le rôle du langage par rapport au monde réel. Dans cette théorie, la langue permet de coder la réalité des événements auxquels nous sommes confrontés et par là-même possède le pouvoir d'expression que l'on souhaite faire acquérir aux élèves au travers de l'enseignement du français. L'intérêt pour nous de tels principes théoriques réside dans le fait qu'ils permettent la justification de l'étude grammaticale de la langue. En effet, dans un tel cadre, la langue n'est pas conçue seulement comme un ensemble de structures dont il s'agit d'étudier la distribution et l'adéquation par rapport à une norme, mais surtout comme un moyen de communication dont les formes possibles sont le reflet des événements que le langage rend perceptible à la pensée. Citant Langacker (1990), Van Valin et La Polla (1997 : 12) soulignent le fait que les structures formelles des langues constituent, non pas un système autonome, mais un ensemble d'unités symboliques qui permettent de mettre en mots des contenus conceptuels. En outre, de nombreux éléments de la RRG sont empruntés et adaptés à partir de théories qui partagent cette orientation générale. La question du sens est placée au cœur de cette manière d'analyser la langue et c'est la compréhension de l'articulation des formes et des besoins sémantiques qui constitue l'objectif de la description proposée par la RRG. L'objectif de l'enseignement de la langue est de conduire les élèves vers cette même compréhension, c'est pourquoi nous estimons que la *Role and Reference Grammar* est une théorie capable de nous apporter des éléments linguistiques adéquats par rapport à l'objectif général que nous attribuons à l'enseignement scolaire de la langue. Pour Van Valin (2003), les deux ensembles de règles corrélatives que nous avons présentés dans la troisième partie de notre étude permettent de rendre complémentaires deux types d'analyses concernant la représentation sémantique d'une phrase : la projection ou la construction. Dans le premier cas,

la représentation sémantique est projetée à partir des informations contenues dans la structure logique des prédicats, alors que dans le second, elle est construite sur la base des informations que l'on obtient à partir de l'analyse des syntagmes qui « accompagnent » le prédicat dans un énoncé donné. L'analyse constructionnelle permet par exemple de rendre compte de la variété des contextes d'utilisation d'un même verbe, c'est-à-dire de son emploi possible avec un, deux ou trois arguments. Les corrélations sémantico-syntaxiques de la RRG permettent de dire que ces deux types d'analyses de l'élaboration d'une représentation sémantique sont compatibles. « *[The] projectionist approach represents the speaker's perspective, while the constructionist approach represents the hearer's perspective.*⁶¹ » (*Op. cit.* : 37). Cette idée est pertinente par rapport aux besoins d'enseignement de la langue car elle nous offre un cadre et des principes de réflexion concernant les mécanismes de production et de compréhension. L'analyse de ces mécanismes nous fournit des pistes pour l'enseignement de l'écriture ou de la lecture en pointant les éléments qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'élaboration ou la transmission du sens. La connaissance de ces éléments nous semble indispensable dans un objectif d'explicitation des stratégies en jeu dans l'utilisation de la langue.

De plus, comme nous l'avons montré dans le chapitre 8, nous constatons qu'il existe une forte adéquation entre la théorie que nous avons choisie et les processus cognitifs que la psychologie a mis en évidence par rapport à la faculté de langage, à la fois dans la composition générale de la RRG et dans sa structuration de détail. Nous avons en effet montré que l'articulation des composantes de la théorie reflétait de manière pertinente l'architecture cognitive mise en œuvre dans les phénomènes de compréhension et de production du langage. Les représentations sémantiques et syntaxiques proposées par la RRG peuvent par exemple être liées aux modules de traitement mis en évidence par les travaux en psychologie cognitive. En outre, les travaux de Van Valin sur l'acquisition du langage ou bien sur les liens entre structure syntaxique et fonctionnement cognitif fournissent des résultats qui confirment une concordance entre la théorie linguistique et les connaissances dont nous disposons sur le fonctionnement du cerveau par rapport au langage. Cette concordance a également été mise

⁶¹ L'approche projectionniste représente le point de vue du locuteur alors que l'approche constructionniste celui du destinataire.

en évidence dans le cadre des recoupements que nous avons pu faire entre les résultats de Wittwer (1985) sur la représentation de la structure syntaxique de la phrase par des enfants et la LSC (*Layered Structure of the Clause*) établie par la RRG. Nous soulignons l'importance de la pertinence cognitive de la RRG pour deux raisons. Tout d'abord, il nous semble très important dans une perspective de travail linguistique avec des élèves, de nous situer dans un cadre de référence qui prenne en compte le traitement psychologique du langage car nous estimons qu'il n'est pas possible d'élaborer des enseignements concernant la compréhension et la production écrites si la théorie à partir de laquelle on se base ne permet pas de répondre à « comment comprend/produit-on un énoncé ? ». De plus, l'importance accordée au cognitif et à l'acquisition du langage dans la RRG va de pair avec le principe selon lequel tout enseignement de la langue doit se baser sur ce que l'enfant sait déjà de ce moyen de communication qu'il utilise tous les jours. Cela est particulièrement pertinent lors de l'apprentissage de la lecture qui nécessite de s'appuyer constamment sur les compétences orales que possèdent les apprenants.

Nous concevons le travail grammatical à l'école comme un travail multiple, reflet de la complexité du système linguistique. A ce titre, les objectifs poursuivis sont de deux natures : l'enrichissement et la correction de l'utilisation de la langue. Pour atteindre ces objectifs, nous postulons que l'école doit permettre à l'élève de construire une représentation claire du système de la langue, qui s'appuie sur des critères fonctionnels mettant en jeu à la fois le sens, la forme et le contexte de l'énonciation. A l'inverse de la grammaire scolaire actuelle qui possède un contenu essentiellement syntaxique et morpho-syntaxique, nous choisissons de proposer une grammaire qui montre comment sémantique, syntaxe et pragmatique s'articulent en prenant comme appui théorique la *Role and Reference Grammar*.

9.2 METHODOLOGIE EN GRAMMAIRE

Le travail grammatical tel que nous l'avons présenté dans notre deuxième partie se scinde en trois ensembles, la construction d'une représentation du système linguistique, l'enrichissement et la correction de l'utilisation de ce dernier. Pour parvenir à réaliser ce

travail, nous réaffirmons l'intérêt d'une méthode telle que l'ORLF proposée dans le programme scolaire de 2002. La grammaire du point de vue de l'élève doit être une construction personnelle, guidée par les recherches menées en classe avec l'aide de l'enseignant. Les expérimentations menées sur l'apprentissage nous conduisent à rappeler que l'enseignement de la langue, que ce soit pour construire la représentation de la langue, enrichir son utilisation ou bien la corriger, doit prendre appui sur les compétences fondamentales des élèves qui sont l'observation, la capacité à classer, discriminer, faire des déductions par exemple. La différence de performance observée entre les exercices d'applications et la production personnelle laisse à penser que les élèves n'ont pas conscience que les enseignements qu'ils reçoivent leur sont utiles en dehors de la leçon de grammaire. Il semble que les élèves s'attachent davantage aux savoirs déclaratifs, à l'idée de connaître la leçon, qu'à la prise en compte du transfert de ces connaissances dans des situations-problèmes. C'est à partir de ces résultats qu'ont été menés en didactique du français plusieurs projets inspirés de la pédagogie de « la main à la pâte » utilisée dans le travail sur les sciences et qui ont conduit à l'insertion dans le programme de 2002 de l'ORLF dont nous avons parlé dans notre chapitre 5. Il ne s'agit plus dès lors de fournir aux élèves un savoir prédéterminé, mais de les amener à réaliser un travail métalinguistique de comparaison et de classement à partir duquel l'enseignant les conduira à construire des stratégies et à élaborer des procédures adaptées à la situation-problème face à laquelle ils se trouvent. A ce titre, Tallet (2003) a testé l'impact de la mise à disposition de grilles de relecture dans une activité de correction de production écrite. Il s'avère que l'utilisation de ces grilles, qui explicitent des stratégies de vérification, n'améliore les performances des élèves que dans le cas où elles ont été construites par les élèves eux-mêmes dans le cadre d'un échange entre pairs et entre maître et élève. Nous rapportons ici les conclusions fournies par deux expérimentations du même type, celle menée par Haas et Lorrot (1996) sur les Ateliers de Négociation Graphique et celle de Delbrayelle (2008) sur les Groupes d'Analyse Linguistique (GAL)⁶². Dans chaque cas, la procédure employée conduit les élèves à formuler des observations puis à discuter entre eux et avec l'enseignant afin de justifier les remarques qu'ils formulent. Cette procédure, qui débute par l'observation d'un corpus, conduit l'élève à un questionnement, à une discussion avec ses

⁶² Les GAL sont semblables aux Ateliers de Négociation Graphique mais le corpus proposé à l'étude est issu des productions des élèves et non d'un texte dicté par l'enseignant. (*Op. cit.* : 57)

pairs, puis à la formulation d'une trace écrite. Cette trace écrite se veut l'élément remplaçant les leçons traditionnelles à retenir. L'intérêt de cette méthode est de placer l'enfant dans une démarche de découverte qui favorise l'explicitation des démarches à adopter dans le cadre d'un travail sur la langue. Les objectifs des ANG sont de favoriser chez l'élève une posture métalinguistique et de lui permettre de développer une argumentation, tout en lui faisant prendre conscience de sa relation au système de la langue. Delbrayelle (2008) souligne l'importance de la prise en compte des procédures des élèves dans l'étude de la langue. En effet, dans son article, l'auteure analyse des échanges issus de la mise en place de GAL, c'est-à-dire de situations dans lesquelles les élèves sont amenés à produire des explications concernant leurs choix morphosyntaxiques en production écrite et formule « *l'hypothèse que l'explicitation de procédures incorrectes (pour des graphies correctes ou erronées) permettra de mettre en évidence des représentations signalant des obstacles cognitifs* » (Op. cit. : 58) . La conclusion des analyses de Delbrayelle est que l'élève semble « empiler » les connaissances et qu'il applique les règles de la dernière leçon apprise, qui sert dès lors de référence, jusqu'à constitution d'un nouveau savoir. Cette conclusion soulève le problème de l'organisation des savoirs et des conditions d'accès aux stratégies que l'on enseigne aux élèves. En effet, l'auteure préconise que, « *pour que les règles mémorisées [...] soient opératoires, il importe qu'elles soient codées et « classées » avec les catégories de situations auxquelles elles se rapportent* » (Op. cit. : 69), ce qui nous renvoie à la notion de connaissances conditionnelles que nous lions à des savoirs sur la représentation qu'a l'élève du système linguistique lui-même.

Les expériences qui ont été conduites dans ce sens concernent principalement les compétences morphosyntaxiques des élèves et visent la correction de leurs productions écrites. De notre point de vue, cette méthode de travail peut être employée pour les trois ensembles d'étude que nous avons déterminés. Nous proposons que le travail de l'élève, conçu dans le même esprit que l'ORLF et en fonction de l'objectif fixé, aboutisse à des traces écrites qui sont soit des comptes rendus d'observation dans le cas de la construction de la représentation du système linguistique, soit des répertoires d'outils contenant une facette « enrichissement » et/ou une facette « correction ». Il nous semble important de souligner que les comptes rendus d'observation sont aussi importants que les outils d'enrichissement ou de correction car ce sont eux qui doivent fournir à l'enfant les connaissances des conditions dans lesquelles ils doivent se servir des outils dont ils disposent. Si l'on reprend l'exemple du

concept d'interrogation dont nous avons parlé ci-dessus, on peut faire observer à l'enfant un corpus de phrases assertives et interrogatives, pour l'amener tout d'abord à expliciter la différence de valeur de chacun des types de phrases par rapport à l'acte d'énonciation et au message délivré. Cette observation peut conduire à une trace écrite de la forme « J'ai constaté que les phrases se terminent par un point [.] et d'autres par [?], celles qui se terminent par [?] servent à poser une question, à demander une information. ». Ensuite, le travail peut porter sur les types d'interrogation comme par exemple sur l'opposition question globale/partielle. Un travail sur l'enrichissement dans le cadre de l'interrogation peut consister à acquérir les différents moyens dont la langue dispose pour poser des questions (inversion du sujet, interrogation directes/indirectes, qui est-ce/qui, ...) alors que celui portant sur la correction mettra en évidence des notions comme la présence/l'absence du point d'interrogation ou bien l'accord des pronoms interrogatifs par exemple. Pour ces travaux, la trace écrite prend la forme « Pour exprimer une interrogation, je peux utiliser une forme courte (Qui parle ?) ou bien une forme longue (Qui est-ce qui parle ?), je peux mettre le sujet après le verbe, etc. ». Cette formulation énonce des possibilités alors que celle liée à la correction de la langue énonce des obligations comme dans « Si je choisis de formuler une question indirecte, je ne dois pas mettre de point d'interrogation ». Dans le cas des « possibilités » comme dans celui des « obligations », le travail grammatical apparaît comme une réflexion permettant à l'enfant de résoudre des problèmes de communication. Les problèmes posés sont ceux liés à une volonté de comprendre ou de faire comprendre. Il nous semble difficile de différencier ici les savoirs liés à la compréhension de ceux liés à la production, dans la mesure où ils sont toujours en miroir. Dans les traces écrites que l'on propose de faire écrire aux enfants, il nous paraît intéressant de faire apparaître la nature « bipolaire » des savoirs, en plaçant en face à face leur rôle en lecture ou en production écrite. Si l'on prend l'exemple de la morphologie verbale, il nous semble tout à fait possible de montrer aux élèves que la terminaison du verbe constitue un indice pour la compréhension d'une phrase et que cet indice doit être utilisé par eux-mêmes dans leurs productions pour donner à leurs lecteurs des informations qui les aident à comprendre.

De plus, il nous paraît important de souligner que les stratégies de résolution de problèmes que l'on propose aux élèves doivent articuler plusieurs critères de manière explicite. En effet, dans une étude sur la reconnaissance du sujet grammatical, Brossard (1985) a démontré que les élèves perçoivent les objets linguistiques de différentes manières,

selon quatre types de critères qui sont le critère sémantique (le verbe exprime l'action), pragmatique (un sujet possède le trait animé), positionnel (le verbe est au centre de la phrase) et morphologique (un verbe se conjugue). Les meilleures performances sont réalisées par des élèves qui ont pris conscience qu'il est nécessaire de dépasser le critère positionnel, qui est le plus fréquemment utilisé. D'après Brossard, « *[n]e réussissent que ceux qui arrivent à modifier leurs stratégies en se dégageant des contraintes mécaniques et qui perçoivent le lien entre la relation sémantique et les structures syntaxiques* » (Op. cit. : 26). L'idée de l'articulation des critères a également été énoncée par Combettes (1995). Selon lui, il est nécessaire de « *mettre en parallèle diverses propriétés [ce qui] amène à les hiérarchiser, à valoriser telle ou telle caractéristique comme plus pertinente, mieux apte à définir la fonction étudiée* » (Op. cit. : 54-55). Ces conclusions nous amènent à penser que les savoirs grammaticaux doivent être construits selon des faisceaux de connaissances qui font intervenir à la fois des propriétés de nature sémantique, syntaxique ou encore pragmatique. Cela signifie que pour un même concept, le niveau d'analyse peut être explicité afin de montrer à l'élève quelles sont les propriétés de l'objet étudié et à quoi ces caractéristiques sont utiles dans une perspective de compréhension ou de production de la langue. Si l'on considère le concept de sujet, qui est décrit dans les grammaires scolaires uniquement comme « le groupe qui fait varier le verbe en nombre et en personne », on peut dire par exemple qu'il a comme propriété sémantique d'être un argument du prédicat, qu'en fonction du prédicat, il doit posséder le trait « animé », que du point de vue syntaxique il se trouve la plupart du temps à gauche du verbe et a un rôle particulier à jouer par rapport à la conjugaison de ce dernier, qu'il peut être un nom, un verbe, une proposition, etc. Calame-Gippet (2007 : 5), à propos d'un travail sur l'identification du nom commun, de l'adjectif, du pronom et du complément circonstanciel, conclut qu'« *au plan didactique, il semble productif de laisser émerger d'emblée l'ensemble des critères repérables par les élèves, en évitant d'envisager une progression guidée, d'un type de critère à un autre* ». L'étude dont Calame-Gippet fait état concerne des classes de cycle 3 de l'école primaire, dans lesquelles les élèves ont déjà un acquis grammatical. Pour nous, il peut être pertinent de guider l'émergence des propriétés de tel ou tel fait grammatical avec des élèves de cycle 2 n'ayant pas encore reçu d'enseignement en grammaire. Pour choisir quel type de critère aborder en premier lieu, nous pensons qu'il est utile de s'interroger sur le caractère « général » ou « prototypique » du critère mis en avant. En d'autres termes, pour une première approche d'un fait grammatical, il nous semble important de faire

découvrir à l'élève le critère qu'il retrouvera toujours ou bien le plus fréquemment dans les occurrences de ce fait grammatical pour le conduire ensuite vers des occurrences particulières qui nécessitent un croisement de critères. C'est dans cet esprit que nous affirmons que l'élève a besoin d'un faisceau de connaissances pour appréhender les problèmes linguistiques qui se présentent à lui en lecture et en production écrite. Par exemple, pour appréhender la notion de phrase, il n'est pas suffisant de faire intervenir des caractéristiques graphiques, bien que cela soit nécessaire et que ce critère doive être premier dans un travail sur la langue écrite. L'analyse est la même concernant le sujet, qui doit avoir comme caractéristique nécessaire d'être un argument du prédicat, bien que cette caractéristique ne suffise pas dans le cas des verbes à plusieurs arguments ou bien ceux qui n'ont aucun argument sémantique (comme *neiger*).

