

## LexiGrammarRE - Lexique, Grammaire, Interprétation : Ressources linguistiques pour l'enseignement du français<sup>1</sup>

Christopher Laenzlinger

Département de Linguistique  
Université de Genève  
christopher.laenzlinger@unige.ch

Hugues Peters

School of Languages & Linguistics  
University of New South Wales, Sydney  
h.peters@unsw.edu.au

### Résumé

*Cet article présente le projet LexiGrammarRE, un projet de recherche en cours d'élaboration à l'université de Genève ayant pour objectif la création d'une plateforme de ressources linguistiques et technologiques destinée à la formation des futurs enseignants de français au secondaire, et illustre par des exemples concrets la manière dont une approche solidement ancrée dans des théories linguistiques de pointe et prenant comme point de départ un lexique enrichi permet d'apporter un éclairage nouveau sur quelques problèmes de grammaire et d'interprétation au centre des préoccupations de l'enseignement de français langue de scolarité. Si dans un premier temps, nous nous focaliserons exclusivement sur les propriétés lexicales du verbe comme principe organisateur de la phrase, de manière générale, la description du lexique fera intervenir des propriétés à la fois linguistiques (internes) et encyclopédiques (externes), une distinction entre catégories fonctionnelles (D, C, etc.) et lexicales (N, V, etc.), dotées de propriétés distinctes respectivement procédurales et conceptuelles, et intégrera également rôles sémantiques ou thématiques ainsi que diverses sélections (régime, fonctionnelle, sémantique). Nous justifions l'originalité pédagogique de notre approche en la replaçant dans l'histoire de la grammaire scolaire et en montrant comment elle permet de systématiser et de*

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier tout particulièrement Jacques Moeschler pour nous avoir guidés et conseillés dans la conception du modèle LexiGrammarRE. Un bon nombre d'idées présentées dans cet article proviennent de discussions que nous avons eues avec lui, notamment sur le lien entre le lexique et la grammaire. Nous remercions également Joaquim Dolz, Laurent Gayo et Jean-Marc Luscher ainsi que l'audience du séminaire de recherche du Département de Linguistique de l'Université de Genève pour les commentaires apportés au projet LexiGrammarRE.

*simplifier l'explication de problèmes récalcitrants en grammaire de phrase, tels que l'accord du participe passé, le discours indirect, la pronominalisation, ainsi que de repenser le rapport phrase-texte, en accord avec notre objectif de fournir aux futurs maîtres des outils d'analyse et d'explication réutilisables en classe de français pour développer les capacités d'expression et de compréhension de leurs élèves.*

*Mots clés : lexicque, entrée lexicale, grammaire, didactique, enseignement du français, formation des enseignants.*

## 1. Introduction

Dans cet article, nous présentons une grammaire d'enseignants qui transposera des recherches et des découvertes déjà bien établies quant à la place centrale attribuée au lexicque, sur laquelle s'accordent sans esprit de chapelle la plupart des écoles linguistiques, ainsi qu'à la simplification concomitante de l'appareillage syntaxique que ce choix autorise, et innovera par la mise à disposition des enseignants d'un modèle alternatif d'articulation entre lexicque et phrase, d'une part, et lexicque et texte, d'autre part. Notre hypothèse est que cette articulation entre lexicque, syntaxe et interprétation permettra une introduction intuitivement plus naturelle et pédagogiquement plus efficace à des questions de grammaire et d'interprétation au centre des préoccupations de l'enseignement du français au secondaire.

Cette grammaire ne part pas de rien, puisqu'elle élabore et complète formellement la grammaire de référence d'apprenants de français langue seconde déjà existante de Hugues Peters (2001), qu'elle est inspirée du cours de syntaxe formelle de Christopher Laenzlinger (2003) et de l'expérience de ce dernier dans la formation des professeurs et évidemment qu'elle utilise les acquis d'une tradition éprouvée de recherches consacrées à la didactique du vocabulaire (Picoche 1977, 1993, Grossman et al. 2005, Leeman 2005), quoique, en ce qui nous concerne, ce ne soit pas seulement pour enrichir le vocabulaire usuel, mais surtout pour faire découvrir la part grammaticale du vocabulaire. De plus, cette grammaire sera intégrée à une plateforme de ressources plus vaste, que nous décrirons plus loin.