Pour l'enseignant, la grammaire doit prendre la forme d'un outil théorique et pratique, contenant des références scientifiques et des guides pour l'élaboration d'activités pour les élèves. Dans l'idéal, les recherches en linguistique devraient être capables de fournir aux enseignants des corpus authentiques et variés adaptés à l'étude de chaque notion. Cela faciliterait les prises de position en ce qui concerne les progressions à élaborer, dans la mesure où l'on pourrait choisir d'étudier les phénomènes linguistiques par rapport à leur fréquence d'utilisation en langue, en plaçant en premier les plus utilisés dont l'apprentissage serait d'une haute rentabilité dans la pratique langagière des élèves. Cependant, nous ne disposons pas à l'heure actuelle des corpus constitués à des fins d'étude grammaticale à l'école qui nous permettraient de réaliser ce travail. Nous pouvons néanmoins proposer à l'enseignant une organisation générale de la grammaire basée sur les savoirs que nous avons extraits de la RRG. A partir de notre analyse de cette théorie, nous avons construit une vision schématique de la grammaire (figure 20). Nous avons élaboré ce schéma à partir des objets et des notions de la théorie qui nous semblent pertinents dans le cadre de la construction d'une grammaire de phrase pour l'enseignement de la langue. On remarque que cette grammaire est constituée de trois grands ensembles, ici marqués par les domaines d'analyse représentés dans des encadrés en traits pleins. Dans les encadrés en pointillés se trouvent les notions théoriques qui se placent à l'interface des représentations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

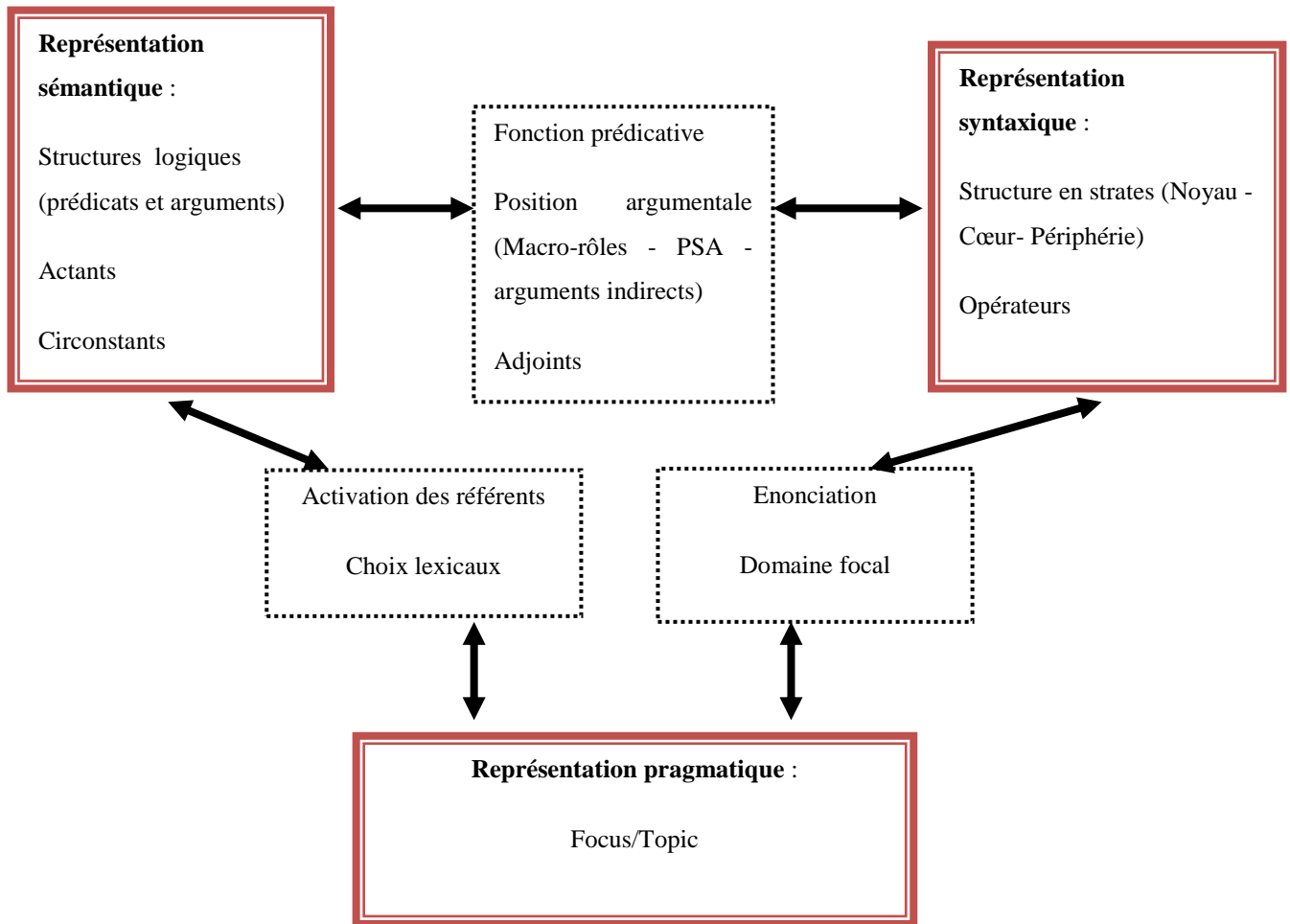


FIGURE 20 : ORGANISATION D'UNE GRAMMAIRE ISSUE DE LA RRG

Les trois entrées possibles dans cette grammaire sont des entrées par domaine : sémantique, syntaxique ou pragmatique. Ces domaines sont différents de ceux que l'on trouve habituellement dans la grammaire scolaire (vocabulaire, grammaire, conjugaison par exemple). Cette organisation grammaticale est une organisation théorique qui permet d'avoir une vue générale de la grammaire de phrase telle qu'elle est composée dans la RRG. Les entrées que nous avons choisi de présenter ne sont pas des entrées « disciplinaires » que l'on pourrait étudier à l'école. Notre propos n'est pas de remplacer les leçons de conjugaison par des leçons de syntaxe ou de pragmatique, mais de montrer que la grammaire est composée

d'un ensemble de points de vue, dans lequel les notions sont en interaction. Les connaissances mises en jeu dans la représentation de la phrase sont complexes. Les liens établis par la théorie entre domaine sémantique et domaine syntaxique nous amènent à bousculer la conception que l'on a du contenu grammatical à enseigner. Le rôle prépondérant de la sémantique et des structures prédicatives contenues dans le lexique doivent nous amener à considérer la langue selon un autre point de vue que celui adopté par l'enseignement grammatical aujourd'hui pratiqué. Le travail grammatical n'est alors plus seulement un travail syntaxique, mais surtout une réflexion sur la manière dont le langage permet de relier une représentation conceptuelle et une forme matérialisée par la chaîne écrite ou parlée. Ce travail peut par exemple être basé sur le concept de macro-rôle tel qu'il est défini par la RRG en tant qu'élément à l'interface entre la sémantique et la syntaxe. Considérer ainsi l'étude de la langue comme l'étude d'une interface permet de montrer à l'élève que nous pouvons adopter différents niveaux d'analyse pour un même objet linguistique. L'intérêt de cette approche est de faire prendre conscience à l'enfant de l'importance de chaque niveau et des modifications sur la structure syntaxique qu'entraînent des variations au niveau sémantique ou pragmatique par exemple. Le contenu syntaxique de la grammaire s'en trouve totalement modifié puisque la RRG ne reconnaît qu'une seule relation syntaxique à l'intérieur de la phrase, déterminée par la neutralisation des contraintes sémantiques ou pragmatiques. Ce point de vue nous oblige à appréhender la structure phrastique non plus à travers des fonctions traditionnelles mais grâce à des éléments de sens que sont les macro-rôles. L'étude de la phrase ne consiste plus seulement en la reconnaissance des relations formelles entre les éléments, mais en l'analyse des liens entre rôle sémantique et réalisation syntaxique. Nous avons souligné dans notre seconde partie concernant la grammaire à l'école les problèmes liés à l'imprécision des niveaux d'analyse convoqués dans les définitions des éléments grammaticaux proposés dans l'apprentissage de la langue. Pour répondre à ce problème, la RRG nous fournit une structuration claire des rôles impartis à la sémantique, à la pragmatique et à la syntaxe dans les structures phrastiques. On constate dès lors que la syntaxe est sous la dépendance de la sémantique et de la structure d'information. La forme des phrases n'est dès lors pas seulement le produit d'un assemblage de groupes de mots dans un ordre prédéterminé, mais elle est surtout la combinaison de données lexicales, structurales et pragmatiques, comme on peut le voir dans le schéma général de la RRG (figure 18). L'importance des données sémantico-lexicales, ainsi que le rôle joué par les phénomènes de référence et de focalisation

nous amènent à considérer que la grammaire ne doit pas être le lieu du seul apprentissage syntaxique. Enseigner à l'enfant une formule du type $P \Rightarrow GNs GV$ établit une confusion de niveau entre classes de mots et fonctions et ne permet pas de rendre compte des phénomènes de détermination des arguments des verbes et du rôle joué par ceux-ci dans la construction du sens. A l'inverse, montrer quelle est l'importance des rôles sémantiques et de la sélection des pièces syntaxiques dans la mise en place des structures est essentiel à la compréhension des processus de formation des énoncés. Enfin, les schémas constructionnels permettent de rendre compte des variations morphosyntaxiques propres à chaque langue et peuvent dès lors nous fournir un moyen d'appréhender la particularité de certaines constructions comme la voix passive, l'ellipse de certains syntagmes dans les constructions complexes par exemple, et d'inclure dans une grammaire des informations morphosyntaxiques spécifiques aux propriétés de codage d'une langue.

Dans ce chapitre, nous avons explicité les objectifs que nous assignons à l'enseignement de la langue et avons justifié l'idée d'une grammaire à l'interface entre la sémantique, la syntaxe et la pragmatique. Reprenant et complétant les concepts de l'ORLF, nous postulons que le travail grammatical doit être basé sur une méthodologie de recherche afin d'aboutir à la constitution par l'élève d'un fichier comprenant des comptes rendus d'observation nécessaires à la construction de la représentation du système linguistique ainsi que d'un répertoire d'outils, de forme binaire possibilités/obligations, à utiliser pour enrichir ou corriger la production ou la compréhension. Nous proposons à présent le contenu possible d'une grammaire issue de la RRG et contrainte par les principes que nous venons d'énoncer.

CHAPITRE 10. UNE GRAMMAIRE BASEE SUR L'INTERFACE SENS/FORME

Pour nous, les relations sens/forme constituent le cœur même de l'étude de la langue. La RRG est conçue comme une exploration de l'interface sémantico-syntaxique⁶³ de la langue. Ainsi que nous le montre la figure 20 présentée ci-dessus, ce sont les relations entre les objets de chaque représentation qui permettent de produire des messages et confèrent à la langue sa fonction communicative. Pour l'enseignement de la grammaire, la notion d'interface est indispensable car elle permet de prendre en compte le rôle de la sémantique, de la syntaxe et de la pragmatique dans le système de la langue. L'intérêt d'un tel point de vue est qu'il rend possible une vision globale et fonctionnelle de la langue, à l'inverse de la grammaire scolaire actuelle qui propose un contenu uniquement syntaxique ou morphosyntaxique. Nous entendons le terme « fonctionnel » comme dans l'expression « grammaire fonctionnelle », c'est-à-dire une grammaire qui contient des règles et des principes sous-tendus par des justifications liées à l'utilisation de la langue. C'est ce principe fonctionnaliste qui a motivé notre choix théorique, car il est en adéquation avec l'objectif de l'enseignement de la langue qui est de conduire l'élève vers la maîtrise de la communication verbale. Nous précisons que la théorie à laquelle nous faisons référence pour formuler nos hypothèses d'apprentissage ne fournit que des réponses partielles aux problèmes que nous avons soulevés et que malgré l'intérêt que nous lui portons dans le cadre des recherches menées dans ce travail, nous ne pouvons ignorer le fait que de nombreuses connaissances qui pourraient entrer dans le cadre d'une grammaire scolaire ne sont pas disponibles au sein de cette théorie. A notre connaissance, il n'existe d'ailleurs aucune théorie linguistique qui puisse satisfaire tous les besoins de transposition didactique dans l'enseignement du français langue maternelle. Néanmoins, l'instabilité et le manque d'homogénéité du domaine de référence constitué par la linguistique ne doit pas nous empêcher d'explorer les pistes didactiques qui nous paraissent les plus pertinentes. Nous reprenons à notre compte des propos tenus par Huot pour montrer que le constat fait par cette auteure en 1974 est toujours

⁶³ Cf. le titre de l'ouvrage de Van Valin (2005), *Exploring the syntax-semantics interface*.

d'actualité. « *On peut, au mieux, établir une liste non ordonnée ou partiellement ordonnée de points d'études possibles et/ou souhaitables à tel niveau* » (Huot, 1974 : 61).

La théorie à partir de laquelle nous avons travaillé nous permet de proposer des connaissances grammaticales différentes mais aussi parfois complémentaires de celles contenues dans la grammaire scolaire actuelle. Nous synthétisons ici les lignes directrices de notre travail avant de les aborder en détail dans les pages qui suivent. Il nous semble essentiel de réaffirmer que c'est l'aspect communicationnel qui doit être prépondérant dans l'enseignement grammatical. Or, à ce jour, le contenu de la grammaire scolaire semble conduire majoritairement les élèves vers des activités liées à la correction orthographique de leurs écrits. Nous souhaitons nous éloigner de l'idée syntaxique de la phrase de base pour montrer que la structure phrastique est le résultat d'une articulation entre les niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique. C'est à ce titre que la phrase constitue un palier de communication et seule une étude intégrée des niveaux d'analyse pourrait permettre à l'enseignement d'aller de la phrase vers le texte ou le discours. Ce point de vue nous oblige à accorder une place prépondérante aux liens existant entre lexique et structure, mais surtout à la fonction prédicative, absente de la grammaire scolaire. Or, c'est cette fonction qui permet d'établir le lien entre le sens du contenu et sa réalisation langagière car, comme nous l'avons vu dans notre troisième partie, à chaque niveau de la structure en strates de la phrase correspond des opérations sémantico-pragmatiques qui permettent la structuration du message.

Dans ce chapitre, nous explicitons les éléments que nous fournit la RRG et qui constituent des objets à enseigner pour permettre aux élèves de construire une représentation de la phrase qui soit pertinente par rapport aux objectifs de l'enseignement de la grammaire qui sont enrichir et corriger l'usage de la langue. Ensuite, nous proposons une progression possible dans ces apprentissages à partir de principes que nous confèrent la théorie linguistique à laquelle nous faisons référence et les recherches en psychologie cognitive.

10.1 REPRESENTATION DE LA LANGUE

Que sait-on de la phrase maintenant que nous avons analysé son cheminement dans l'histoire de la grammaire, son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite et son traitement scientifique dans une grammaire cognitive-fonctionnelle ? La phrase, c'est pour nous une unité de communication constituant un palier et résultant de la combinaison de facteurs sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. C'est à partir de ces déterminations de l'objet phrastique que nous pouvons décider des éléments fondamentaux à enseigner en grammaire de phrase. Pour choisir comment aborder ces notions, nous nous référons à l'algorithme corrélatif établi par Van Valin dans le cadre de la compréhension de phrase et donc du passage de la représentation syntaxique à la représentation sémantique d'un énoncé (règle 3). Cet algorithme nous donne les grandes étapes du processus de compréhension. Il s'agit tout d'abord de déterminer les arguments et les macro-rôles présents dans l'énoncé en procédant à l'analyse de la transitivité verbale et de la diathèse. Ensuite, ce sont les connaissances lexicales qui permettent de déterminer la structure logique du prédicat employé. Enfin, la mise en correspondance des éléments mis en évidence à la première étape avec la structure logique issue du lexique permet de construire le sens de la phrase.

Nous rappelons ici que notre objectif n'est pas d'enseigner aux élèves des procédures aussi abstraites que celles que l'on observe dans les règles corrélatives de la RRG mais d'évaluer comment les apports scientifiques de cette théorie pourraient influencer les contenus de l'enseignement grammatical. Ces règles nous donnent des éléments qui nous permettent de voir quelles sont les notions en jeu dans les mécanismes d'analyse de la réalisation orale ou écrite d'une phrase. Les objectifs généraux de l'enseignement de la grammaire de phrase sont tout d'abord de permettre aux élèves d'accéder à la maîtrise des variations linguistiques et communicationnelles que permet le langage et ensuite parvenir à une utilisation de langue écrite correcte par rapport à la norme établie. Nous souhaitons rappeler que l'enseignement de la langue doit être en lien étroit avec son utilisation à l'oral. Cependant, notre travail est inscrit dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de la langue écrite, c'est pourquoi nous situons nos propositions au niveau de l'écrit. En outre, de nombreux linguistes, comme nous l'avons montré dans la première partie de cette thèse,

réfutent l'idée de l'existence de la phrase à l'oral, c'est pourquoi nous avons justifié l'étude de cette unité comme étant un objet de l'écrit. Néanmoins, cela ne signifie pas que les notions que nous abordons en grammaire de phrase sont inopérantes pour l'utilisation orale du langage. En effet, les connaissances que nous souhaitons faire acquérir au travers de notre objectif « richesse de la langue » sont intéressantes dans l'utilisation de la langue en général et pas seulement celui de la langue écrite. Nous choisissons de faire entrer l'enfant dans la grammaire par la compréhension, parce que l'on peut s'appuyer à la fois sur les connaissances dont il dispose sur sa pratique orale et également sur le matériel concret constitué par les phrases écrites qui servent de support à l'apprentissage de la lecture.

10.1.1 ELEMENTS FONDAMENTAUX

Pour enseigner la grammaire de phrase, nous l'avons dit, nous entrons dans le domaine par un travail sur la compréhension. Comme nous nous situons dans l'apprentissage de la lecture, ce travail de compréhension débute par un enseignement concernant les bornes graphiques de l'objet étudié. Il semble intéressant dans cette première prise de conscience de la phrase de montrer à l'élève le parallèle qui peut être établi avec une autre unité de l'écrit : le mot. Ce dernier est en effet borné par des espaces, alors que la phrase est bornée par des signes de deux natures différentes : la majuscule qui est un moyen d'écrire différemment des lettres appartenant à un mot, que l'on peut avoir rencontré dans un autre format, et le point qui est un signe graphique indépendant du mot. Ici, il est possible faire travailler l'enfant sur le repérage des unités de l'écrit, par observation des composants graphiques de chacune de ces unités, par comparaison de la taille des éléments, des positions dans une page par exemple. Ce travail peut être mis en œuvre dans des activités consistant à mettre en évidence la correspondance « entendu/vu ». Nous ne nous attardons pas sur ces points qui doivent être travaillés dès l'école maternelle dans le cadre de la prise de conscience de l'écrit et de ses conventions graphiques.

Une fois les bornes graphiques de la phrase repérées par les élèves, il importe de leur montrer ce qui se passe à l'intérieur de cet élément délimité par une majuscule et par un point. La démonstration doit se baser sur les éléments que nous avons listés ci-dessus : la phrase est

un message, elle donne une information, grâce à la combinaison d'un signifiant et d'un signifié. Il est ici à nouveau possible et intéressant d'établir une comparaison avec le mot, qui lui aussi est la combinaison d'un signifiant et d'un signifié. La phrase consiste également en une telle combinaison, mais elle permet de transmettre des informations plus complexes que le mot. Nous choisissons de procéder ici en deux étapes. Tout d'abord, on peut donner aux élèves des verbes ou des noms et leur demander de comparer ce qu'ils comprennent quand ils considèrent ces mots isolément ou bien alors utilisés dans des phrases. Ensuite, pour la phrase, la combinaison signifiant/signifié est bien plus complexe, puisqu'elle fait intervenir à la fois les signifiés des mots qui la composent, mais aussi une organisation précise entre ces signifiés. Par exemple, on pourrait faire travailler cette prise de conscience par les élèves de la teneur communicationnelle d'une phrase en leur faisant comparer des listes de mots bornées par une majuscule et un point sans relation particulière entre ces mots à des phrases construites. A partir de là, l'enfant peut comprendre que pour délivrer un message, on ne peut pas seulement mettre des mots les uns à la suite des autres, mais on doit relier ces éléments entre eux.

Nous pensons qu'il est également intéressant de travailler avec les élèves sur l'idée selon laquelle le langage est le résultat d'une conceptualisation du monde. Cette idée renvoie à celle de classe actionnelle dont nous avons parlé en considérant la composante sémantique de la RRG. Les prédicats qui constituent une partie de notre lexique peuvent être classés en fonction de l'« état de chose » qu'ils dénotent. Ainsi, le langage permet de représenter un événement, une action, un état par exemple. Ces différentes représentations sont exprimées au moyen de phrases qui contiennent des prédicats de différentes natures. Il serait sans doute intéressant de travailler ces notions avec les élèves, pour leur faire prendre conscience de la multiplicité expressive de la langue. Une entrée possible dans ce domaine pourrait consister à demander aux élèves comment ils pourraient représenter le sens de phrases comme « *Le lapin dort.* », « *Le chat mange la souris.* », « *Julien aime le chocolat.* », « *Marie chante le matin.* », etc. Pour l'enseignant, le choix des phrases pourra s'établir sur la base des classes actionnelles de la théorie, que l'on peut au début de l'apprentissage réduire à l'opposition état/activité. En effet, même si la classification adoptée par la RRG est théoriquement intéressante, il ne paraît pas opportun d'entrer de plain pied dans une distinction aussi fine que celle qui est établie par la théorie. Néanmoins, dans la mesure où ce sont les prédicats d'état et d'activité qui fournissent les structures de base des structures logiques des autres classes (comme les

accomplissements, les achèvements, les semelfactifs), nous pouvons choisir de travailler à partir de ces deux classes sans pour autant produire une simplification fautive de la théorie à laquelle nous faisons référence. Avec les élèves, il pourrait par exemple être opportun de travailler la verbalisation des représentations possibles de phrases par des images et de comparer ce qui est représentable par une image statique (*Le lapin dort*), par une image dynamique (*Le chat mange la souris*) ou ce qui est très difficilement représentable par un dessin (*Julien aime le chocolat*) mais qui peut être « imaginé dans la tête ».

A partir de cette première idée que l'on donne de la phrase aux élèves, c'est-à-dire celle d'une unité de la langue qui permet de délivrer un message, de dire quelque chose à propos du monde qui nous entoure et que nous pouvons conceptualiser au moyen de la langue, il est possible d'entrer dans la construction même de cette unité, d'un point de vue d'abord sémantique, puis ensuite syntaxique. Du point de vue de la conceptualisation du monde, la phrase est un élément qui met en jeu des participants mis en relation et des éléments qui servent d'ajouts d'information (nous les appelons les adjoints). Dans la RRG, les participants sont des arguments sémantiques réalisés dans les positions syntaxiques du Cœur déterminées par la structure logique du prédicat. Les adjoints quant à eux sont les éléments de sens qui n'appartiennent pas à la LS du prédicat, qui ne sont donc pas réalisés dans le Cœur mais dans la Périphérie. Dans l'enseignement, on montre cette variation en observant les différences de sens qui existent dans des phrases avec et sans ajouts d'information, en établissant des critères de nécessité de certains groupes présents dans la phrase par rapport à d'autres ; par exemple, dans une phrase comme « *Julien s'amuse dans le jardin* », on peut supprimer le groupe « dans le jardin » sans que la phrase ne devienne incompréhensible. En revanche, on ne peut supprimer ni « *Julien* », ni « *s'amuse* ». Cette première entrée dans l'analyse de la construction de la phrase permet déjà de montrer un certain nombre de choses intéressantes à la fois par rapport au sens, mais aussi par rapport à la structure. Le statut des arguments et des éléments périphériques rend compte de la distinction entre arguments qui appartiennent à la prédication et ceux qui appartiennent à la proposition. Autrement dit, le centre sémantique et syntaxique d'une phrase, c'est le verbe, car c'est autour de lui que se construit le message à délivrer. Cette vision de la phrase modifie ce qui est fait actuellement en classe, car elle ne propose plus une structuration linéaire et binaire de la phrase, mais plutôt une construction basée sur des notions articulées à partir de leur valeur sémantique. Nous développons à présent cette articulation.

10.1.2 RELATIONS PHRASTIQUES

Le point de vue que nous développons ci-dessous s'appuie sur la structure en strates de la phrase (LSC) telle qu'elle est définie par la *Role and Reference Grammar*. A partir de cette structure, nous plaçons au centre de nos propositions la fonction prédicative supportée par le verbe et explicitons comment sens et forme de la phrase sont liés par cette fonction. Pour appuyer nos propositions, nous présentons de pistes de travail possibles à réaliser en classe afin de permettre aux élèves de commencer à se représenter en quoi la phrase constitue un objet dans lequel interagissent des éléments soumis à des contraintes de sens, de construction ou de contexte.

L'accent doit être mis sur la fonction prédicative telle qu'elle est présentée par la RRG et le rôle fondamental qu'elle confère aux phrases. Cette fonction, supportée le plus souvent par des verbes, est totalement ignorée dans la grammaire scolaire. En effet, la grammaire scolaire ne traite pas le rôle du verbe dans les phrases, bien que les fonctions syntaxiques majeures comme le sujet et les compléments se réfèrent à celui-ci. L'importance du prédicat met en exergue les notions de transitivité et de valence verbale. Ces notions sont intéressantes du point de vue didactique car elles permettent d'étudier en quoi la variation de la structure argumentale joue un rôle par rapport au codage du cadre conceptuel considéré. Or, la fonction prédicative n'est jamais abordée dans les grammaires scolaires pour l'école élémentaire, le verbe étant considéré seulement dans sa dimension morphologique. Le discours grammatical que les manuels délivrent à son propos concerne majoritairement son accord avec le sujet, puis sa nature flexionnelle en lien avec l'étude de la temporalité. Ce sont des caractéristiques du verbe tout à fait intéressantes dans la production écrite mais aussi dans le repérage d'indices temporels nécessaires à la compréhension, mais il nous semble que dans le cadre de la grammaire de phrase, il est essentiel de commencer à parler de la fonction du verbe à l'intérieur de la phrase avant d'entrer dans des considérations morphologiques. Pour montrer cela aux élèves, on peut utiliser une fois de plus des opérations de manipulation ou de comparaison de phrases. Il est possible de demander aux élèves de supprimer le verbe d'une phrase pour mettre en évidence le rôle de charnière qu'il occupe, puis de faire varier la structure argumentale d'un verbe en observant la nature des changements produits. Par exemple, que dire des variations du verbe « manger » dans des phrases comme « *Quand on a*

faim, on mange », « *Julien mange des ananas* », « *Si tu ne te dépêches pas, tu vas manger froid* » ? Ces variations sont à la fois sémantiques et syntaxiques, l'élève peut faire ce constat et l'enseignant peut montrer que ces observations se font en lien étroit avec le travail sur le lexique. En effet, un des intérêts de la construction de la représentation sémantique des phrases dans la RRG est que ses liens avec le lexique sont explicités. C'est dans le lexique que l'on stocke les structures logiques des différents prédicats et pas seulement les prédicats seuls. On n'apprend donc pas uniquement « *manger* », mais les différentes utilisations possibles de ce prédicat, avec un ou deux arguments par exemple. L'utilisation du concept de structure logique fournit une entrée intéressante dans l'étude du vocabulaire. L'apprentissage de nouveaux mots pourrait être organisé à partir de l'analyse des types d'arguments attachés à chaque prédicat. Il serait ainsi possible d'une part de travailler sur la construction syntaxique des phrases, mais aussi de rendre compte des contraintes sémantiques qui pèsent sur la sélection argumentale, comme par exemple avec des verbes comme « *boire* » ou « *manger* » (*boire/*manger de l'eau* vs **boire/manger de la farine*). Cette distinction permet par exemple de fournir deux structures différentes à des énoncés du type « *Marie chante la chanson/ Marie chante le matin* ». Dans le premier cas, le groupe « *la chanson* » est considéré comme argument du prédicat alors que dans le second, « *le matin* » appartient à la Périphérie. Dans la LSC, la distinction entre les différents arguments se fait en fonction de leur position dans la structure logique des prédicats. C'est là un point fondamental de l'interaction sémantique/syntaxe. On peut dire que les éléments qui appartiennent au Cœur syntaxique sont les éléments qui entretiennent une relation sémantique de dépendance, alors que ceux qui se situent dans la périphérie constituent des ajouts d'informations qui précisent le processus mais qui sont facultatifs dans l'expression de l'état de chose dénoté. A partir de là, on peut revenir par exemple sur l'idée d'une distinction entre complément verbal essentiel et complément de phrase qui a déjà été abordée dans des essais de renouvellement du contenu de la grammaire scolaire. Le complément essentiel serait dès lors le second argument dans la structure logique des prédicats à deux arguments, alors que le complément de phrase recouvrirait la notion de périphérie. Cela nous amène à confirmer l'abandon des notions de compléments traditionnels au profit de celles de complément prédicatif (appartenant au Cœur) et de complément propositionnel (appartenant à la Périphérie). Cette distinction, déjà développée par Wilmet (2007 : 191-194), permet d'une part de dépasser les incohérences liées à l'analyse traditionnelle de structures syntaxiques en apparence similaires (*Marie chante le matin/la*

chanson) mais aussi d'introduire une partie du travail sur les questions de portée (« *le matin* » porte sur la prédication entière alors que « *la chanson* » porte sur le prédicat). Ce que prouve la manipulation que l'on peut faire faire aux élèves par rapport aux éléments périphériques, dont la suppression nous prive de certaines informations mais ne rend pas la phrase incompréhensible, et par rapport aux arguments du Cœur, dont la suppression rend la phrase incompréhensible ou bien en modifie le sens de base, c'est que le contenu essentiel d'un message réside dans la relation entre participants, elle-même réalisée dans la combinaison établie entre le noyau du Cœur et ses arguments.

A partir du travail mené sur la fonction prédicative, nous pensons qu'il est possible de s'inspirer du trajet décrit par la RRG pour aller des rôles sémantiques particuliers à chaque verbe vers les macro-rôles en tant que notions à l'interface entre le sémantique et la syntaxique. Chaque verbe définit le nombre et le rôle des arguments qu'il possède. Le nombre des arguments peut être traité dans le cadre de l'étude de la fonction prédicative telle que nous l'avons définie dans le paragraphe ci-dessus. En revanche, le rôle sémantique des arguments doit faire l'objet d'un travail à part entière, selon deux objectifs : une explicitation de détail des fonctions sémantiques qui sont associées aux verbes en vue d'une amélioration de la compréhension et une première approche d'éléments qui vont nous conduire à travailler sur la corrélation sens/forme. Les macro-rôles étant une généralisation des rôles sémantiques particuliers, il nous paraît important de faire percevoir à l'enfant comment cette généralisation est possible. A ce niveau, l'enseignant peut proposer à l'élève une étude comparative de verbes dont les arguments ont des rôles différents. Nous pouvons débiter l'étude par des verbes dont les rôles sémantiques peuvent être regroupés en un même rôle thématique. Par exemple, un verbe comme « *fabriquer* » employé avec deux arguments dans « *Julien fabrique un meuble* » détermine deux rôles sémantiques : fabricant et fabriqué. De la même façon, « *écrire* » dans « *Julien écrit une lettre* » détermine les rôles sémantiques « *écrivain (?)* » et « *écrit* », « *rédigier* », dans « *Julien rédige son rapport* » induit les rôles « *rédacteur* » et « *rédigé* », etc. On observe donc qu'il y a une multitude de rôles sémantiques, comme il y a une multitude de verbes. Comment pouvons-nous donc parvenir à la généralisation de la RRG qui ne postule que deux rôles ? Une fois observée la grande variété des rôles sémantiques et le fait qu'ils sont propres à chaque prédicat, on peut montrer aux élèves que ces rôles peuvent être regroupés en « familles » de sens. Pour les exemples que nous avons donnés ci-dessus, « *fabricant* », « *écrivain* » et « *rédacteur* » peuvent être mis ensemble sous l'étiquette

« créateur », alors que « fabriqué », « écrit » et « rédigé » peuvent être regroupés en « produit de la création ». Nous nous trouvons là à un premier niveau de généralisation, les rôles sémantiques propres à chaque prédicat sont alors appelés rôles thématiques. Ce premier niveau peut être observé dans le cas d'autres types de verbes, qui ne sont pas des verbes de création, mais de perception ou possession par exemple, en fonction d'une organisation établie à partir des classes conceptuelles. Un tel classement est proposé par la RRG, il comprend deux grands ensembles, les prédicats d'état et les prédicats d'activité. A l'intérieur de chacun de ces ensembles, les prédicats sont distingués en fonction du nombre d'arguments qu'ils possèdent, puis selon leur valeur sémantique. Il peut s'agir par exemple des verbes de création ou de perception que nous avons déjà cités, mais aussi de verbes de cognition comme *savoir* ou *apprendre*, de désir comme *vouloir* ou *souhaiter*, etc. Il semble possible de réaliser un travail sur le passage des rôles sémantiques aux rôles thématiques avec les élèves, en mettant en jeu leurs capacités de comparaison et de groupement, en leur montrant qu'il est possible de classer les verbes en grandes familles de sens. Ce sont ces grandes familles et les rôles thématiques qui leur sont associés qui constituent une première étape vers la généralisation. A partir de là, l'enfant possède une première approche de la généralisation des rôles sémantiques en rôles thématiques et une représentation de la structure prédicative constituée d'un élément central (le verbe) relié à un ou plusieurs éléments (les participants étiquetés en rôles thématiques). Certains rôles thématiques occupent la même position dans la structure argumentale des verbes et ont des comportements similaires dans certaines constructions. Les observations faites dans la RRG conduisent à distinguer seulement cinq types de rôles thématiques inscrits sur un continuum. Aux extrémités de ce continuum se trouvent les rôles d'agent et de patient, qui sont représentés dans une généralisation plus vaste par les macro-rôles d'Acteur et d'Affecté. Ces macro-rôles représentent les deux arguments prototypiques d'une prédication transitive. Avec des élèves, il nous semble possible de faire observer une telle généralisation à partir d'une comparaison des propriétés (position dans la phrase, influence syntaxique par exemple) des rôles thématiques tels qu'ils sont présentés dans le continuum établi par la RRG, dans lequel sont regroupés par exemple les rôles thématiques de créateur, observateur, ou utilisateur, qui sont les rôles thématiques associés au premier argument des prédicats d'activité.

Ces éléments sont nécessaires pour aborder la fonction syntaxique de sujet. En effet, pour identifier l'élément qui commande l'accord du verbe, l'élève doit être capable de

comprendre la relation de sens qui unit le prédicat à ce participant particulier qui a une influence sur la forme que prend le verbe. Dans le cas des verbes à un seul argument, cette question est simplifiée puisqu'alors le seul candidat possible à la fonction de sujet est l'argument unique. Il n'en est pas de même dans le cas des verbes à deux arguments. L'accord sujet-verbe dans les cas les plus simples où le verbe suit immédiatement son sujet est maîtrisé dès le CE2 (Guyon, 1999 : 1). Les éléments que nous abordons ici visent à donner à l'élève une représentation fonctionnelle de cet accord en vue d'un travail sur les cas qui posent problème aux élèves (inversion, présence d'un clitique, sujet constitué d'un groupe nominal complexe). Nous postulons en effet que la résolution des problèmes d'accord sujet-verbe ne doit pas être basée uniquement sur des critères ou des procédures syntaxiques, mais également sur une connaissance explicite des relations entre position argumentale dans la structure logique des prédicats et rôle grammatical des participants. Une première étape dans cette prise de conscience peut être ménagée par un travail sur la modification de la position des arguments dans une phrase. Si l'on prend une phrase comme « *Julien voit Marie* » et si l'on inverse la position des arguments, la phrase devient « *Marie voit Julien* ». Ce qu'il faut bien noter ici, c'est que la position dont nous parlons n'est pas la « place » qu'occupent les arguments dans la chaîne linéaire écrite mais leur position dans la structure argumentale du prédicat considéré. Peut-être serait-il pertinent d'aborder la notion de sujet non seulement par rapport à des facteurs syntaxiques, mais aussi par rapport à une opposition sémantique avec les autres arguments du prédicat ? Cet aspect permettrait-il d'aller à l'encontre de la prégnance de la conception du sujet comme « élément directement à gauche du verbe » ? Dans la RRG, les arguments du prédicat autres que celui sur lequel repose l'accord verbal n'ont pas de fonction syntaxique, dans la mesure où ils sont déterminés par des restrictions de nature sémantique. La notion traditionnelle « d'objet » est inutile dans la théorie puisqu'elle se superpose à celle définie par le macro-rôle « Affecté », qui correspond à la seconde position argumentale des verbes transitifs et qui est la généralisation de rôles thématiques tels que par exemple patient (« *Julien mange une mangue* »), stimulus (« *Le chat entend la souris* »), valeur (« *Le pain coûte deux euros* »). On aboutit donc à une seule catégorie, celle « d'argument de seconde position » ou de « complément du prédicat », qui se scinde en deux types de réalisation, une réalisation directe (« *Julien habite un appartement* », « *Le chat mange la souris* ») et oblique (« *Julien habite à la Réunion* », « *Julien pense aux vacances* »).

Pour un même prédicat, on peut rencontrer à la fois la réalisation directe ou oblique du second argument prédicatif, comme par exemple dans « Julien aime *rire* » ou « Julien aime *à rire* ».

Après avoir traité la relation prédicative et la structure du Cœur de la phrase, il est important de s'intéresser à l'autre élément de la structure phrastique qu'est la Périphérie. Elle est le résultat d'une opposition fondamentale, celle qui permet de distinguer les éléments obligatoires au sens de la phrase, qui font partie de la structure argumentale du prédicat, de ceux qui n'appartiennent pas à cette structure et qui apportent des informations supplémentaires au message de base constitué par la relation établie entre les participants au moyen du prédicat. La Périphérie est définie comme l'ensemble des éléments qui ne font pas partie de la relation prédicative. Pour aborder cette notion, on peut travailler sur la nature des informations qu'apportent les éléments périphériques, la place qu'ils occupent dans la chaîne linéaire et étudier les phénomènes de portée à travers les conséquences de leur déplacement. Il semble important de veiller à ne pas assimiler la Périphérie et les compléments circonstanciels de la grammaire scolaire. En effet, les compléments circonstanciels tels qu'ils sont définis par la grammaire scolaire sont des éléments qui apportent des informations sur le lieu, le temps ou la manière par exemple. Or, ces informations peuvent être exprimées par des éléments qui peuvent appartenir à la Périphérie, mais aussi par des arguments du prédicat, comme par exemple dans le cas d'une phrase comme « *J'habite Paris* », où l'élément qui exprime le lieu est le second argument du verbe *habiter* et non pas un complément circonstanciel de la grammaire scolaire. Néanmoins, dans le cadre d'une étude de la langue qui vise l'enrichissement de la compréhension et de la production, il est possible de travailler sur la nature sémantique circonstancielle des éléments que l'on peut rencontrer dans la périphérie. A ce titre, l'enseignant propose à l'élève des phrases contenant ou non des adjoints dans le but de faire verbaliser les différences sémantiques qui existent dans l'un ou l'autre cas. L'intérêt de ce type de travail pour la compréhension ou pour la production réside dans la catégorisation des informations qu'il est possible d'ajouter au message délivré par la relation prédicat/arguments. La RRG définit la Périphérie par exclusion : elle contient ce qui n'appartient pas au Cœur. On remarque ici encore l'importance de la notion de structure logique du prédicat dans la structure phrastique.

L'influence de la pragmatique sur la réalisation des phrases est multiple. Son intérêt pour l'enseignement est qu'elle permet d'aborder les questions liées à l'ordre des mots et à la

diathèse par exemple selon l'angle de la structure informationnelle. Dans la mesure où la représentation cognitive du contexte (ce qui est connu/ce qui est nouveau) agit sur la linéarisation et le choix des pièces syntaxiques, un domaine d'étude peut être envisagé si l'on considère par exemple la formation des questions ou bien le choix marqué de la voix passive plutôt que celui de la voix active. En effet, dans le cas des constructions passives ; c'est sous l'effet de la hiérarchie d'activation mentale des référents que le PSA peut être réalisé par un argument occupant la deuxième position argumentale dans la structure logique d'un prédicat. En outre, à l'interface avec la sémantique, le contexte joue un rôle dans les choix lexicaux et dans le statut discursif des participants car la représentation référentielle permet au locuteur d'effectuer des choix en fonction du degré d'activation mentale d'un élément ou d'un autre comme le montrent les exemples que nous avons donnés en 6.3.1 (*Que s'est-il passé ?*)[J'ai ma voiture qui est en panne_{focus}]. Vs (*Il paraît que ta moto est en panne*) C'est [ma voiture_{focus}] qui est en panne !). On a vu dans le chapitre 8 comment les recherches en psycholinguistique exploitent ce phénomène « d'amorçage » pour comprendre comment sont organisés les traitements cognitifs du langage. A partir des données mettant en jeu des éléments contextuels, on peut conduire l'élève à la prise en compte des phénomènes anaphoriques par exemple, mis en évidence dans la RRG notamment à travers des structures focales. Ce point constitue une entrée possible dans la prise en compte de notions qui appartiennent à la fois au domaine phrastique et au domaine textuel, dans la mesure où les données pragmatiques situées au niveau textuel ont une influence considérable par exemple sur le choix de l'ordre des mots dans la phrase, sur la diathèse ou bien encore sur les moyens d'énonciation.

Nous venons d'explicitier comment il serait possible d'entrer avec les élèves dans un travail grammatical qui s'appuie sur des notions organisées autour d'une représentation sémantico-syntaxique de la phrase, à partir des concepts que nous avons extraits de la RRG. Ce travail débute par une double caractérisation de la phrase : du point de vue sémantico-pragmatique, elle est à la fois une représentation du monde et un message. Dans le cadre de l'étude de l'écrit, elle est également un objet marqué par des bornes graphiques. A l'intérieur de cet objet, nous accordons une place majeure à la fonction prédicative par rapport à la compréhension et à la production verbale. A partir de cette fonction, il est possible de construire avec les élèves une représentation des concepts d'arguments du prédicat, étroitement liés aux notions de rôles sémantiques et d'opérateurs. La généralisation des rôles

sémantiques nous conduit aux concepts de macro-rôles et par là-même à celui de fonction syntaxique. Par opposition aux arguments du prédicat, il est possible d'étudier l'apport sémantique et la réalisation syntaxique des éléments périphériques. Pour nous, l'intérêt d'un tel choix réside dans la nature même de la construction complexe de la théorie à partir de laquelle nous élaborons notre grammaire, qui confère à la syntaxe le rôle d'un « *instrument de « codage » de la réalité de référence.* » (Combettes, 2007 : 143) et non pas seulement un ensemble de structures possibles d'une langue donnée.

10.2 ENRICHIR ET CORRIGER

Les éléments que nous avons explicités ci-dessus sont des éléments qui participent à la construction d'une représentation du système linguistique basé sur l'unité « phrase ». Ces éléments nous sont fournis par la théorie de référence que nous avons choisi d'exploiter. Pour dépasser le stade de la représentation du système et entrer plus avant dans la grammaire scolaire, il nous manque un grand nombre de données théoriques qui n'ont pas été développées pour le français dans le cadre de la RRG. Néanmoins, nous pouvons esquisser une grammaire dans laquelle nous montrons les domaines impliqués et les éléments à aborder dans une perspective d'enrichissement et de correction de la langue à partir des notions que nous avons présentées ci-dessus et que nous avons schématisées dans la figure 20.