Dans la première partie de l'article (section 2), nous commençons par préciser le cadre de réflexion sur l'enseignement grammatical et présentons un bref panorama historique de la grammaire scolaire. La section 3 détaille l'ensemble des composantes de la plateforme Lexi-GrammaIRE et les conséquences de cette approche lexicaliste sur la description grammaticale et l'analyse des unités supérieures à la phrase. La section 4 discute des objectifs et motivations du projet Lexi-GrammaIRE, présente son fonctionnement et introduit quelques

entrées lexicales pour les verbes. Dans la section 5, le fonctionnement de LexiGrammaIRE est illustré au travers de l'examen de quelques propriétés du verbe (complémentation, accord), et nous terminons, dans la dernière section, par l'examen des avantages de cette approche.

## **2. Cadre de réflexion sur l'enseignement grammatical : le lien grammaire-linguistique**

La création d'une grammaire scolaire simplifiée sur la base des modélisations linguistiques les plus récentes, et destinée à la formation des professeurs du secondaire, est *a priori* une entreprise louable. Encore faut-il se poser les questions de la faisabilité de cette entreprise, de l'utilité de l'inclusion d'une formation grammaticale dans la formation des enseignants, et finalement de la raison d'être même de l'enseignement grammatical et du type de grammaire à utiliser en salle de classe, par rapport aux finalités du cours de français telles qu'elles sont définies dans les programmes officiels. En outre, il est avantageux de situer notre approche dans un bref panorama de l'histoire de la grammaire scolaire dans le domaine francophone.

### **2.1. La transposition didactique**

La validité scientifique d'une théorie linguistique, syntaxique ou énonciative, n'implique nullement son succès immédiat en salle de classe ; elle n'en constitue au mieux qu'une pré-condition (Boutet 2005). Le lien entre recherche fondamentale sur la langue et didactique de la grammaire est en effet problématique car ces deux disciplines ont des objectifs et des méthodologies nettement distincts : l'une constitue un savoir centré sur la définition d'un objet langue/compétence et vise à élaborer des méthodes d'analyses et d'explications rigoureuses en fonction des présupposés théoriques donnés, avec une attention particulière apportée à la cohérence interne des hypothèses, sans se soucier des applications didactiques auxquelles elle pourrait donner lieu, l'autre une discipline définie par des objectifs pratiques tels que l'enseignement d'une norme socialement valorisée de l'écrit – y compris de l'orthographe d'usage – ou de l'oral formel, le développement de pratiques communicatives de réception et de production, c'est-à-dire d'une parole ou d'une performance langagière socialement située, ou la transmission d'un patrimoine culturel littéraire, tous objectifs qui ne concernent pas au premier chef la recherche scientifique sur la langue et, en outre, discipline qui, par souci d'efficacité pédagogique, tend à valoriser l'éclectisme méthodologique. Le décalage entre la théorie et l'application qui en est faite dans les leçons ou exercices est dès lors inévitable (Huot 1981).