Dans la mesure où la phrase a comme propriété d'être un message, il nous semble pertinent avec les élèves d'enrichir cette représentation en travaillant avec eux sur les différents messages que le langage peut véhiculer et ainsi les confronter aux fonctions que la langue peut occuper dans la communication. Ce travail peut prendre appui sur des données issues de la grammaire scolaire sur la distinction entre types (assertion, interrogation, ordre) et formes (affirmative, négative) de phrases. Néanmoins, il nous paraît important de veiller à inscrire ce travail dans une réflexion sur l'énonciation et sur la valeur communicative des différents moyens d'expression d'un message. Dans la RRG, les notions impliquées dans cette question sont liées à la fois aux composantes syntaxique, pragmatique et sémantique de la théorie. En syntaxe, ce sont les opérateurs, et notamment celui de négation et celui portant la

force illocutoire qui sont concernés. Du point de vue de la structure d'information, l'analyse du contexte permet de proposer une explication de l'utilisation de tel ou tel type de message en fonction du degré d'activation des référents, ce qui est très visible dans le cas des questions/réponses. Du point de vue sémantique, certains prédicats ont un sens particulièrement lié à un type de force illocutoire, comme par exemple *ordonner*, *constater* ou bien *interroger*. Bien que des données théoriques nous manquent pour développer cette idée, nous souhaitons mettre au premier plan le constat selon lequel la linguistique permet de présenter aux élèves des notions comme « phrase interrogative » ou « phrase impérative » autrement que sous le seul angle de la ponctuation prototypique qui est associée à ces notions. Il nous semble intéressant dans le cadre d'une étude de langue orientée vers son utilisation de proposer aux élèves des activités qui permettent la prise de conscience des fonctions du langage et ensuite seulement de leur montrer que chaque fonction possède des contraintes structurelles et/ou graphiques, plutôt que de leur donner d'emblée des définitions comme « Une phrase impérative donne un ordre. ». En ce qui concerne ce que l'on nomme habituellement les « formes » de phrases, le point de vue de la RRG est intéressant dans la mesure où elle considère la négation comme un opérateur syntaxique, dont la réalisation possible aux trois niveaux de la structure en strates (noyau comme dans *méconnaître*, Cœur comme dans « *Beaucoup de baleines n'ont pas atteint l'Antarctique* », proposition comme dans « *Il n'y a pas beaucoup de baleines qui ont atteint l'Antarctique* ») nous conduit à envisager la question des phénomènes de portée et pas seulement ceux de l'opposition négation/affirmation. A partir des notions de types et de formes de message, nous sommes amenés à travailler à la fois sur les liens entre types de prédicat et force illocutoire, entre intention du locuteur et contexte mais encore sur la notion de portée de la négation. Du point de vue de la correction de la langue, on peut avec les élèves aborder le rôle de la ponctuation par rapport à l'énonciation, mais aussi des notions aussi variées que la forme des interrogatives ou bien l'utilisation de l'impératif. En outre, il est possible d'aborder l'impératif dont nous venons de parler à travers la représentation de la phrase qui nous est fournie par la RRG. Nous avons en effet souligné le fait que la structure syntaxique de la phrase est composée d'un Noyau, d'un Cœur et d'une Périphérie. Or, dans le cas de l'impératif, le prédicat semble privé de son premier argument, ce qui signifierait que le Cœur de la phrase est incomplet. La RRG ne nous donne pas de justification théorique concernant cet aspect de la langue. Faut-il faire appel à un participant/argument vide ? Peut-on présenter

à l'élève l'impératif comme un type de message dans lequel le prédicat est privé de son premier argument ? Comment traiter le marquage de la personne contenu dans la terminaison verbale ?

Nous l'avons vu ci-dessus, la *Role and Reference Grammar* accorde une place essentielle à la relation prédicative dans la structure phrastique. En effet, cette relation est liée à l'ensemble des éléments constitutifs de la grammaire, comme le montre la figure 18 (chapitre 7). A la question « *Un verbe qu'est-ce que c'est ? A quoi servent-ils ?* » (*Langue française, mode d'emploi, CE2*), le manuel répond que grâce aux verbes, « *on peut comprendre si les évènements dont on parle se sont passés [avant ou après le moment de l'écriture du texte étudié].* » (*Op. cit.* : 131). Or, nous considérons le verbe non seulement comme un élément dont la morphologie nous offre des informations de temporalité, mais aussi comme un prédicat qui induit un nombre considérable de thèmes de travail avec les élèves. Ces thèmes sont distribués sur l'ensemble des niveaux d'analyse auxquels la phrase peut être soumise et dépasse la conception que l'on donne habituellement aux élèves concernant cet élément. En effet, à partir du Noyau prédicatif, il est possible d'aborder avec les élèves par exemple la catégorie du verbe, qui est liée à la fois à des éléments sémantiques (classes actionnelles, valeur lexicale) intéressants pour notre objectif d'enrichissement de la langue, morphologiques (conjugaison) indispensables dans la correction de la langue ou bien encore syntaxiques (structure argumentale, accord sujet/verbe) ou pragmatiques (concordance des temps ou variation d'utilisation de la modalité). Les travaux concernant les connaissances liées à la correction de la langue, comme ceux concernant par exemple la conjugaison, ne peuvent se dispenser d'un apprentissage systématique et d'éléments à savoir « par cœur ». En effet, dans le cas des savoirs morphologiques, on ne peut se passer d'un apprentissage qui vise l'automatisation, moins coûteuse cognitivement. Cependant, l'apprentissage par cœur de la conjugaison ne signifie pas que la démarche d'enseignement soit modifiée. Comme nous l'avons proposé ci-dessus, les connaissances grammaticales peuvent être abordée dans une démarche de découverte, qu'il s'agisse des terminaisons des verbes ou bien des différentes structures argumentales des prédicats. En revanche, c'est l'apprentissage qui varie dans ces travaux : on peut demander à l'enfant d'apprendre par cœur les désinences verbales en raison de leur caractère arbitraire et leur réutilisation, mais ce type d'apprentissage n'est pas pertinent pour les classes actionnelles des prédicats par exemple, qui concernent des connaissances d'une autre nature, qui font partie de l'objectif « enrichissement de la langue »,

et donc du domaine des possibilités et non des obligations. Dans la RRG, la règle d'accord du verbe est la suivante : l'argument qui contrôle l'accord est l'élément le plus haut dans la hiérarchie de sélection du PSA. S'agissant d'une notion extrêmement abstraite à faire comprendre aux élèves, nous suggérons l'utilisation d'un procédé de classement attribuant un rang à chacun des arguments d'un verbe. Ce procédé peut être lié à une métaphore cinématographique du premier ou second rôle occupé par des acteurs. La phrase étant présentée comme l'expression d'un événement ou d'une situation, il nous semble pertinent d'envisager l'accord verbal comme une relation privilégiée entre le prédicat et le participant qui occupe le premier rôle dans l'évènement relaté. A ce moment-là, il est possible d'introduire l'idée que cette relation privilégiée est une dépendance morphosyntaxique, réalisée par l'adéquation des marques de personne et de genre entre le participant et le prédicat. En outre, pour nous la relation sujet-verbe n'est pas une notion liée seulement à des questions de morphosyntaxe, mais également à des contraintes lexico-sémantiques, dans la mesure où le point de vue de la RRG postule une relation d'implication entre le type de prédicat et l'argument qui est déterminé comme étant le sujet grammatical, à travers la notion de macro-rôle dont nous avons parlé ci-dessus.

De plus, l'intervention des opérateurs d'aspect ou de modalité au niveau du Noyau ou bien du Cœur peut également nous conduire sur d'autres pistes d'étude impliquant à la fois la morphologie et la pragmatique. Les classes actionnelles ainsi que la relation Noyau/arguments ont un rôle particulier à jouer dans le lien qui peut être fait au niveau méthodologique entre l'apprentissage du vocabulaire et le travail grammatical, tout comme dans celui que l'on peut établir au niveau théorique entre lexique et structure syntaxique. Nous avons relevé de nombreux travaux qui font état d'une utilisation erronée des structures syntaxiques, marquée par une formule du type « mal dit » utilisée par les correcteurs de production écrite. Une analyse fine de ce type d'erreurs pourrait éventuellement nous conduire à proposer des activités grammaticales fondées sur le principe des structures logiques des prédicats et la sélection des pièces syntaxiques telles que nous les présentent Van Valin et La Polla. Campana et Castincaud (1999 : 48) proposent l'idée selon laquelle l'enseignant pourrait conduire l'élève « *à savoir pratiquer à l'écrit des « patrons » de phrases inusitées à l'oral* ». Cette remarque concerne dans l'ouvrage cité des travaux d'une classe de 4^e. A notre niveau, ce que nous retenons, c'est l'idée des « patrons de phrase ». En effet, la RRG dans cette perspective nous fournit les « pièces syntaxiques » constitutives de l'ensemble des

constructions possibles d'une langue donnée. Ces pièces syntaxiques viennent se substituer aux règles de réécriture que l'on rencontre dans des théories centrées sur la syntaxe. Bien que nous ne disposions pas de l'inventaire des pièces syntaxiques du français, nous pouvons imaginer un travail avec l'élève qui s'appuierait sur les structures de constituants possibles du français, en lien d'une part avec des données pragmatiques (par exemple dans le cas des « patrons » syntaxiques possibles des phrases interrogatives) et d'autre part avec des données sémantico-syntaxiques (par exemple la différence entre argument direct du prédicat et argument oblique introduit par une préposition). Ce travail pourrait conduire à une étude de la notion de syntagme et de constituants, qui servirait d'entrée pour une découverte de la constitution des groupes nominaux ou prépositionnels par exemple (qui dans la RRG ont une structure en strates calquée sur celle de la phrase). Ce n'est plus dès lors au rôle des arguments et à leur valeur par rapport au prédicat verbal que l'on s'attache, mais à l'analyse de la construction de ces arguments, pertinente à la fois pour des questions morphosyntaxiques d'accord du déterminant avec le nom par exemple ou bien des questions là encore sémantico-syntaxiques comme les expansions du nom.

Dans la théorie, les éléments périphériques sont des adverbes ou des syntagmes prépositionnels. Là encore, il s'agit de distinguer les éléments du Cœur des éléments périphériques. Tous les syntagmes prépositionnels ne sont pas des éléments périphériques. Si l'on considère l'énoncé « Je vis à Paris », le syntagme prépositionnel « à Paris » n'est pas un élément périphérique, il appartient au contraire à la structure argumentale du prédicat qui se construit avec un argument direct et un argument indirect. Si l'on supprime le syntagme prépositionnel ou si on le déplace dans cet énoncé, le sens du prédicat s'en trouve modifié. Ces éléments peuvent être mis en évidence avec les élèves dans un travail sur les phénomènes de portée. En jouant sur la place des éléments dans la phrase, on peut faire prendre conscience aux élèves de l'influence du sens d'éléments qui apportent une information sur ce qu'exprime le Noyau, le Cœur ou bien la Proposition entière. Un travail de ce type est relaté par Dehon (2004 : 8) dans un article basé sur la grammaire de Wilmet et son impact sur l'enseignement. Dans une phrase comme « *Martin pousse son âne dans le pré* » dont le sens est « Martin est hors du pré, il y pousse l'âne », le déplacement du groupe « *dans le pré* » modifie le sens de la phrase. En effet, la phrase modifiée « *Dans le pré, Martin pousse son âne* » signifie « Martin et l'âne sont dans le pré, Martin pousse l'âne ». L'expérimentation de Dehon, réalisée avec des élèves de dernière année d'école primaire, montre qu'ils sont tout à fait capables de

comprendre et d'expliciter les conséquences de la mobilité d'un élément adjoint. Dans la RRG, les adjoints peuvent modifier chacun des niveaux de la structure en strates. Les syntagmes prépositionnels adjoints portent en principe sur le Cœur, alors que les adverbes modifient soit le noyau prédicatif lui-même (« *Julien est complètement absorbé par son travail* »), soit le Cœur (« *Julien travaille soigneusement* » / * « *Soigneusement, Julien travaille* »), soit la Proposition entière (« *Aujourd'hui, il pleut* »). Van Valin (2005 : 20) ébauche une rapide corrélation entre la valeur des adverbes et leur portée possible. Cette corrélation prend sa source dans la catégorisation des opérateurs dont nous avons parlé dans notre présentation de la RRG. Van Valin postule en effet que les adverbes interagissent avec les opérateurs et que leur portée dépend donc de la nature de l'opérateur avec lequel ils sont en relation. Par exemple, l'aspect étant un opérateur modifiant le noyau prédicatif, les adverbes à valeur aspectuelle comme *complètement* ou *continuellement* sont des adjoints du noyau. Avec des élèves, un travail plus profond sur les phénomènes de portée devrait permettre de mettre en évidence non seulement les différences de sens liées à la mobilité d'un élément, mais également la raison de ces différences de sens.

10.3 ORDONNER L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL

Après avoir identifié les connaissances linguistiques qui nous semblent pertinentes dans l'enseignement de la grammaire, nous nous posons la question de l'organisation de l'enseignement de ces connaissances, afin d'élaborer des principes directeurs pour établir une progression possible des notions à enseigner à l'école élémentaire. Cette tâche est d'autant moins aisée, que comme nous venons de le voir, la grammaire contient un nombre conséquent d'éléments qui entretiennent des relations complexes, à la fois entre eux et par rapport aux niveaux d'analyse qu'ils convoquent. Le reproche principal formulé à l'encontre de la grammaire scolaire, c'est de proposer aux élèves une programmation répétitive des notions d'une année à l'autre sans expliciter réellement l'approfondissement permis par cette répétitivité thématique. Nous remarquons en outre, dans le discours grammatical des manuels scolaires, l'absence régulière d'approfondissement, qui confronte l'élève tous les ans du CE1 jusqu'au CM2 par exemple à la même définition du COD ou du complément circonstanciel.

10.3.1 CADRE DE REFLEXION

On peut s'interroger sur la rentabilité des enseignements grammaticaux tels qu'ils sont aujourd'hui pratiqués et ainsi se demander de quoi l'élève a besoin pour atteindre les objectifs fixés. Il nous semble nécessaire de justifier les raisons qui nous conduisent à aborder telle notion ou telle autre, en étant capable de mettre en perspective l'ensemble des éléments enseignés, pour permettre à l'élève d'avoir une vision claire du système de la langue. A l'heure actuelle, dans la grammaire scolaire, cette mise en perspective est impossible. Les éléments enseignés en grammaire sont abordés comme s'ils formaient des entités indépendantes, ce qui constitue souvent une source d'approximation ou de confusion. Cette sélection d'éléments doit répondre à deux questions : de quoi l'élève a besoin pour comprendre et s'exprimer à l'écrit ? A quel niveau de sa scolarité est-il pertinent d'aborder telle ou telle notion ? Réfléchir à la notion de progression conduit à s'interroger sur ce qui est essentiel dans l'enseignement et ce qui est secondaire. En linguistique où tout est lié, il est difficile d'établir des critères de choix. Nous sommes néanmoins contraints de prendre des décisions, parce qu'il est matériellement impossible de tout enseigner à la fois, mais aussi parce que certains éléments sont plus pertinents que d'autres dans le cadre de l'accès à la maîtrise de la communication écrite. Pour nous, la progression grammaticale doit dépendre de la rentabilité des notions et du rôle des éléments abordés dans le système linguistique. Cette progression doit être ménagée tout d'abord par rapport à la fréquence d'utilisation en langue de l'élément en jeu (Observatoire National de la Lecture, 2006 : 103). On peut par exemple s'interroger sur le fait que les phrases complexes (telles que définies par la grammaire scolaire) soient abordées seulement au cycle 3 de l'école élémentaire alors que dès le CP, tous les textes que l'on présente aux enfants contiennent de telles phrases et que leur emploi à l'oral est extrêmement fréquent. En outre, les travaux d'Ehrlich que nous avons cités soulignent le fait que la difficulté de compréhension des phrases n'est pas nécessairement liée à sa complexité syntaxique, mais plutôt aux modifications du rôle thématique joué par un participant, à l'absence d'informations pragmatiques ou encore à une différence entre l'attendu sémantique et le contenu réel de la phrase. Dès lors, le choix de l'élément à étudier en premier doit dépendre, nous l'avons dit, de sa fréquence d'emploi, mais aussi du coût

cognitif impliqué par son apprentissage. La perspective que nous adoptons ici est celle des liens entre mémoire de travail et charge cognitive tels que nous les présentent Tricot, Chanquoy et Sweller (2007).

Commençons par rappeler les définitions des éléments que nous abordons ici. La mémoire de travail (MDT), par opposition à la mémoire à long terme (MLT), est un système dynamique de stockage d'informations à court terme. Sa taille est limitée. Si le traitement d'une information nécessite l'activation de nombreux éléments, la MDT peut être saturée, on parle alors de surcharge cognitive. La MLT est quant à elle un système de stockage quasi permanent et dont la taille n'est pas limitée. L'analogie avec un système informatique est fréquente, la MDT correspondant à la mémoire vive tandis que la mémoire à long terme correspondrait au disque dur d'un ordinateur. La taille de la mémoire de travail est ce que les psychologues appellent l'empan mnésique ; il est variable selon les individus. Sa mesure permet d'évaluer le nombre d'unités cognitives qu'un individu peut stocker et utiliser dans un processus de traitement. Les apprentissages peuvent être répartis en deux catégories : implicites ou « par instruction » (*Op. cit.* : 90). La plupart des enseignements délivrés à l'école sont des apprentissages par instruction, ils visent l'acquisition de notions et de compétences, dans des disciplines variées. Les psychologues se sont interrogés sur les liens existant entre mémoire et apprentissage en mettant en relation la capacité mémorielle et les performances d'apprentissage. Ils ont en effet mis en évidence un lien entre quantité de connaissances d'un élève par rapport à une tâche et difficulté de réalisation de cette même tâche. Les premiers travaux de Sweller ont conduit à une remise en cause de l'utilisation d'activités de résolution de problèmes dans l'apprentissage, en raison du fort coût cognitif de ce genre de tâche. Pour résumer les conclusions de Sweller, atteindre la solution dans une résolution de problème ne signifie pas que des apprentissages aient été effectués. L'apprentissage consiste pour les auteurs en la construction de schémas mentaux qui, une fois construits, permettent de traiter comme une unité simple un ensemble de connaissances complexes et occupent ainsi une place moins importante lors de leur activation en mémoire de travail. Par exemple, dans l'apprentissage de la lecture, les élèves experts sont capables de traiter comme une seule unité mémorielle l'ensemble des graphies du son [o].

La charge cognitive, définie comme « *l'intensité du traitement cognitif engagé par un individu pour réaliser une certaine tâche, d'une certaine manière dans un certain*

environnement » (*Op. cit.* : 123), varie en fonction de la somme et de la proximité des traitements sensoriels des informations à traiter, de l'expertise de l'individu, des interférences dans la réalisation et de la non-prise en compte de certaines informations. L'abaissement de la charge cognitive n'est pas toujours bénéfique par rapport aux apprentissages effectués. En effet, une charge cognitive trop faible ne permet pas d'apprendre ; pour qu'il y ait construction de schémas, la mémoire de travail doit être sollicitée, on parle alors de charge cognitive pertinente. Pour déterminer la charge cognitive pertinente, il est essentiel de considérer le niveau d'expertise de l'apprenant, le format et l'interactivité des informations présentées. Ces notions nous paraissent extrêmement importantes dans le cadre d'une réflexion sur la progression à établir dans l'enseignement de la grammaire. En effet, même si l'on manque d'évaluations à la fois sur les capacités mémorielles des enfants et sur leur expertise linguistique et cognitive, on doit garder à l'esprit que ce sont des facteurs essentiels à la réussite des apprentissages, comme le montrent Gavens et Camos (2006) dans leur travail sur la mémoire de travail et les apprentissages fondamentaux.

De plus, les travaux sur la charge cognitive nous intéressent dans la mesure où ils sont liés à des recherches sur les modalités (visuelle, sonore, auditive) de présentation des informations dans l'enseignement, notamment à l'utilisation des environnements informatiques d'apprentissage (EIAH). Les conclusions fournies par Amadiou et Tricot (2006), mais aussi par Clavier et Bétrancourt (2003) nous apportent des résultats sur l'interaction des modalités utilisées et leur influence sur la charge cognitive. D'après ces résultats, la charge cognitive est augmentée si les informations sont données par deux modalités identiques : il serait ainsi nécessaire de faire varier le canal par lequel l'information est présentée. Si le canal visuel est dominant par rapport aux autres modalités, les informations auditives semblent être privilégiées pour l'acquisition de données urgentes. Les auteurs s'accordent à dire que les illustrations qui n'apportent pas d'information pertinente par rapport à la notion étudiée doivent être éliminées des documents présentés aux apprenants. En effet, elles constituent une distraction augmentant la charge cognitive. Cela ne signifie pas que les images doivent être rejetées de ces mêmes documents. Au contraire, images et schémas constituent des moyens de variation de la modalité de présentation des informations, notamment dans le domaine des mathématiques. Il est intéressant d'étudier les possibilités d'utilisation de ses informations dans le cadre de l'enseignement de la langue. Le travail sur la langue écrite se révèle être cognitivement plus coûteux que le travail sur l'oral, en raison de la

nécessité d'une gestion physique des contraintes de l'écriture, à la fois dans le choix du code (lettres majuscules, minuscules, cursives), le temps et l'espace. Un abaissement de la charge cognitive dans la production écrite peut par exemple être favorisé par une meilleure gestion des consignes proposées aux élèves.