Comme il ne s'agit pas en salle de classe de former des petits linguistes, ni simplement de faire acquérir des savoirs déclaratifs, mais bien d'enseigner à *tous* les élèves des savoir-faire procéduraux et le pouvoir réel de communiquer en français, on ne peut, en ce domaine, faire l'économie d'une transposition didactique soigneusement préparée. De nombreux auteurs ont discuté du problème de la transposition didactique de théories linguistiques dans le but d'élaborer une grammaire pour l'enseignement ou plus généralement du lien entre grammaire et linguistique (Roulet 1972, Gary-Prieur 1985, Huot 1981, Béguelin 2000). La transposition didactique rencontre deux écueils contradictoires. D'une part, elle exige une adaptation de la théorie de référence, par des sélections, des coupes, des modifications, et une finalisation en exercices et en leçons tout en conservant la cohérence interne de la théorie de référence, ou tout au moins en refusant les distorsions entre la théorie et ses applications (Huot 1981, 64-65). D'autre part, la transposition didactique nécessite, par souci d'efficacité, la prise en compte des caractéristiques d'un public étudiant socialement différencié, possédant un bagage cognitif riche et des savoir-faire langagiers tantôt bien établis en français langue première ou seconde, tantôt plus hésitants lorsque le français est une langue étrangère, mais toujours conscient de la variation et de la multiplicité des registres notamment à travers les médias, public auquel il faudra néanmoins enseigner la norme standard et des règles de l'orthographe de principe et autres objectifs définis dans les programmes officiels. Il ne peut donc y avoir ni subordination de la didactique à la linguistique, ni l'inverse, mais nécessaire adaptation de la théorie tout en préservant ses caractéristiques essentielles.

Le rôle des linguistes sera ici primordial. D'ailleurs, le contexte francophone plus général, lié au rapport Bentolila de décembre 2006 pour le Ministère de l'éducation nationale français et à la publication de son livre en octobre 2007 (*Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Paris, Odile Jacob) met les linguistes devant leurs responsabilités à la fois scientifiques et sociales. Ou la recherche en linguistique se désintéresse de l'usage qu'en font nos institutions dans le domaine de l'enseignement, ou elle s'implique, comme acteur, faisant valoir son expertise, son expérience et ses compétences afin de contribuer au développement des connaissances dans le domaine de la didactique des langues.

A la suite de Rosier (2001, 10-12), il est en fait indispensable de distinguer deux niveaux de transposition didactique : à un premier niveau, externe à la relation pédagogique intrinsèque maître/élèves, se décide quels savoir-faire ou quelles compétences procédurales doivent faire l'objet d'une didactisation de « savoirs savants » en

« savoirs à enseigner » qu'officialisent les instructions officielles et les programmes d'État. A l'enseignant dans sa classe de moduler et d'interpréter les directives pour transposer les « savoirs à enseigner » en « savoirs enseignés » en fonction de paramètres divers : niveau des élèves, objectifs de la leçon et surtout ses propres représentations de ce qu'est l'enseignable. Dans ce travail de préparation, conclut Rosier, « s'opère ainsi une deuxième transposition didactique, interne, plus bricolée dans l'urgence par l'enseignant sur le terrain » (p. 12). Ce deuxième niveau de transposition amène naturellement à la question de la formation des professeurs.

Afin d'évaluer la validité de notre hypothèse qu'une centration sur le lexique permet un enseignement plus efficace, il sera donc nécessaire au cours du processus de didactisation de notre théorie de référence de préparer des contenus et des séquences didactiques, leçons et exercices, de les introduire dans la formation des professeurs, de leur demander ensuite de mettre en pratique ces séquences didactiques en salle de classe, et finalement documenter les représentations des enseignants et observer ce qu'ils font du dispositif que nous leur proposons, bref décrire la réalité du terrain. Ce dispositif triangulaire nous permettra donc de tester nos hypothèses.

## **2.2. L'intérêt d'une formation grammaticale des enseignants**

La prise en compte du deuxième niveau de transposition didactique exige que les enseignants reçoivent une formation spécifique, non seulement pour enseigner les contenus spécifiques à notre modélisation, mais aussi pour savoir évaluer de manière critique les théories qui leur seront proposées. Dans le cadre de l'élaboration d'une grammaire d'enseignants, la linguistique sera au service de leurs préoccupations pratiques afin de les aider à transmettre efficacement à tous les apprenants des savoir-faire et des compétences.

Nous relevons en principe six raisons, d'importance variée, d'inclure une composante grammaticale dans la formation des professeurs et/ou élèves :

1. La diffusion d'un savoir et d'une culture linguistique.
2. Le développement des capacités de raisonnement et de conceptualisation.
3. La réflexion sur les fonctionnements de la langue et du langage.
4. La maîtrise de la production et de la compréhension textuelle et communicative.
5. La compréhension et l'explication des erreurs de grammaire.
6. La facilitation de l'apprentissage d'autres langues.

Le premier est un argument déjà ancien (voir Gannon & Czerniewska 1980) en faveur de la diffusion d'une culture linguistique parmi les enseignants de langue maternelle, cet aspect n'étant évidemment pas primordial pour les élèves. Il est bien sûr impossible d'avoir une formation complète en linguistique dans un cursus de formation, ni même de prendre connaissance de l'ensemble des théories disponibles, qui d'ailleurs sont en constante évolution. Il est en revanche possible de développer des connaissances qui permettront aux enseignants de juger la validité et les présupposés des activités et des exercices proposés dans les manuels de classe, et surtout de mettre en question et modifier leurs propres représentations notamment en ce qui concerne la langue, la variation linguistique, le statut de la norme, et la différence entre description et prescription. Cela pourra contribuer à une réflexion réelle sur la méthodologie de l'enseignement face à un public étudiant de plus en plus hétérogène avec des besoins spécifiques, dans le cadre de curricula institutionnalisés.

La deuxième raison, liée à la première, est souvent négligée : celle du développement de capacités cognitives par la réflexion argumentée sur la langue. En effet, une réflexion systématique basée sur l'observation, la description et le classement des faits de langue, l'explication des phénomènes observés sur la base d'hypothèses et la généralisation à d'autres phénomènes est un entraînement au raisonnement et à la conceptualisation de type scientifique au même titre que, disons, les sciences naturelles (Honda & O'Neil 1993, Lobeck 2007).

Le troisième argument de la découverte du fonctionnement de la langue est valable pour les élèves qui seront amenés à observer leur propre variété à travers leurs propres productions et d'autres variétés de langue, incluant la variété standard, ainsi que pour les professeurs qui devront guider les élèves dans cette découverte. Il s'agit dans cette démarche de développer une grammaire descriptive (de norme « objective » selon le terme de Roulet 1974), relativement à telle ou telle variété de français plutôt que prescriptive (c'est-à-dire de norme « évaluative »).

Le quatrième argument est lié au précédent dans la mesure où la conviction qu'une réflexion sur le fonctionnement de la langue permettra une maîtrise de l'expression écrite et orale est à la base de l'entreprise de la grammaire rénovée. Nous nous poserons à plusieurs reprises la question de savoir si l'on peut faire l'économie de cette étape de réflexion sur la langue et passer directement aux activités d'expression et de compréhension. D'ailleurs, les programmes contemporains passent directement au texte en utilisant une

« grammaire de texte » sans passer par la grammaire de phrase, si ce n'est de manière *ad hoc*.

Selon le cinquième argument, une initiation à la grammaire sera utile pour développer les capacités de diagnostic d'erreur ou pour noter les stratégies d'évitement de constructions linguistiques dans les productions orales ou écrites d'élèves et le réflexe grammatical sera utile pour développer les capacités de correction et d'enrichissement syntaxique.

Le sixième argument est particulièrement pertinent dans un contexte de développement du multilinguisme et aussi face à un public scolaire de plus en plus multiculturel. Beaucoup d'élèves ont le français soit comme langue seconde, soit comme langue parmi d'autres. La comparaison des grammaires et des possibilités expressives d'une langue par rapport à une autre permettra une meilleure acquisition de nouvelles langues étrangères, ou un meilleur contrôle des diverses langues déjà acquises.

### **2.3. La grammaire en classe de français, pourquoi et laquelle ?**

En dernière analyse, la valeur d'une approche quelle qu'elle soit devra se juger à l'aune de son efficacité pédagogique quant au développement d'une maîtrise effective de la langue et quant à son intégration aux finalités des programmes officiels. Dans cette perspective, on peut se poser la question de l'utilité du maintien d'une approche structurée de la langue en classe de français pour atteindre ces objectifs. La population scolaire au secondaire ne possède-t-elle pas déjà des savoir-faire et des compétences linguistiques ? En quoi la grammaire permet-elle d'apprendre la langue ? Ne serait-il pas dès lors plus judicieux de développer directement l'expression et la compréhension d'unités linguistiques d'un niveau supérieur à la phrase ?