Enfin, ces notions sont intéressantes dans l'analyse des erreurs grammaticales commises par les élèves. Les travaux de Fayol et Largy (2001) sur l'accord sujet-verbe montrent que les erreurs qui surviennent dans l'application de la règle d'accord sont en partie dues à une surcharge de la mémoire de travail, particulièrement dans le cas où les éléments en concurrence pour le statut de sujet sont hiérarchiquement proches dans la structure syntaxique de la phrase. Les recherches de Chanquoy et Negro (1996) sur le même phénomène, traité à la fois au présent et à l'imparfait de l'indicatif, fournissent des résultats similaires à ceux obtenus par Fayol et Largy. Pourtant, un élément nouveau est apporté dans cette expérimentation : l'effet d'une tâche secondaire, dont le but est d'augmenter la charge cognitive, n'est visible que dans le cas de l'accord au présent de l'indicatif. L'hypothèse énoncée par les auteurs est que la grande régularité morphologique des terminaisons de l'imparfait, qui sont identiques quel que soit le groupe verbal considéré, rendrait plus rapide la construction des schémas nécessaires à la gestion de la conjugaison. Au contraire, la diversité des terminaisons du présent de l'indicatif ralentirait ce même processus. La mise en évidence de ces données nous apporte un argument intéressant dans notre réflexion sur les progressions en grammaire. On peut se demander sur quels critères sont jugées les conjugaisons considérées comme les plus faciles, et à ce titre enseignées en premier à l'école élémentaire ?

La théorie de la charge cognitive, bien qu'elle ne soit pas encore spécifiquement développée dans le domaine linguistique, nous donne des clefs concernant l'apprentissage. Il apparaît que la mémoire de travail occupe un rôle fondamental dans les processus d'apprentissage. Ce rôle peut être optimisé par une réflexion sur la charge cognitive induite par les éléments que nous présentons aux apprenants, leur organisation et leur format. L'interactivité des informations proposées aux élèves représente un domaine d'étude intéressant pour le linguiste. Il s'agit pour lui de réfléchir à ce qui, dans la langue, est fortement relié, afin d'explicitier les liens qui existent entre les éléments, de manière à abaisser la charge cognitive qui augmente dans le cas d'une interaction forte. Pour illustrer cette notion, Tricot, Chanquoy et Sweller (*Op. cit.* : 162) comparent l'apprentissage du vocabulaire

et de la syntaxe en langue seconde. Dans le cas du vocabulaire, chaque mot d'une langue peut être appris séparément, il n'est pas nécessaire d'avoir appris le mot « chien » pour apprendre le mot « chat », alors que dans le cas de l'apprentissage des règles de la syntaxe, il est nécessaire de mettre en relation un ensemble complexe d'informations. On l'a vu plus haut, les phénomènes les plus réguliers en langue sont ceux qui ont le coût cognitif le plus faible. L'exemple que nous avons donné est celui mis en évidence par Chanquoy et Negro (1996) sur la différence d'apprentissage entre l'imparfait et le présent de l'indicatif. Il semble dès lors que l'on doit proposer aux élèves les plus jeunes des éléments qui soient à la fois les plus utiles dans leur pratique de l'écrit en compréhension et en production et les moins coûteux cognitivement. Les classements proposés par la grammaire scolaire doivent être remis en cause, comme on l'a vu dans la collection de manuels scolaires *Langue française, mode d'emploi* qui bouscule la séparation des verbes en groupes traditionnels pour la remplacer par un classement basé sur le nombre de radicaux écrits que les verbes possèdent. Cependant, appliquer ces principes de progression pose de réels problèmes didactiques. Si l'on s'en tient au domaine de la conjugaison, quel traitement doit-on réserver à être, qui est à la fois le verbe le plus utilisé et dont la conjugaison est la moins régulière ?

10.3.2 DES PISTES POUR UNE PROGRESSION

Les principes induits par les objectifs d'enseignement de la langue que nous avons mis en évidence nous conduisent à proposer une progression grammaticale guidée par des préoccupations liées à l'utilité en lecture et en production écrite des savoirs à enseigner. La théorie de la charge cognitive quant à elle nous donne des pistes pour réfléchir à un classement possible des apprentissages en fonction de leur coût cognitif. La théorie linguistique que nous avons choisi d'analyser nous donne l'ensemble structuré de notions que nous avons explicité en 10.2. Ce que nous avons constaté précédemment, c'est que la structuration des éléments théoriques est complexe car elle fait appel non pas à des notions délimitées dans des domaines particuliers, mais à des éléments qui entretiennent des relations multiples, d'une part avec des éléments de même domaine et de même niveau comme par exemple dans le cas de l'opposition Cœur/Périphérie, d'autre part avec des éléments de

domaines différents et de niveaux différents, par exemple l'influence combinée des éléments sémantiques et pragmatiques dans le choix du PSA. A partir de ces facteurs, nous estimons que la progression dans l'enseignement grammatical ne peut être linéaire et plaidons en faveur d'un ensemble modulaire permettant une prise de conscience de l'interdépendance des notions et des domaines impliqués dans leur étude. En effet, il existe d'une part une dépendance liée à une successivité (on ne peut pas aborder la notion d'argument sans avoir vu celle de prédicat par exemple), et d'autre part des ensembles d'éléments parallèles (chaque opérateur par exemple). Par conséquent, nous établissons des ensembles de connaissances dans lesquels nous pointons les éléments fondamentaux, mais nous ne proposons pas de structuration rigide d'ordre dans lequel aborder chacune des notions. En effet, il ne nous est pas possible de trancher sur la priorité de tel enseignement par rapport à tel autre pour un grand nombre d'éléments. Par exemple, est-il plus pertinent de s'intéresser d'abord aux prédicats d'état avant d'aborder ceux d'activité ? Pourquoi aborder les adjoints indiquant le temps avant ceux indiquant le lieu ?

Il nous semble ici important de souligner que le point de vue que nous adoptons sur la progression dans l'enseignement grammatical prend appui sur le début de l'apprentissage de la lecture. En effet, nous sommes guidée par l'idée selon laquelle l'enseignement grammatical, compris comme un enseignement de l'interface sens/forme, débute avec l'apprentissage de la lecture et offre à l'élève, dès son entrée dans l'apprentissage de la langue écrite, des outils d'aide à l'élaboration de stratégies de compréhension. Notre hypothèse est que c'est seulement sur la base de connaissances sémantico-syntaxiques solides en compréhension que peuvent se construire les savoir-faire d'enrichissement et de correction de la langue en production. Pour reprendre le titre d'un article de Combettes (2007), nous plaidons pour « une sémantique grammaticale » dont l'enseignement débute dès le Cours Préparatoire. La reprise des notions à aborder d'une année à l'autre aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire nous indique que la progression choisie consiste à étudier de manière de plus en plus profonde un ensemble d'éléments, mais nous remarquons aussi au travers des tables des matières des manuels scolaires qu'un certain nombre de notions nouvelles sont ajoutées d'une année à l'autre. L'enseignement grammatical actuel est donc aménagé à la fois en profondeur (une même notion doit être étudiée de plus en plus en détail) et en étendue (des éléments sont ajoutés à la liste des notions à voir d'année en année). Pour nous, cette double caractérisation est intéressante car elle permet d'une part de compléter des

connaissances partielles sur un élément par exemple en allant du général vers le particulier dans la catégorisation possible des arguments d'un prédicat verbal (dans le cas général, l'argument du prédicat est un nom ou un groupe nominal (« Julien écoute *la chanson* »), dans des cas plus complexes cet argument peut être lui-même une Proposition (« Julien écoute *s'il pleut* »). D'autre part, étendre la liste des éléments à aborder vise à donner à l'élève un point de vue qui se veut exhaustif sur le système de la langue.

Comme nous l'avons vu précédemment, nous abordons le travail sur la phrase avec les élèves en commençant par les éléments que nous avons explicités en 10.1.1., c'est-à-dire la phrase « objet de l'écrit », « message » et « expression d'une représentation du monde ». A nos yeux, ce sont les éléments de base indispensables à un premier travail grammatical. La prise de conscience des bornes graphiques de la phrase inscrit cet objet dans le code écrit et permet une première prise de conscience de la hiérarchie de constituants qu'implique ce code (lettre-syllabe-mot-phrase-texte). Il nous semble important dans le cadre d'une étude des bornes graphiques de la phrase de montrer aux élèves qu'il existe différents types de points [., [?], [!],[...], mais l'examen de leur sens et de leur emploi doit se faire en lien avec l'analyse du contexte et avec des éléments liés à l'énonciation. En effet, vouloir expliquer pourquoi on se sert du point d'interrogation ou bien du point d'exclamation nécessite à la fois une entrée à l'intérieur de la phrase pour analyser le type de message délivré (interrogation ou bien ordre par exemple), mais aussi une excursion hors de la phrase pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrit le type de message à analyser. Il s'agit d'un premier aperçu de la complexité du système de la langue et donc des difficultés rencontrées dans la recherche d'une progression dans son enseignement : un premier savoir-faire concernant les bornes graphiques de la phrase qui paraît tout d'abord relativement simple induit très rapidement de la complexité car il nous conduit à aborder les types de messages et nécessite de faire appel à des notions telles que les opérateurs qui sont des éléments à l'interface de la syntaxe et de la pragmatique. Nous pensons qu'une première étape avec les élèves peut consister en une observation purement graphique, non liée la question des types de messages. On peut par exemple montrer aux élèves qu'il existe différents types de points et que tous ces points servent à délimiter la fin des phrases. Dans un deuxième temps, on peut aborder le fait que la phrase permet de délivrer des messages et que les différents types de points que l'on a observé donnent des indices sur le type de message que l'on analyse. Cependant, il nous semble important que l'enseignement ne se contente pas de cet indice seul dans la prise de conscience

des messages possibles. On peut s'appuyer en début d'apprentissage sur les trois couples prototypiques de liens entre modalité et ponctuation qui sont assertion/[.], interrogation /[?] et injonction/[!], puis un approfondissement devient nécessaire quand il s'agit de travailler sur l'aspect illocutoire des énoncés. Cet approfondissement peut consister durant la scolarité à constituer à partir des rencontres dans les textes lus un répertoire des différentes forces illocutoires existantes, caractérisées par exemple par des critères graphiques, mais aussi syntaxiques (l'inversion du sujet dans les interrogations, l'utilisation de l'impératif) ou bien encore sémantiques (utilisation de prédicats d'ordre, de promesse, etc.).

Le travail sur les délimitations graphiques, puis sur les types de messages possibles nous situe en quelque sorte « à l'extérieur » de la phrase. Pour entrer à l'intérieur de celle-ci, il nous faut passer par l'idée de phrase comme représentation du monde et nous pencher sur les notions de prédicat, participant et circonstant. Ce n'est qu'une fois comprise cette représentation, mise en évidence en syntaxe par la structure en strates, que l'on peut demander aux élèves de travailler à l'étude des relations qui existent entre les éléments constitutifs de la phrase. Nous proposons de construire une progression dans cet enseignement qui ait pour centre le prédicat verbal. Un grand nombre de notions sont liées à cet élément. Comme on l'a vu plus haut, l'ensemble des relations phrastiques est défini dans ses liens avec le Noyau prédicatif : les arguments du Noyau appartiennent au Cœur, les éléments qui ne sont pas des arguments du Noyau appartiennent à la Périphérie. A partir de notre présentation de la RRG, on constate que les notions de participants (arguments du Noyau), prédicat (Noyau) et adjoints (Périphérie) sont au même niveau. Il est possible de les aborder conjointement et de les définir les uns par rapport aux autres. A un autre niveau se situent par exemple les notions de groupes prépositionnels ou bien d'adverbes, qui sont dépendantes de la notion d'adjoint. Dans notre progression, nous pouvons dire qu'il est nécessaire d'avoir travaillé la notion de Périphérie avant d'aborder celle de groupe prépositionnel ou bien d'adverbe. Néanmoins, la question de la priorité de l'étude des adjoints adverbiaux ou bien prépositionnels reste sans réponse. Pour faire un choix justifié ici, il serait nécessaire de disposer d'une étude précise par exemple sur la fréquence d'emploi de l'un ou l'autre des types d'adjoints afin d'appliquer notre principe de rentabilité, mais aussi d'avoir une idée précise du coût cognitif impliqué dans l'étude de ces notions. A première vue, la notion de groupe prépositionnel est plus coûteuse cognitivement que celle d'adverbe. En effet, dans la RRG, les prépositions sont scindées en deux groupes en fonction de leur utilisation : celles qui sont prédicatives et qui

introduisent un élément périphérique (« Julien mange à *la cantine* »), et celles qui ne sont pas prédicatives et qui introduisent un argument oblique du Noyau (« Julien va à *la cantine* »). Pour distinguer les unes des autres, il est nécessaire d'avoir des connaissances sur les structures logiques des prédicats, alors que ces connaissances ne sont pas nécessaires dans l'étude des adverbes. Puisqu'il est relié à un réseau de connaissances plus complexe que l'adverbe, le groupe prépositionnel semble être un élément plus coûteux cognitivement, ce qui plaide en faveur de la priorité à donner à une étude des éléments périphériques adverbiaux par rapport aux éléments périphériques prépositionnels.

Néanmoins, la Périphérie étant définie par opposition aux arguments du prédicat présents dans le Cœur de la phrase, il importe de posséder des connaissances sur le Cœur avant de s'intéresser aux éléments qui n'en font pas partie. Le caractère relationnel central du prédicat verbal en fait un point de départ indispensable dans l'étude de la phrase. En étendue, l'étude de la fonction prédicative consiste à aborder tour à tour les notions de verbe et de nom, associées à celles de prédicat et d'argument. En profondeur, les enseignements liés au prédicat verbal peuvent porter par exemple sur les désinences verbales, les valeurs d'aspect et de temps ou les classes actionnelles et leurs liens avec les types de messages. Ceux liés au nom s'approfondissent avec les notions de groupe nominal, d'expansion du nom ou bien de nom propre ou nom commun et s'étendent quant il s'agit par exemple d'aborder l'adjectif ou bien encore les déterminants. Le verbe est relié aux structures logiques, mais aussi aux notions de personne, de nombre, de temps et d'aspect. Comment déterminer les éléments à étudier en premier ? Ni la rentabilité ni la fréquence ne peuvent ici vraiment nous aider à prendre une décision dans la mesure où chacun de ces éléments est présent en même temps dans le verbe conjugué. Ce que l'on peut établir en revanche, c'est que personne et nombre sont liés aux arguments par l'intermédiaire des rôles sémantiques alors que le temps est lié au contexte par l'intermédiaire des opérateurs et l'aspect est dépendant des classes actionnelles et de la structure logique des prédicats verbaux. Les premiers sont intrinsèquement liés aux relations existantes entre le verbe et les participants alors que les seconds concernent les relations entre le verbe et le message dans son ensemble. Il est ainsi possible de commencer par aborder les notions de temps et d'aspect dès qu'un travail a été effectué sur la phrase en tant que message et sur la notion de verbe pour ne s'intéresser qu'ensuite à la personne et au nombre, une fois qu'auront été traités les questions portant sur les arguments et leur rôle. A partir de l'étude du prédicat, nous sommes devant une alternative, soit aborder les rôles des

arguments puis les notions de personne et de nombre, soit traiter la catégorie « verbe » pour aller vers temps et aspect. De notre point de vue, il est davantage pertinent de commencer par travailler sur les arguments du prédicat car ce sont eux qui constituent le centre même du message délivré alors que les notions de temps et d'aspect peuvent être considérées comme des informations supplémentaires apportées à la relation prédicative par des strates différentes de celle du Cœur. Cet aspect est assez net dans la RRG puisque la théorie définit le temps comme un opérateur de phrase et non comme un opérateur présent au niveau du Cœur et l'aspect comme opérateur lexical au niveau du Noyau.

Dans les manuels scolaires, il est habituel de commencer par traiter la relation sujet/verbe avant de traiter la relation complément/verbe. Pour nous, cette distinction intervient relativement tard dans notre progression. En effet, les éléments qui sont reliés au verbe sont tout d'abord considérés de manière sémantique comme des arguments du prédicat grâce aux notions de rôle et de structure logique. Le travail sur la structure logique se fait en lien avec une étude lexicale mais également grâce à l'introduction de questions liées à la valence ou bien à la transitivité verbale comme nous l'avons explicité en 10.1.2 et 10.1.3. A partir de la notion de transitivité sont considérés le nombre puis les rôles du ou des arguments du verbe. Une fois ces notions abordées, il est possible de traiter la relation syntaxique particulière qui unit le prédicat verbal et le sujet. Nous considérons que cette progression est importante car elle permet d'étudier en profondeur la notion d'argument, en ajoutant aux connaissances sémantiques fondamentales des connaissances syntaxiques propres à une contrainte particulière du système du français qui est l'accord verbal. Nous nous éloignons ici des grammaires scolaires qui traitent la relation sujet/verbe puis ensuite les relations à l'intérieur du groupe verbal. Nous ne postulons pas de groupe verbal au sens où l'entend la grammaire scolaire, mais un Cœur constitué du verbe et de tous ses arguments. Il nous faut donc considérer tout d'abord les arguments dans leur ensemble, par rapport à leur relation avec le prédicat, uniquement selon des critères sémantiques. L'insertion de critères syntaxiques n'intervient que dans le cas particulier de l'accord verbal, pour lequel, on le rappelle, la RRG a mis en évidence une neutralisation des contraintes sémantiques et pragmatiques. La fréquence de rencontre de la question de l'accord sujet/verbe, à la fois en compréhension et en production, en fait un élément crucial dans le travail grammatical. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle une base sémantique comme celle que nous proposons permettra à l'élève de construire une représentation de l'accord sujet/verbe différente et plus

efficace car justifiée d'abord par des critères de sens⁶⁴ et puis par des indications positionnelles ou formelles. Une fois les connaissances acquises sur la structure sémantico-syntaxique de la phrase, l'élève peut entrer dans des notions plus complexes, comme celle de voix passive par exemple, coûteuse cognitivement et nécessitant des connaissances de base solides sur les rôles sémantiques et la transitivité.

Nous avons essayé ici d'explicitier les choix possibles pour une progression grammaticale basée sur l'inventaire des notions que nous avons présentées en 10.1 et 10.2. en nous plaçant, selon l'expression de Cicurel (2000 : 104), « *entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable* ». Néanmoins, nous avons conscience de la part d'obscurité laissée par cette ébauche. Un grand nombre d'éléments reste dans l'ombre parce que nous ne disposons pas des justifications théoriques ou didactiques qui nous permettraient d'appuyer leur statut ou leur place dans la progression. Si nous avons donné quelques arguments par exemple en faveur d'une étude des adverbes plus précoce que celle des groupes prépositionnels dans le cadre d'un travail sur la Périphérie, ces arguments sont suspendus au développement de recherches en psychologie cognitive ou en linguistique de corpus pour permettre de faire fonctionner correctement les principes de fréquence et de coût cognitif que nous avons abordés. Il en est de même pour les questions de modalité et de force illocutoire : faut-il étudier en premier les injonctions, les interrogations, les promesses, les possibilités ? La progression choisie pour ces notions a-t-elle une influence sur les autres apprentissages grammaticaux ? Bien d'autres questions restent sans réponse, non seulement concernant la progression, mais également concernant les notions grammaticales elles-mêmes, c'est pourquoi nous explicitons ci-dessous les perspectives possibles concernant la grammaire que nous avons esquissée.

⁶⁴ Sauf pour des cas particuliers comme « pleuvoir » que la théorie laisse dans le flou.

10.4 PERSPECTIVES THEORIQUES ET DIDACTIQUES

Nous avons analysé la *Role and Reference Grammar* afin d'avoir un éclairage théorique sur les notions pertinentes dans la constitution d'une grammaire de phrase pour l'enseignement de la langue écrite. Cette analyse nous a fourni des connaissances sur les aspects sémantiques, syntaxiques et pragmatiques de la phrase en général. Parallèlement, l'examen des besoins d'enseignement en langue nous conduit à relever les manques théoriques qui nous permettraient de construire plus en détail une grammaire scolaire. Les éléments linguistiques que nous avons mis en évidence se situent au premier niveau de constituants syntaxiques de la phrase, c'est-à-dire la structure Phrase/Cœur/Périphérie. Pour aller vers plus de détails, il nous faudrait explorer un niveau de structuration plus fin qui mettrait en jeu des connaissances non pas sur la phrase, mais sur les syntagmes nominaux ou prépositionnels. Or, ce n'était pas notre but ici. En effet, nous avons choisi de placer notre réflexion à un niveau phrastique global parce que nous estimons que c'est à ce niveau que l'on peut travailler sur la phrase en tant que message et représentation du monde. En revanche, il serait intéressant à partir des notions que nous avons mises en évidence d'aller d'une part à un niveau « macro » comme celui du texte, d'autre part à un niveau « micro » comme celui des morphèmes. Cependant, la RRG ne contient pas de composante morphosyntaxique. Elle ne permet donc pas de fournir d'analyse fine des contraintes d'accord en temps des verbes ou en nombre des noms par exemple, ce qui est un manque crucial par rapport à l'enseignement de la production écrite à l'école. Les opérateurs présents dans la théorie sont les seuls éléments au travers desquels est abordée la morphosyntaxe, mais leur développement est superficiel dans les publications concernant la RRG. Pour le français notamment, analyser la réalisation des opérateurs à chaque niveau de la structure en strates ainsi que les contraintes qui les gouvernent pourrait servir de base de réflexion pour rendre la grammaire que nous avons commencée à élaborer plus à même de mener les élèves vers des savoir-faire en orthographe grammaticale. De la même façon, aucune composante ne permet de construire d'analyse textuelle à partir de la RRG. Bien que le rôle de la pragmatique soit souligné au niveau phrastique dans cette théorie, les contraintes qui en découlent ne sont pas réellement explicitées et mériteraient une analyse de fond dans une perspective d'interface phrase/texte pour l'enseignement.

La théorie sur laquelle nous avons choisi de prendre appui n'est pas une théorie du français, mais une recherche en linguistique qui prend sa source dans une comparaison inter-langues. La RRG s'inscrit dans le continuum des grammaires fonctionnelles parmi lesquelles se trouvent d'autres théories comme la Grammaire Fonctionnelle de Dik (1978) ou bien la Grammaire Cognitive de Langacker (1987). Dans le but d'une universalité théorique, les chercheurs travaillant sur la RRG ont basé leurs études sur une cohorte de langues qui ne sont pas nécessairement des langues occidentales comme celles que nous avons l'habitude d'étudier ; il en résulte des concepts différents de ceux auxquels les recherches basées sur l'anglais nous ont accoutumés. Peu de chercheurs à ce jour ont proposé une analyse du français dans le cadre de la RRG. A notre connaissance, les recherches existantes portent sur des points particuliers comme par exemple la structure informationnelle en acadien, les opérateurs dans les phrases complexes du type *vouloir que/ vouloir +infinitif* ou bien encore le classement sémantique des prédicats. Il serait donc intéressant de réfléchir à une analyse complète de la phrase française selon les concepts de la RRG afin d'en montrer l'intérêt pour notre langue. En effet, la limite de l'universalité voulue dans la théorie est que les éléments mis en évidence sont d'une grande généralité et nécessitent un travail de fond sur chaque langue particulière. Pour l'analyse du français, il serait par exemple intéressant de disposer d'un inventaire des pièces syntaxiques dans lesquelles peuvent se réaliser les structures argumentales des prédicats ou bien encore d'une étude précise des opérateurs et de leur fonctionnement dans notre langue.

En outre, bien que la phrase complexe nous intéresse beaucoup en raison de sa fréquence - pour ne pas dire son omniprésence - dans les textes, nous n'avons que rapidement parlé d'elle. Une exploration des relations établies par la RRG (les « *nexus* ») à chaque niveau de la structure en strates et leur explicitation par rapport à l'expression de telle ou telle relation sémantique en français serait riche sur le plan didactique car elle offrirait des justifications théoriques pertinentes dans l'apprentissage par exemple des moyens d'exprimer des relations de cause/conséquence, dans la concordance des temps ou bien encore dans la construction du discours indirect. Une hiérarchie des relations sémantiques dans les phrases complexes et leurs liens avec les structures syntaxiques est proposée dans la RRG, mais elle n'est pas suffisamment explicitée comme nous l'avons souligné dans notre chapitre 7. L'analyse fournie par la théorie est que plus la relation sémantique qui unit deux éléments est forte, plus les éléments syntaxiquement reliés sont dépendants. Cette hypothèse mérite d'être

explorée par rapport au français, car elle permettrait de proposer un ensemble de catégories sémantiques associées de manière justifiée à des outils pour les exprimer alors qu'actuellement l'analyse de la phrase complexe à l'école n'apparaît pas en lien avec les apports qu'elle constitue pour l'expression ou la compréhension.

Les propositions que nous avons formulées sont des propositions de contenu nécessairement partielles qui s'appuient sur le choix théorique que nous avons fait. Une des perspectives les plus intéressantes à l'issue de notre travail est de mettre en place des expérimentations de terrain lors desquelles nous pourrions tester la validité de nos hypothèses concernant le choix et l'organisation des savoirs linguistiques. Pour réaliser ce travail, il nous faudra transformer les savoirs savants dont nous avons relevé l'intérêt en savoirs d'enseignement et en savoirs à enseigner afin de construire des activités d'apprentissage pour les élèves. Cette perspective met en jeu des travaux nécessairement pluridisciplinaires sur les mécanismes d'apprentissage et les stratégies d'enseignement en lien avec des acteurs de terrain comme les enseignants ou les formateurs d'IUFM afin d'explorer comment les enseignants et les élèves pourraient s'approprier un nouveau contenu grammatical. En outre, elle nécessite le développement de travaux concernant le coût cognitif des apprentissages grammaticaux dans le cadre par exemple d'une théorie de la charge cognitive comme celle que nous avons présentée, qui est basée sur des expérimentations concernant des apprentissages en mathématiques. De plus, pour mettre en œuvre le principe de « rentabilité » dont nous avons parlé dans notre ébauche de progression, nous pourrions explorer des corpus dans le but d'établir des statistiques de fréquence sur des éléments grammaticaux particuliers comme par exemple la distribution en langue des types de prédicats ou bien des formes d'adjoints.

Dans cette quatrième et dernière partie de notre travail, nous avons montré que la RRG pouvait nous fournir des concepts intéressants à prendre en compte dans le cadre d'un renouvellement des enseignements concernant la phrase. Ce renouvellement s'inscrit dans une réflexion sur l'adéquation des contenus à enseigner et des buts de cet enseignement. A ce titre, nous postulons qu'une grammaire sémantico-syntaxique serait la plus pertinente dans l'objectif de la maîtrise de la communication verbale par les élèves. C'est pourquoi, bien que les données théoriques disponibles ne couvrent pas l'ensemble des problèmes posés par l'enseignement grammatical, nous avons proposé des objets d'enseignement situés à

l'interface de la sémantique, de la syntaxe et de la pragmatique. Notre travail, qui concerne le début de l'apprentissage de la langue à l'école, permet d'ouvrir des perspectives de recherches à la fois théoriques concernant l'analyse du français dans le cadre de la RRG et didactiques sur l'utilisation en classe et dans la formation des enseignants des notions et des principes grammaticaux que nous avons proposés.

CONCLUSION

Ce travail est le fruit d'une double réflexion linguistique et didactique. La prise en compte de cette dualité apporte une grande richesse de réflexion, puisqu'elle nécessite l'évaluation des contraintes conjointes à plusieurs domaines d'étude. Notre réflexion a débuté par une reconsidération générale de l'enseignement de la grammaire, ce qui nous a permis de nous rendre compte des problèmes posés par l'enseignement actuel et des besoins du domaine, puis nous avons choisi de construire une grammaire de phrase basée sur les relations sens/forme, parce que nous postulons que l'enseignement de la langue à l'école doit être pensé à partir des nécessités de production et de compréhension de la langue écrite. Or, bien que ces contraintes existent dès le CP, aucun savoir théorique n'est proposé à l'élève à ce niveau et les enseignants ne peuvent que diffuser un métalangage flou⁶⁵, faute de repères scientifiques. Notre étude a nécessité des recherches théoriques qui reposent sur la détermination de référents linguistiques cohérents et scientifiquement actualisés pour l'enseignement de la grammaire, mais aussi des prises de positions didactiques issues d'une réflexion pratique quant à la mise en œuvre réelle de ces données à mettre à disposition des enseignants et des élèves. L'intérêt, mais aussi la difficulté de ce travail est de prendre en compte les résultats de recherches de domaines disparates et de parvenir à les mettre en relation.

La grammaire n'a pas bonne image. Elle supporte le poids d'un traditionalisme qui tend à être abandonné depuis plus de trente ans. Malgré les critiques formulées à son égard et les propositions théoriques et didactiques faites par les chercheurs, on constate que les évolutions sont lentes et les prises de positions contradictoires. Cependant, il est essentiel de continuer à travailler sur cet enseignement au fur et à mesure des résultats apportés par les avancées des recherches sur l'apprentissage, en linguistique et en psychologie cognitive. En effet, il nous paraît indispensable aujourd'hui de redire que ce n'est ni la linguistique seule, ni la didactique du français qui pourront construire les enseignements de demain, mais la mise

⁶⁵ Voir à ce propos la thèse de Gomila (2007).

en interaction des nombreuses recherches qui s'intéressent au langage et à la langue. C'est ce point de vue que nous avons adopté dans ce travail, en choisissant un cadre théorique qui affirme dans ses principes être une théorie inscrite dans « *the communication-and-cognition perspective*⁶⁶ » (Van Valin et La Polla, 1997 : 11).

Dans un premier temps, nous avons observé le cheminement de la phrase depuis la logique antique et jusqu'à la linguistique du 21^{ème} siècle. Cela nous a permis de passer de l'idée d'une « phrase-groupe de mots » à celle d'une « phrase-unité de l'énonciation ». Nous avons dû constater que la phrase est une notion qui est loin d'être définie scientifiquement de manière homogène. Pourtant, cette unité est enseignée aux enfants de l'école primaire, selon des contenus qui font d'elle uniquement le lieu d'interactions morphosyntaxiques.

Dans un second temps, grâce à l'analyse des notions grammaticales portant sur la phrase dans les programmes et dans les manuels scolaires, sont apparus les amalgames et les lacunes de la grammaire scolaire, quand il s'agit de traiter l'objet phrase. C'est pourquoi nous nous avons réfléchi à la fois à un renouveau des méthodes d'enseignement et des contenus grammaticaux.

Il nous est apparu intéressant de réfléchir à un renouvellement des contenus grammaticaux qui prenne appui sur la *Role and Reference Grammar*. Nous avons présenté les principes et les composantes de cette théorie dans la troisième partie de notre travail et avons explicité à chaque étape l'intérêt que revêtent pour notre besoin d'enseignement les concepts que nous avons expliqués. De plus, nous avons mis en évidence la validité de la RRG au regard des résultats de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive.

Dans notre dernière partie, nous avons rappelé les objectifs et les principes que nous assignons à l'étude de la grammaire, puis grâce à un va-et-vient entre savoirs linguistiques et besoins didactiques, nous avons montré que les notions présentes dans la RRG pourraient permettre de constituer une grammaire de la phrase qui prennent en compte l'interface sémantique/syntaxe et pragmatique.

⁶⁶ « dans une perspective de communication et de cognition. »

Au terme de notre travail, les perspectives de développement de cette recherche nous apparaissent dans leur multiplicité. Tout d'abord, nous avons constaté que le champ théorique que nous avons exploré pourrait être complété d'une étude du français selon les principes de la RRG. L'intérêt d'une telle démarche pour la langue française serait de préciser ou faire éventuellement évoluer certains éléments théoriques, et d'un point de vue de didacticien d'entrer plus en détail dans la construction d'une grammaire grâce à l'analyse précise des interactions sens/forme d'une langue particulière. De plus, il nous semble important que la suite de ce travail consiste à réfléchir au passage de nos propositions du champ théorique à une expérimentation de leur fonctionnement en classe. Il nous faudra donc nous interroger sur la façon dont les éléments que nous avons mis en évidence pourraient être traduits en savoirs et en séquence d'enseignement, afin de poursuivre notre travail par une exploration des niveaux 2 et 3 de la transposition didactique.

DOCUMENT ANNEXE

(Questionnaire auxquels les enseignants ont répondu oralement au cours d'un entretien ou bien par écrit et à distance)

Nom-Prénom (facultatif) :

Ecole (facultatif) :

Titulaire/ Stagiaire/ Vacataire :

Nombre d'années d'enseignement :

Cycle :

Niveau(x) :

Nombre d'élèves :

- Combien de temps consacrez-vous par semaine à l'enseignement de la langue française (domaine disciplinaire) ?

- Travaillez-vous avec un (ou plusieurs) manuel(s) de français en classe? Si oui, lequel (lesquels) ?
Année de publication ?

- Si non, à partir de quels supports construisez-vous vos cours?

- Quelle progression avez-vous adoptée en syntaxe et pourquoi ? Suivez-vous l'ordre établi par un manuel ?

- Cette progression est-elle élaborée en commun avec vos collègues des classes de niveau différent de celle que vous avez en charge ?

- Quelle(s) difficulté(s) majeure(s) se présente(nt) à vous dans l'enseignement grammatical ?

- Quelle(s) difficulté(s) majeure(s) rencontre(nt) les élèves dans l'apprentissage de la grammaire ?

- Quels types de fautes de grammaire retrouvez-vous dans les productions écrites des élèves (syntaxe, accords, ...) ?

- Les notions sur lesquelles portent les fautes ci-dessus ont-elles fait l'objet d'un apprentissage explicite ?

- Si oui, les performances des élèves dans les exercices d'applications reflètent-elles leurs performances en production écrite ?

- Remarques supplémentaires

BIBLIOGRAPHIE

ALAMARGOT D. et CHANQUOY L., Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.125-146.

ALBERTI G., *Argument selection*, Peter Lang, 1997, 186 p.

AMADIEU F. et TRICOT A., Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ? *Psychologie Française*, 51(1), 2006, p.5-23.

ANGOJARD A., Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.183-200.

ARRIVE M., Les grammaires du français depuis les années 60 : point de vue d'un auteur et d'un usager, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.117-127.

BAIBAR-MRABTI A., Phrases simples et exemplification dans les Verbes Français. Une réflexion sur *on* comme sujet, *Langue Française*, 153, 2007, p.111-126.

BAILLY D., Pour une application théorique à l'enseignement des langues, *Langages*, 9-39, 1975, p.81-104.

BAIN D. et CANELAS-TREVISI S., Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

BARBAZAN M., Principe d'une grammaire prédictive du discours, *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

BARJOLLE E., Pratique de la grammaire au collège : éléments de réflexion, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.62-66.

BARJOLLE E., Une gêne pratique à l'égard des manuels ou la phrase en mal de discours, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.32-43.

BASSANO D., Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français, *Langue Française*, 118, 1998, p.26-48.

BAUDRILLARD L., La coordination, *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRD, 79, 1976, p.13-24.

BAUDRILLARD L., Modalités verbales : syntaxe et sémantique. Recherches dans le premier cycle., *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRD, 79, 1976, p.117-136.

BAUTIER E., Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires, *Le français aujourd'hui*, 156, 2007, p.57-66.

BEAUDOIN I., BOUTIN J.F., HUOT J.C., L'enseignement/apprentissage de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

BEGUELIN M.-J., *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistiques*, De Boeck et Duculot, Collection Savoirs en pratique, 2000, 342 p.

BEGUELIN M.-J., Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse, *Verbum*, 24, 2002, p. 85-107.

BENOIT J.-P., Formation initiale des professeurs et textes officiels : des décalages à réduire, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.218-234.

BENTOLILA A., DESMARCHELIER D, ORSENNA E., *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, 26 novembre 2006, [<http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>].

BERGER Y., BIDJECK M.T., CAUCHOIS A., Le sujet. Les critères grammaticaux suffisent-ils à reconnaître les fonctions syntaxiques ?, *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRD, 1976, 79, p.59-74.

BERRENDONNER A., Les deux syntaxes, *Verbum*, 24, 2002, p.23-35.

BLANCHE-BENVENISTE C., Phrase et construction verbale, *Verbum*, 24, , 2002 p. 7-22.

BOCK K., DELL G.S., CHANG F., ONISHI K.H., Persistent structural priming from language comprehension to language production, *Cognition*, 104 (3), 2007, p. 437-458.

BOTTINEAU D., Prédication et interaction cognitive en basque, in *Les constituants prédictifs et la diversité des langues*, *Mémoires de la Société de Linguistique*, 24 FRANÇOIS, J. et BEHR, I. (éds.), 2005, p.97-132, [<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00246527/en/>].

BORNKESSEL I., SCHLESEWSKY M., VAN VALIN R.D. JR., *Syntactic Templates and Linking Mechanisms: A New Approach to Grammatical Function Asymmetries*, 2004, [<http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/vanvalin/rrg.html>].

BOUCHARD R. et PARPETTE C., Compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques. , *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

BOUX-LEEMAN D., *La grammaire ou la galère ?*, CRDP, collection DIDACTIQUES, 1993.

BOUTAN P., Progression et programme d'études en langue maternelle dans l'enseignement primaire à la fin du XIXe siècle, *La Notion de progression*, NeQ 3, ENS éditions, 2000, p.71-80.

BOUTET J., De l'inégalité dans l'accès au français scolaire, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.12-20.

BOUTIN J.F., Bande dessinée et enseignement de la syntaxe. Une recherche-développement en didactique de l'écriture, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

BOYSEN G., Compte-rendu de lecture de la « Grammaire structurale du français, Le verbe » de Dubois J., *Revue Romane*, 3, 1968, p.175-177, [<http://tidsskrift.dk/visning.jsp?markup=&print=no&id=94362>].

BRIQUET-DUHAZE S., Difficultés en lecture au cycle trois : analyse d'un protocole expérimental de photosensibilité, *Actes de didcog 05*, Toulouse, 2005.

BRISSAUD C. et COGIS D., L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition, *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

BRISSAUD C. et COGIS D., Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe : l'exemple de la notion de sujet, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.247-256.

BRODEUR M., GOSSELIN C., LEGAULT F., Implantation d'un programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture par des enseignantes de maternelle : évolution de l'apprentissage de leurs élèves, *Actes de didcog*, Toulouse, 2005.

BRONCKART J.-P., Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français, *Pratiques*, 137-138, 2008, p.97-116.

BRONCKART J.-P. et PLAZAOLA GIGER I., La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.35-58.

BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M., Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? , in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Bronckart J.-P, Bulea E. et Pouliot M. (éds.), Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.7-40.

BROSSARD M. et LAMBELLIN G., Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales, *Revue Française de Pédagogie*, 71, 1985, p.23-28.

BULEA E. et BRONCKART J.-P., Pour une approche dynamique des compétences (langagières), in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Bronckart J.-P, Bulea E. et Pouliot M. (éds.), Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.193-224.

CADDEO S., *Prédication et apposition*, 2002, [<http://sites.univ-provence.fr/delic/papiers/Caddeo-2002praxiling.pdf>].

CALAME-GIPPET F., Les élèves et la posture métalinguistique : quelles conditions et quels enjeux d'apprentissages ?, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.173-174.

CAMPANA M. et CASTINCAUD F., *Comment faire de la grammaire*, ESF, Collection Pratiques & Enjeux Pédagogiques, 1999, 127 p.

CANAVEILLES C., La progression dans les apprentissages grammaticaux au collège, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.73-76.

CANELAS-TREVISI S., Les objets grammaticaux dans les pratiques en classe de français, langue première et étrangère, *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

CAPPEAU P., Quelle grammaire pour le texte ?, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.201-211.

CARLOTTI A., Phrase, texte et discours : entre linguistique et grammaire scolaire, in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Vargas E., Rey V., Giacomi A. (dir.), Collection Langue et Ecritures, 2007, p.57-74.

CARCASSONNE M., FROMENT M., SALAGNAC N., Reprise et modifications des explications d'un conte moral par des enfants de cinq ans. , *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

CARTIER S., *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux*, 2000, [<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html>].

CERQUIGLINI B., Une politique en faveur de français, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.7-11.

CHABANNE J.-C., La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écritures ?, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.125-134.

CHANFRAULT-DUCHET M.F., Pour une culture grammaticale au lycée, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.67-72.

CHANFRAULT-DUCHET M.F., La phrase au lycée : enjeux didactiques, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.52-63.

CHANG F., BOCK K., GOLDBERG A.E., Can thematic roles leave traces of their places?, *Cognition*, 90, 2003, p.29-49.

CHANQUOY L., TRICOT A., SWELLER J., *La charge cognitive : théorie et applications*, Colin, 2007, 293 p.

CHANQUOY L. et NEGRO I., Subject-verb agreement errors in written productions. Study in French children and adults, *Journal of Psycholinguistic Research*, 25 (5), 1996, p. 553-570.

CHARAUDEAU P., De l'enseignement d'une grammaire du sens, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.20-30.

CHARAUDEAU P., Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.23-28.

CHARAUDEAU P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Éducation, 927 p.

CHARMEUX E., MONIER ROLAND F., GRANDATY M., *Une grammaire d'aujourd'hui*, T. 1 à 3, SEDRAP, 2001.

CHAROLLES M. et COMBETTES B., Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours, *Langue Française*, 121, 2001, p.76-116.

CHARTRAND S., La progression des enseignements-apprentissages du Français langue première au secondaire : une proposition didactique, *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

CHARTRAND S., La didactique de la grammaire du français à l'aube du XXIème siècle., in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.395-400.

CHARTRAND S. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Logiques (Éditions), « Théories et pratiques de l'enseignement », 1995, 417 p.

CHARTRAND S. et BOIVIN M.-C., Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

CHEMLA M.T et TOUCHARD Y., Travailler la langue à l'école primaire, la place de l'oral et de l'écrit, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.98-100.

CHERVEL A., *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977, 306 p.

CHEVALLARD Y., *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée Sauvage, 1991, 238 p.

CHEVROT J.P. et FAYOL M., Acquisition of French liaison and related child errors, in Almgren M., Barrena A., Ezeiza Barrena M.J. *et al.* (éds.), *Research on child language acquisition*, Vol. 2, Cascadilla Press, 2001, p.760-774.

CHISS J.-L., La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ?, *Le français aujourd'hui*, 156, 2007, p.9-14.

CHISS J.-L., A l'école primaire : structurer la langue pour découvrir les discours, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.59-61.

CHISS J.-L., La progression : un problème typiquement didactique, in *La Notion de progression*, NeQ 3, ENS éditions, 2000, p.67-70.

CHISS J.-L. et DAVID J., Faire une grammaire : organisation du champ et prise en compte de l'apprenant, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.46-55.

CHOPPIN A., Le rôle des manuels, in *La Notion de progression*, NeQ 3, ENS éditions, 2000, p.81-86.

CHOMSKY N., *Structures syntaxiques*, Seuil, 1979 (1957), 150 p.

CICUREL F., La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable, in *La notion de progression*, NeQ 3, ENS Editions, 2000, p.103-118.

CLARK E., Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français, *Langue Française*, 118, 1998, p.49-60.

CLAVIEN L. et BETRANCOURT M., *Animations multimédias : quels dispositifs pour réduire la charge cognitive ?*, Communication aux deuxièmes journées d'étude en Psychologie ergonomique EPIQUE 2003, Boulogne-Billancourt 2-3 Octobre 2003.

CLELAND A. A. et PIKERING M. J., Do writing and speaking employ the same syntactic representations?, *Journal of Memory and Language*, 54, 2006, p.185-198.

CLERGUE G., *L'apprentissage de la complexité*, Hermès, 1997, 156 p.

COGIS D., L'orthographe, un enseignement en mutation, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.117-122.

COGIS D. et BRISSAUD C., L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ?, *Repères*, 28, 2003.

COHEN A., *Solal*, Gallimard, 1930, 471 p.

COMBETTES B., Théories du changement et variations linguistiques : la grammaticalisation, *Pratiques*, 137-138, 2008, p.135-145.

COMBETTES B., Pour une sémantique grammaticale dans l'enseignement de la langue, in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Vargas E., Rey V., Giacomi A. (dir.), Collection Langue et Ecritures, 2007, p.137-148.

COMBETTES B., La grammaire, unicité ou multiplicité, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire. Les journées de l'Observatoire national de la lecture*, Ministère de l'Education Nationale, 2006, p. 39-52.

COMBETTES B., Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles, *Pratiques*, 125-126, 2005, p.7-25.

COMBETTES B., Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.25-34.

COMBETTES B., Domaine textuel et domaine phrastique dans l'élaboration d'une grammaire, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.40-45.

COMBETTES B., Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.193-217.

COMBETTES B., Groupes syntaxiques et fonctions : problèmes de définition des notions grammaticales, *Pratiques*, 87, 1995, p. 46-58.

CREUZET V., L'écriture unitaire renferme-t-elle une autre conception que la conception syllabique, *Actes de didcog*, Toulouse, 2005.

CRINON J., MARIN B., CAUTELA A., Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

CUQ J.-P., Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125, 2002, p. 83-95.

DAVID J. et GONCALVES H., L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ?, *Le français aujourd'hui*, 156, 2007, p.39-48.

DAUNAY B. et REUTER Y., La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes, *Pratiques*, 137-138, 2008, p.57-78.

DE GAULMYN M.-M., GONNAND S., LUIS M.H., « S'il te plait, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge... » Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.121-140.

DEHON C., Grammaire scientifique et grammaire à enseigner à l'école primaire : un même discours pour construire du sens ?, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

DELAFONT A., *Bâtir une grammaire au cycle des apprentissages fondamentaux*, Collection Outils pour les cycles, éd. CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2000, 140 p.

DELAIS-ROUSSARIE, E., RIALLAND A., DOETJES J. et MARANDIN J.-M., The Prosody of post-focus sequences in French. *Proceedings SPEECH PROSODY 2002*, Bel B. et Marlien I. (éds). Aix en Provence, 2002, [<http://aune.lpl.univ-aix.fr/sp2002/pdf/delais-rialland-et-al.pdf>].

DELBRAYELLE A., « J'ai cinq ans, j'ai six ans, j'ai sept ans et je veux écrire tout seul », in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.281-290.

DEMAIZIERE F. et NARCY-COMBES J.-P., Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC, *ALSIC*, 8, 2005, p. 45-54, [http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm].

DENHIERE G., LEMAIRE B., BELLISSENS C., JHEAN-LAROSE S., Psychologie cognitive et compréhension de texte : une démarche théorique et expérimentale, in *L'unité texte*, Porhiel S. et Klingler D., Pleyben, Perspectives, 2004, p.74-95.

DENIS M., *Image et cognition*, PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui , 1989, 254 p.

DENIZOT N., L'oral au lycée : quels objets didactiques ?, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.101-108.

DESSUS P. et GENTAZ E., *Apprentissages et enseignement*, Dunod, 2006, 247 p.

DESSUS P. et GENTAZ E., *Comprendre les apprentissages*, Dunod, 2004, 231 p.

DETEY S. et LE GAC D., Didactique de l'oral et normes de prononciation : quid du français « standard » dans une approche perceptive ?, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

DOQUET-LACOSTE C., Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire, *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

DUMAS C., Enseigner la grammaire au collège : l'exemple des « paroles rapportées », *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.77-84.

DUMONCEAU T., COUVREUR N., BRUYNINCKX., L'acquisition de l'orthographe dans l'enseignement de base : profils orthographiques d'élèves en fin de cycle et attitudes des différents acteurs de l'apprentissage, *Actes de didcog*, Toulouse, 2005.

DURAND-DAUDET M.-C., La consigne d'exercice, un genre textuel propre à la langue scolarisation : entre savoir du linguiste et du psycholinguiste, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.227-236.

EHRlich M.-F., *Mémoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, 1994, 255 p.

ELALOUF M.-L., La réception des travaux en didactique de la langue : quelles résistances, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

ELALOUF M.-L., Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.44-51.

ELALOUF M.-L. (dir.), *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français*, Delagrave, 1998, 147 p.

ERARD S. et SCHNEUWLY B., La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? , in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Bronckart J.-P, Bulea E. et Pouliot M. (éds.), Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.69-98.

FABRE-COLS C., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck et Duculot, collection Savoirs en Pratique, 2000, 293 p.

FAVART M. et OLIVE T., Modèles et méthodes d'étude de la production écrite, *Psychologie Française*, 50, 2005, p.273-285.

FAYOL M., *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, 1997. 286 p.

FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOQ P. et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, 1992, 288 p.

FAYOL M. et LARGY P., Oral cues improve subject-verb agreement in written French, *International Journal of Psychology*, 36 (2), 2001, p.121-132.

FAYOL M., LARGY P., PACTON S., *Apprendre l'orthographe, le cas du français*, 2006, [http://www.signes-ed.com/interventionM_Fayol.pdf].

FAUCHARD N., Le travail de la phrase dans une grammaire pour écrire, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.64-72.

FERRAND L., Modèles de la production de la parole, in *Production du langage, Traité des Sciences Cognitives*, Fayol M. (éd.), Hermès, 2002, p. 27-44.

FERREIRA V.S., Is it better to give than to Donate ? Syntactic flexibility in language production, *Journal of Memory and Language*, 35, 1996, p.724- 755.

FETET A., *Accompagner l'introduction de l'Observation Réfléchie de la Langue Française*, Mémoire de DESS « Ingénierie du conseil pédagogique », Université Blaise Pascal, IUFM d'Auvergne, 2005, 56 p., [<http://grammaire.cycle3.free.fr/formation.htm>].

FIALIP-BARATTE M., Que disent les enfants de l'écriture avant de « savoir » écrire ?, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), PUP, 2004, p.373-382.

FISHER C., La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), PUP, 2004, p.383-393.

FISHER C., The role of abstract syntactic knowledge in language acquisition: a reply to Tomasello, *Cognition*, 82, 2000, p. 259-278.

FRANCOIS F., Qu'apprend-on ? « La langue » ou des « façons de mettre en mots » ?, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.21-35.

FRANCOIS J., Types de prédications et statut participatif et référentiel de l'objet : l'approche de la *Role and Reference Grammar*, in *Indéfinis et prédication en français*, Corblin F. *et al.* (dir.), Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2006.

FRANCOIS J., Le fonctionnalisme linguistique et les enjeux cognitifs, *La linguistique cognitive*, Fuchs C. (dir.), Ophrys, 2004, p.99-134.

FRANCOIS J., *La Role and Reference Grammar*, une grammaire de l'interface entre syntaxe, sémantique et pragmatique, *Cahier du CRISCO*, 13, 2003, p.3-20.

FRANCOIS J., *La faculté de langage : travaux récents d'inspiration fonctionnaliste sur son architecture, ses universaux, son émergence et sa transmission*, 2003, [<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=44>].

FRANCOIS J., LE PESANT D., LEEMAN D., Présentation de la classification des Verbes Français, *Langue Française*, 153, 2007, p.3-19.

FUCHS C. (dir.), Pour introduire à la linguistique cognitive, in *La Linguistique Cognitive*, Ophrys, 2004, p.1-24.

FUCHS V., La grammaire du français dans la perspective d'apprenants étrangers, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.85-95.

GAATONE D., Le prédicat, pour quoi faire ?, *Lidil*, 37, 2008, p.45-60.

GARCIA-DEBANC C., De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté, *Pratiques*, 137-138, 2008, p.39-56.

GARCIA-DEBANC C., Quelle place des sciences du langage dans la didactique du français en 2008 ?, in *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

GARCIA-DEBANC, C., Comment modifier les pratiques en lecture/écriture, in *La formation à l'apprentissage de la lecture*, ONL, 2002, p.97-108.

GARCIA-DEBANC C., Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.133-152.

GARY-PRIEUR M.-N., Définir les démonstratifs, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.56-65.

GARY-PRIEUR M.-N., *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase*, Collection Linguistique, Colin, 1985, 165 p.

GAVENS N. et CAMOS V., La mémoire de travail : une place centrale dans les apprentissages scolaires fondamentaux, in *Apprentissages et enseignement : Sciences cognitives et éducation*, Gentaz E. et Dessus P. (éds.), Dunod, 2006, p.91-106.

GENOUVRIER E., BILLARD C., de BECQUE B., Statut de la phrase complexe : aspects de la grammaire dans la parole d'enfants dysphasiques, d'enfants en retard de langage, et d'enfants normaux en grande section de maternelle, *GLOSSA*, 78, 2001, p.34-46.

GERMAIN, C., NETTEN J., MOVASSAT. P., L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats, *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 2004, p.309-332.

GERMAIN C. et SEGUIN H., *Le point sur la grammaire*, CLE, Collection Didactique des Langues Etrangères, 1998, 207 p.

GOMBERT J.-E., Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche, *E.L.A.*, 62, 1986, p.5-25.

GOMILA C., Pratiques d'enseignements de la langue au CP : quelle place pour les savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture ?, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.291-300.

GOMILA C., *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment des enseignants de cours préparatoire et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*, Thèse de doctorat, Université Paris 3, 2007, 731 p.

GONZALEZ RODRIGUEZ A., Des collocations pour écrire, *Actes de didcog*, Toulouse, 2005.

GRANDATY M., L'enseignement de la langue à l'école primaire passe-t-il par son étude ou son usage raisonné ?, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.103-112.

GRATTON A-M., Du mouvement de balancier en didactique. Ne jetons pas le bébé avec l'eau du bain !, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.93-102.

GRATTON A.-M., Place d'un modèle des erreurs dans l'apprentissage de la grammaire, *Pratiques*, 111-112, 2001, p. 131-150.

GROSSMANN F., L'énonciation dans la grammaire au collège : mission impossible ?, in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Vargas E., Rey V., Giacomi A. (dir.), Collection Langue et Ecritures, 2007, p.99-110.

GROSSMANN F., Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Bronckart J.-P, Bulea E. et Pouliot M. (éds.), Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.117-138.

GROSSMANN F., La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire au secondaire, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.57-81.

GROSSMANN F. et MANESSE D., L'« observation réfléchie de la langue » à l'école, *Repères*, INRP, 28, 2003, p.3-11.

GROSSMANN F. et VARGAS C., Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.3-14.

GUILLAUME D., L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire. Remarques pédagogiques à partir des conclusions de la recherche sur la conscience de la structure de la phrase., *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRDP, 79, 1976, p.41-48.

GUYON O., Evolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 9, 2003, p.55-66.

GUYON O., *L'accord sujet-verbe au CE2 : étude comparative*, [<http://www.e-bims.org/archive/aguyon99.pdf>], 1999.

GUYON O., Compétences orthographiques au CE1 : le cas du –s grammatical, *Le français aujourd'hui*, 122, 1998, p. 71-78.

HAAS G. et LORROT D., De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.161-182.

HALLE P.A., Les productions vocales des jeunes enfants français : convergence vers le modèle adulte, *Langue Française*, 118, 1998, p.6-25.

HALLIDAY M.A.K., *An introduction to functional grammar*, Arnold Publication, 1985, 472 p.

HALLIDAY M.A.K. et MATTHIESSEN C., *Systemic functional grammar: a first step in the theory*, 1997,

[http://minerva.ling.mq.edu.au/Resources/VirtuallLibrary/Publications/sfg_firststep/SFG%20intro%20New.html].

HALTE J.-F., Le français entre rénovation et reconfiguration, *Pratiques*, 137-138, 2008, p.23-38.

HALTE J.-F., La grammaire au cœur des apprentissages, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.11- 24.

HALTE J.-F., L'espace didactique et la transposition, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.171-192.

HAUPT F.S., SCHLESEWSKY M., ROEHM D., FRIEDERICI A.D., BORNKESSEL-SCHLESEWSKY I., The status of subject-object reanalyses in the language comprehension architecture, *Journal of memory and Language*, 59, 2008, p.54-96.

HICKMANN M., HENDRIKS H., ROLAND F., Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues, *Langue Française*, 118, 1998, p.104-124.

HUOT H., L'établissement d'une progression est-il possible ?, *Enseignement du Français et linguistique : problèmes pratiques et théoriques*, INRDP, 1974, p.53-62.

JEANNERET T., La place des ressources grammaticales dans l'organisation sociale des moyens langagiers, in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Bronckart J.-P, Bulea E. et Pouliot M. (éds.), Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.99-116.

JORRO A., Ecrire....oui, mais comment ?, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.147-160.

JULIA B. et MORSLY D., Les relatifs., *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRDP, 79, 1976, p.111-116.

KAIL M. et FAYOL M., *L'acquisition du langage, le langage en développement, au-delà de trois ans*, PUF, 2000, 304 p.

KAILUWEIT R., Classes de prédictions, macrorôles et linking dans la RRG, *Cahiers du CRISCO*, 14, 2003, p.21-35.

KAKO E., Thematic role properties of subjects and objects, *Cognition*, 101, 2006, p.1-42.

KARNOUOH-VERTICALIER M., Evolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives. Observation d'interactions langagières entre adulte et enfant au cours d'activités de narration. , *Langue Française*, 118, 1998, p.84-103.

KEKENBOSCH C., *La mémoire et le langage*, Nathan, Collection psychologie, 1997, 122 p.

KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN GIRARD CH., DE WECK G., *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*, Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation, 1987, 243 p.

KLINGLER D., The Syntactic-Semantic Relation of Some French Infinitival Constructions: An RRG Perspective, *RRG2004 Books of proceedings*, 2004, p.155-161.

KLINGLER D., Les relations de joncture dans la RRG à travers l'exemple du connecteur affixal –te en japonais, *Cahiers du CRISCO*, 13, 2001, p.77-98.

KONOPKA A.E. et BOCK K., Lexical or syntactic control of sentence formulation? Structural generalizations from idiom production, *Cognitive Psychology*, 58 (1), 2009, p. 68-101.

LAFONTAINE L., Vers un véritable enseignement de la communication orale en classe de français langue maternelle, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.109-116.

LANGACKER R.W., Structural syntax : the view from Cognitive Grammar, *Sémiotiques*, 6-7, 1994, p.69-84.

LAPARRA M., Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives, *Pratiques*, 87, 1995, p.59-91.

LARGY P. et COUSIN M.-P., Apprendre implicitement le –s du pluriel, in *Écriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.109-122.

LAVIEU B., Recherche linguistique et didactique de la grammaire, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.69-80.

LEBRUN M., Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec, *Le français aujourd'hui*, 156, 2007, p.87-93.

LEBRUN M., Place et importance de la langue en français : étude de la langue et projets de lecture/écriture au cycle des approfondissements, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.271-280.

LEBRUN M. et BARIBEAU C., Evolution des représentations de futurs maîtres sur la langue et son enseignement-apprentissage, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.353-362.

LEBRUN M. et BOYER P., La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.153-162.

LEBRUN J., LENOIR Y., DESJARDINS J., Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001, *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 2004, p. 509-533.

LECLAIRE-HALTE A., L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

LECOQ Y. et CASALIS S., *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, éd. Septentrion, 1996, 370 p.

LEDERLE E., Quelles attitudes « cognitivo-langagières » développer en cas de difficultés d'appropriation de l'écrit ?, *Actes de didcog*, Toulouse, 2005.

LEEMAN D., Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique, *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, p.12-19.

LEEMAN D., Le pronom personnel et ses variantes, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.82-90.

LE GOFFIC P., *Grammaire de la phrase française*, Collection Langue Française, éd. Hachette éducation, 1993.

LE GOFFIC P., Pourquoi et comment une grammaire de la phrase : quelques réflexions, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.29-39.

LEGRAND G., Le texte du savoir en grammaire dans les Instructions officielles française pour l'enseignement élémentaire depuis 1972 : de la recherche d'une rénovation stable à la variation permanente, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

LEMIRE G., *Langue française, vision systémique, application à la langue française de la théorie de M.A.K. HALLIDAY et de R.HASAN*, (sans date), [<http://www.fse.ulaval.ca/Grammaire-BEPP/>].

LE QUERLER N., Interprétation, modalités, syntaxe, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.74-81.

LOUICHON B., Du discours didactique au texte institutionnel : de la nécessaire tension à la difficile synthèse, *Le français aujourd'hui*, 156, 2007, p.15-23.

MAHMOUDIAN M., Fondements théoriques et hypothèses du groupe., *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRDP, 79, 1976, p.5-12.

MAHMOUDIAN M., Problèmes d'orthographe. Dans quelles conditions peut-on rationaliser l'enseignement de l'orthographe ?, *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRDP, 79, 1976, p.181-188.

MAHMOUDIAN-RENARD M., L'énoncé minimum. Remarques théoriques et implications pour l'enseignement., *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRDP, 79, 1976, p.25-40.

MAINGUENEAU D., Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.73-82.

MANGENOT F., Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

MARTIN-LOECHES M., NIGBUR R., CASADO P., HOHLFELD A., SOMMER W., Semantics prevalence over syntax during sentence processing: a brain potential study of noun-adjective agreement in Spanish, *Brain research*, 1093, 2006, p.178-189.

MARTINIE B., L'oral dans la classe de français : quelques aspects de la subordination à travers des formes attestées dans le langage des enfants, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.3-14.

MARTINOT C., Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire. , in *Acquisition : implications didactiques*, Mélanges CRAPEL, 29, 2004, p.29-39.

MARTINOT C., Développement de la construction argumentale de trois verbes essentiels : mettre, prendre, donner..., *Langue Française*, 118, 1998, p.61-83 .

MARTINOT C., ANDEL M., KUMAR S., Acquisition of aspect and aktionsart by children in Croatian and French, *ZAS Papers in Linguistics*, 29, 2003, p.133-148.

MASSERON C., Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers, *Pratiques*, 87, 1995, p.7-45.

MASSERON C., Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.83-97.

MASSERON C., Note critique sur les exercices de grammaire, *Pratiques*, 111-112, 2001, p. 209-236.

MASSERON C. et GARCIA-DEBANC C., La didactique du français, Hommages à Jean-François Halté, *Pratiques*, 137-138, 2008, p.3-14.

MASSERON C. et LUSTE-CHAA O., Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

MATTHEY M., Micro et macrosyntaxe : chimères de linguistes ou notions utiles pour la didactiques ?, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.52-58.

MCKOON G. et RATCLIFF R., Meaning through syntax : language comprehension and the reduced relative clause construction, *Psychological review*, 110, 2003, p.490-525.

MULLER C., Indéfinis vagues, cardinaux et distributivité, in *Indéfini et prédication*, Corblin F., Ferrando S. et Kupferman L. (dir.), Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2006, p. 461-476.

NADEAU M., Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en 3^{ème} année primaire, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.141-160.

NETTEN. J. et GERMAIN.C., Theoretical and research foundations of Intensive French, *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 2004, p. 275-294.

NONNON E., Transposition des théories du texte en formation des enseignants ?, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.153-170.

PAILLET J.P. et DUGAS A., *Principes d'analyse syntaxique*, Presses de l'Université du Québec, 1977.

PALMER F.R., *Grammatical roles and relations*, Cambridge textbooks in linguistics, 1994, 259p.

PAOLACCI V. et GARCIA-DEBANC C., Apprendre et enseigner la grammaire aujourd'hui en français langue première. Le cas de la ponctuation en production écrite en sixième, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

PAOLACCI V. et GARCIA-DEBANC C., Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale, *Pratiques*, 125-126, 2005, p. 7-25.

PAOLACCI V. et FONDEVILLE B., Vers une compréhension des effets des pratiques de formation sur les apprentissages des professeurs stagiaires – Le cas de la formation à l'enseignement du français dans la filière des professeurs des écoles, *Colloque FPU*, Aras mai 2007, [www.lille.iufm.fr/fpu2007/IMG/pdf/Paolacci.pdf].

PEKAREK DOEHLER S., De la nature située des compétences en langue, in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Bronckart J.-P, Bulea E. et Pouliot M. (éds.), Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.41-68.

PELLAT J.C., Les domaines de la description grammaticale, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.36-43.

PERETZ C., THIBAUD C., Le maniement des procédés de subordination chez les enfants., *Linguistique fonctionnelle et enseignement du français – études descriptives et perspectives d'applications*, INRDP, 79, 1976, p.75-110.

PEROZ P. et DELABORDE M., Un exemple de manipulation grammaticale : le tri de phrases au CE2, *Pratiques*, 125-126, 2005, p. 179-187.

PETITJEAN A., Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.105-132.

PETITJEAN A., La transposition didactique en français, *Pratiques*, 97-98, 1998, p.7-34.

PETITJEAN A., Textes officiels et enseignement du français, *Pratiques*, 101-102, 1999, p.3-7.

PIOLAT A., L'écriture au carrefour des sciences du comportement et des sciences humaines, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.5-12.

PLANE S., La didactique du français langue maternelle à la croisée de tensions internes et externes. Les exemples de la production d'écrit et de la lecture, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

PLANE S., Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture, in *Écriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.161-180.

PUREN C., Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire, *Les langues modernes*, 96 (1), 2002, p. 15-30.

QUANQUIN V., Le texte dans l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire : analyse et description, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

REBOUL-TOURE S., L'enseignement du lexique au collège, *Le français aujourd'hui*, 141, 2003, p.123-127.

REUTER Y., Analyser la discipline : quelques propositions, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

REY V, SABATIER C., Langue et orthographe : les étapes de l'apprentissage, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.237-246.

REY V., SABATIER C., ALBERNY N., Types d'écriture et difficultés en lecture - écriture, in *Écriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.91-108.

RIEBEN L., Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche, *XYZep*, 30, 2008, [http://cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2007-2008/dossier_30_pro.pdf].

RIEGEL M., Une grammaire globale : choix, critères et arguments, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.12-22.

RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2004, 646 p.

RILLIARD J. et DELBRAYELLE A., Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2, *Repères*, 28, 2003.

RISSELIN K., Des élèves grammairiens : le travail de la langue en atelier, *Le français aujourd'hui*, 156, 2007, p.27-37.

ROLL J.-P., ALBERT F., RIBOT-CISCAR E., la main écrit sur le papier et...sur le cerveau, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.15-36.

ROMAIN C., Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ?, in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Vargas E., Rey V., Giacomi A. (dir.), Collection Langue et Ecritures, 2007, p.75-98.

ROMERO M., *Métacognition dans les EIAH*, LIUM, 2004, [http://www.margarida-romero.com/cursus/dea_chm_ie/content/romero_transversal.pdf].

RONDELLI F., La cohérence des textes : entre préoccupations didactiques et questionnements linguistiques, *Acte du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

ROUBAUD M.N., Reconsidérer l'erreur, *Les cahiers pédagogiques*, 2005, [www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2010].

ROUBAUD M.-N. et TOUCHARD Y., Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. , in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.257-267.

ROULET E., Le problème de la définition des unités à la frontière entre le syntaxique et le textuel, *Verbum*, 24, 2002, p.161-178.

ROY R. C., La notion grammaticale de phrase à l'école, *Dialangue*, 5, 1994, p.18-29.

RYDER J.F, TUNMER W.E, GREANEY K.T., Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms, *Reading and Writing*, Springer, 2008, 21 (4), p.55-66.

SAADA-ROBERT M., GAMBA C., AUVERGNE M., Etude d'une microgenèse didactique en lecture/écriture, *Actes de didcog*, Toulouse, 2005.

SANFOURCHE J.P., Pédagogie du lire-écrire à l'école primaire et théories de référence, *Pratiques*, 101-102, 1999, p.95-104.

SCHELSTRAETE M.-A., La conception du traitement syntaxique en compréhension de phrases, *L'Année psychologique*, 4, 1993, p.543-582.

SCHNEUWLY B., *Le Langage écrit chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, 1998, 184 p.

SCHNEUWLY B., Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée, *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004.

SEGUIN J.P., *L'invention de la phrase au XVIII^e siècle : contribution à l'histoire du sentiment linguistique français*, Peeters, Bibliothèque de l'Information Grammaticale, 1993, 479 p.

SERRATRICE G., Troubles de l'écriture d'origine neurologique, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.55-66.

SORIN N., Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique, *Tangence*, 67, 2001, p. 81-95, [<http://id.erudit.org/iderudit/009617ar>].

TALLET C., « Faut pas imaginer, faut voir la réalité » Rémi (9 ans) ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2, *Repères*, INRP, 28, 2003, pp 27-46.

TISET C., *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Hachette Education, 2005, 223 p.

TOGNOTTI S., *Le cours de linguistique générale de Saussure : le rôle de la langue vis-à-vis de la pensée*, 1997, [<http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/saussure.html>].

TOMASELLO M., Do young children have adult syntactic competence?, *Cognition*, 74, 2000, p. 209-253.

TOMASSONE R., *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, Collection Pédagogie et Formation, 1998, 317 p.

TOURATIER C., Fonctions syntaxiques remplies par les adverbes et classement des adverbes, in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Vargas E., Rey V., Giacomi A. (dir.), Collection Langue et Ecritures, 2007, p.149-182.

TOURATIER C., Didactique des langues et linguistique, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.49-58.

TOURATIER C., Les écritures, approche linguistique, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.69-90.

TOURATIER C., Les savoirs grammaticaux de référence : dix ans de grammaires pour l'Université, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.15-36.

TRAN T.M. et BEACAVIN A.-S., Evaluer l'expression orale, réflexion sur la pratique orthophonique, *GLOSSA*, 78, Cahiers de l'UNADREO, 2001, p. 22-33.

VAN VALIN R. D. Jr., Some Recent Developments in the Role and Reference Grammar Theory of Clause Linkage, *Language and Linguistics*, 8(1), 2007, p.71-93.

VAN VALIN R. D. Jr., Semantic Macroroles and Language Processing, in *Semantic Role Universals And Argument Linking: Theoretical, Typological, And Psycholinguistic Perspectives*, Bornkessel I., Schlesewsky M., Bernard Comrie B., Friederici A. (éds.), Gruyter, 2006, p. 263-302.

VAN VALIN R. D. Jr., *Exploring the Syntax-Semantics Interface*, Cambridge University Press, 2005, 310 p.

VAN VALIN R. D. Jr., Semantic Macroroles in Role and Reference Grammar, in *Semantische Rollen*, Kailuweit R. et Hummel M. (éds.), Narr, 2004, p. 62-82.

VAN VALIN R. D. Jr., The acquisition of complex sentences: a case study in the role of theory in the study of language development, *Chicago Linguistic Society Parasession Papers*, 36, 2001, p. 511-531.

VAN VALIN R. D. Jr., Focus Structure or Abstract Syntax? A Role and Reference Grammar Account of Some 'Abstract' Syntactic Phenomena, in *V Encuentro Internacional de*

Lingüística en el Noroeste: Memorias, Fernández E. et Aguilar B. (éds), Hermosillo, Sonora: Editorial Unison, 2000, 1, p.39-62.

VAN VALIN R. D. Jr., The acquisition of WH-questions and the mechanisms of language acquisition, in *The New Psychology of language: Cognitive and functional Approaches to language structure*, Tomasello M. (éd.), 1998, p.221-49.

VAN VALIN R. D. Jr. et LAPOLLA R., *Syntax, Structure, Meaning and Function*, Cambridge, University Press, 1997, 713 p.

VARGAS C., La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration, in *Langues et Etudes de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Vargas C. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.35-48.

VARGAS C., Grammaire et didactique, plurinormaliste du français, *Repères*, INRP, 14, 1996, p.83-104.

VARGAS E., La reformulation intratextuelle dans le texte de vulgarisation : un outil de didactisation du savoir. , in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Vargas E., Rey V., Giacomi A. (dir.), Collection Langue et Ecritures, 2007, p.111-134.

VELAY J.-L., LONGCAMP M., ZERBATO-POUDOU M.-T., Le stylo et le clavier. Notre mode d'écriture influence-t-il notre perception de l'écrit ?, in *Ecriture-Approches en sciences cognitives*, Piolat A. (dir.), Publications de l'Université de Provence, 2004, p.37-54.

VERONIQUE D., A l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, de l'évaluation de leurs compétences et de la programmation de l'enseignement : regard sur un domaine de la didactique du français, *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris 9-12 juillet 2008.

VICTORRI B., Les grammaires cognitives, *La linguistique cognitive*, Fuchs C. (dir.), Ophrys, 2004, p.73-97.

VICTORRI B., Théories linguistiques et cognition, *In Cognito, Revue romane de sciences cognitives*, 16, 2000, p.1-6.

VOSSE T. et KEMPEN G., Syntactic structure assembly in human parsing : a computational model based on competitive inhibition and a lexicalist grammar, *Cognition*, 75, 2000, p.105-143.

WEIL-BARAIS A., Apprentissages et psychologie cognitives, *XYZep*, 29, 2007.

WILMET M., *Grammaire rénovée du français*, de Boeck, 2007, 331 p.

WILMET M., *Grammaire critique du français*, de Boeck, 2007, 758 p. 4^e édition.

WILMET M., Pourquoi une grammaire critique du français ?, *faire une grammaire, faire de la grammaire*, Les cahiers du CIEP, Didier, 2001, p.5-11.

WITTWER J., La fausse piste, *Revue Française de Pédagogie*, 1985, 71, p.7-12.

Textes officiels

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et compétences.

Haut Conseil de l'Éducation, *L'école primaire*, 2007, 39 p.

Ministère de l'éducation nationale, *Ecole et collège, tout ce que nos enfants doivent savoir, socle commun de connaissances et de compétences*, 2008, CNDP, XO éditions.

Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* 2002, 2008, CNDP, XO éditions.

Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* 2002, 2007, 2008, CNDP, XO éditions.

Ministère de l'éducation nationale, *Bulletins officiels*, hors série n° 3 du 6 juin 2008, n°5 du 12 avril 2007 et n°3 du 18 janvier 2007.

Ministère de l'éducation nationale, Observatoire national de la lecture, *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*, 2007, 64 p.

Ministère de l'éducation nationale, Observatoire national de la lecture, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, 2006, 134 p.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Lire et écrire au cycle 3*, 2003, 44 p.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Observation réfléchie de la langue française*, Document d'accompagnement au programme de 2002, non publié, 80 p.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, *Les cycles à l'école primaire*, Hachette, 1991, 128 p.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, *La maîtrise de la langue à l'école*, Hachette, 1992, 190 p.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la technologie, *Terminologie Grammaticale*, Réédition de 1998, 32 p.

Manuels scolaires

BRAY J.-L., COLLET G., CREPIN J. et al., *Le nouvel Atelier de Français*, Bordas, CE1, 2001.

CHARMEUX E., MONIER-ROLAND F., BAROU-FRET C., GRANDATY M., *Langue française, mode d'emploi*, SEDRAP, CE1 (2000), *Langue française mode d'emploi*, SEDRAP, CE2 (2002), CM1 (2003) et CM2 (2004).

DAUSSE A. (dir.), *Les clés du français*, Sed, CM1, 2007, CM2, 2006.

DUPRE J.-P., OLIVE M., SCHMITT R., *Langue française : la nouvelle balle aux mots*, Nathan, CE1 à CM2, 1995 ; CM2, 2007.

LECLEC'H-LUCAS J., LUCAS J.-C., MEUNIER R., *A portée de mots*, Hachette Education, CE1, 2003 ; CE2, 2000 et 2005 ; CM1, 2002 et 2007 ; CM2, 2002 et 2008.

LE BOUCHER M.-A., *Outils pour le français*, Magnard, CE2, 2002.

LOUICHON B. et SEMIDOR P., *Litteo*, Magnard, CE1, 2007.

MAUFFREY A. et COHEN I., *Observation Réfléchie de la langue*, Belin, CM1-CM2, 2006.

MOLE Y., DELPEUCH R., BRENIFER O., *A nous le français*, SEDRAP, CE1, 2005.

ROURE D. (dir.), *L'atelier de français*, Bordas, CE1, 1996 ; CE2, 1995 ; CM1, 1995 ; CM2, 1996.

TABLE DES MATIERES

Liste des figures.....	9
Liste des tableaux.....	10
Liste des règles.....	10
Liste des abréviations.....	11
INTRODUCTION.....	13
PREMIERE PARTIE.....	17
LA NOTION DE PHRASE : PERSPECTIVE DIACHRONIQUE.....	17
Chapitre 1. De la proposition en logique à la phrase en linguistique	19
1.1 La réflexion de l'Antiquité sur le langage	19
1.2 Quand la phrase devient un objet grammatical.....	22
1.2.1 Fluctuations de sens entre le 17 ^{ème} et le 18 ^{ème} siècles	22
1.2.2 Le rôle de la grammaire scolaire dans la sclérose du concept.....	24
1.3 L'entrée en jeu de la linguistique.....	27
1.3.1 La phrase au début du 20 ^{ème} siècle.....	27
1.3.2 La phrase devient un axiome	29
1.3.3 La phrase dans les grammaires Fonctionnelles-cognitives	31
Chapitre 2. La phrase : définitions et grammaire.....	36
2.1. Définitions et critères.....	36
2.1.1 Phrase et proposition	36
2.1.2 Démarcations graphiques et prosodiques.....	39
2.1.3 Définition par rapport à l'énonciation.....	42
2.2 Au-delà des définitions, la grammaire de phrase.....	45
2.3.1 Les unités dans la phrase.....	45
2.3.2 Les relations entre les composants de la phrase.....	48
2.3.2.1 Fonctions syntaxiques dans la grammaire scolaire.....	48
2.3.2.1.1 Analyse logique et analyse grammaticale.....	49
2.3.2.1.2 Fonctions dans la <i>Terminologie Grammaticale</i>	53

2.3.2.2 Les fonctions dans la <i>Grammaire Critique du français</i>	55
2.3.2.2.1 Thème ou sujet grammatical	56
2.3.2.2.1 Rhème et prédication	57
2.3.2.2.2 Les compléments verbaux	58
2.3.2.2.3 La prédication	60
2.3.2.2.4 Phrases complexe et multiple	62
DEUXIEME PARTIE	65
L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	65
Chapitre 3. Programmes scolaires : objectifs et contenus de l'étude de la langue	67
3.1 Pourquoi enseigner la langue ?	68
3.2 Compétences et domaines d'étude associés	71
3.3 Progression dans les apprentissages	73
3.4 Démarche d'enseignement préconisée par le programme.....	78
3.5. Difficultés de l'enseignement grammatical.....	79
Chapitre 4. Mise en œuvre du programme scolaire dans les manuels	82
4.1 Un contenu grammatical hétérogène	82
4.1.1 Discours linguistique et discours des manuels	83
4.1.2 Un point de vue variable pour définir les objets grammaticaux	85
4.1.3 Un discours qui énonce du savoir.....	88
4.2 Une démarche d'enseignement entre prescription et réflexion.....	89
4.2.1 Cloisonnement des domaines	90
4.2.2 Comment faire de la grammaire ?.....	92
4.2.3 Structuration des connaissances à acquérir	95
Chapitre 5. Propositions pour un renouvellement de l'enseignement de la langue	97
5.1 Difficultés de l'enseignement grammatical actuel	97
5.2 Vers un nouveau modèle de l'enseignement de la langue	98
5.2.1 Objectifs et domaines.....	99
5.2.2 Démarche d'apprentissage et objets à enseigner	101
5.3 Choix d'une orientation théorique	103
TROISIEME PARTIE	106

LA ROLE AND REFERENCE GRAMMAR.....106

Chapitre 6. La Role and Reference Grammar : niveaux d'analyse 109

6.1 Syntaxe	110
6.1.1 Layered structure of the clause (LSC)	110
6.1.1.1 Une syntaxe sémantiquement motivée.....	110
6.1.1.2 Autres éléments syntaxiques.....	112
6.1.2 Opérateurs.....	119
6.2 Sémantique de la phrase	124
6.2.1 Le classement des prédicats	124
6.2.2 La structure logique des prédicats (LS).....	126
6.2.3 Relations sémantiques et macro-rôles	129
6.2.3.1 Macro-rôles.....	129
6.2.3.2 Un troisième macro-rôle ?.....	132
6.3 Contexte et structure du message	135
6.3.1 Focus et topique	135
6.3.2 Structures focales	136

Chapitre 7. Une théorie des relations..... 141

7.1 Relations grammaticales	141
7.1.1 L'Argument Syntaxique Privilégié (PSA)	142
7.1.2 Autres arguments du verbe	144
7.2 Relations dans la phrase complexe	146
7.2.1 Niveaux de jonction dans la phrase complexe	147
7.2.2 Lier des éléments complexes : les différents types de connexions	149
7.2.3 Relation entre lien sémantique et lien syntaxique	150
7.3 Interactions syntaxe/sémantique.....	155

Chapitre 8. Cognition, langage et apprentissage 161

8.1 Rôle des informations sémantico-pragmatiques dans la compréhension	162
8.2 Structures logiques et syntaxe	165
8.3 Représentation mentale de la structure syntaxique de la phrase	167
8.4 Traitement sémantico-syntaxique et production.....	170

QUATRIEME PARTIE.....174

CONSTRUIRE UNE GRAMMAIRE.....174

Chapitre 9. Principes d'organisation de la grammaire	177
9.1 Objectifs de l'enseignement.....	177
9.2 Méthodologie en grammaire	183
Chapitre 10. Une grammaire basée sur l'interface sens/forme	192
10.1 Représentation de la langue	194
10.1.1 Eléments fondamentaux	195
10.1.2 Relations phrastiques	198
10.2 Enrichir et corriger.....	205
10.3 Ordonner l'enseignement grammatical	210
10.3.1 Cadre de réflexion	211
10.3.2 Des pistes pour une progression	215
10.4 Perspectives théoriques et didactiques	222
CONCLUSION.....	226
DOCUMENT ANNEXE.....	229
BIBLIOGRAPHIE.....	231
TABLE DES MATIERES.....	261