De nombreux auteurs plaident en faveur de ce maintien. Ainsi, Huot (1981) est-elle « persuadée [...] qu'une prise de conscience des fonctionnements de la langue peut et doit favoriser la maîtrise de celle-ci (à l'écrit comme à l'oral) » (p. 73). Bronckart & Sznicer (1990) argumentent de manière convaincante que « toute langue [étant] à la fois instrument de communication et instrument de représentation de la réalité. Lorsqu'on parle, on agit sur autrui [...] en même temps qu'on donne une forme particulière à ses connaissances (ou qu'on les organise) » (p. 5). Il faut donc rétablir l'équilibre entre la fonction de représentation (traditionnelle) et la fonction d'expression. Ils proposent de séparer clairement les activités d'expression et de structuration et font la liste des finalités, selon eux, d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue :

« - **la maîtrise des formes d'expression longues**, écrites ou orales, c'est-à-dire la maîtrise des opérations constitutives des discours ou des textes ;  
 - **la maîtrise des règles de l'orthographe grammaticale** du français ;  
 - l'acquisition de procédures d'analyse et d'un métalangage permettant **l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement des langues secondes.** » (p. 9)

Dans un numéro récent du *Français aujourd'hui* 148 (février 2005), Josiane Boutet (2005) et Dominique Mainguenau (2005) s'inquiètent, pour des raisons d'équité sociale, que l'abandon d'une réflexion métalinguistique sur la langue et le passage à une linguistique du texte/discours au collège ne favorisent les élèves pour qui la maîtrise de la langue doit peu à l'école et beaucoup au milieu familial et ne pénalisent ceux n'ayant pas encore acquis les apprentissages fondamentaux. Ainsi Josiane Boutet (2005) remarque-t-elle que dans un contexte où 20 à 50% des élèves ne savent pas reconnaître les temps verbaux, ni les relations de causalité entre phrases, il sera impossible d'avoir une activité réflexive sur le discours tant que les savoirs fondamentaux tels que la maîtrise des catégories grammaticales ne seront pas établis. En fait, la question n'est pas de savoir si certains étudiants peuvent se passer de l'enseignement de la grammaire, certains le peuvent aisément, mais si cette solution du laisser-faire constituerait l'approche la plus efficace pédagogiquement pour développer les capacités de réception et de production chez *tous* les élèves. Or, les postulats d'une population unilingue maîtrisant les savoir-faire sont constamment mis en doute, par la variation sociolinguistique d'une population hétérogène, socialement différenciée suite à la démocratisation de l'enseignement, avec beaucoup d'enfants allophones ou du moins multilingues par le brassage de populations et de cultures. Faire l'impasse sur une réflexion systématique sur le fonctionnement de la langue au seul profit d'activités d'expression ou de compréhension ne profitera dès lors qu'à la minorité socialement privilégiée qui, par le contexte familial, a déjà une familiarité poussée avec la lecture et l'écriture et qui est capable de communiquer dans des registres de langue formels aussi bien qu'informels, c'est-à-dire ceux pour lesquels la maîtrise de la langue n'est pas tant liée à l'apprentissage scolaire qu'au contexte familial (Maingueneau 2005, 54). Cela ne fera qu'handicaper encore plus les élèves ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux.

Dans un article récent, Manesse (2007) plaide également pour un « enseignement de la grammaire minimal et suffisant. » Elle met en doute la conception qu'un travail des élèves sur leur propre production et qu'une systématisation de l'étude des variétés de langue soit nécessairement bénéfique quant à la maîtrise des « outils de la lan-



gue ». Elle pense à nouveau que, pour les élèves, souvent issus de classes défavorisées, ayant des difficultés d'expression avec la norme standard, surtout à l'écrit, tant que la norme (minimale) n'est pas maîtrisée, les activités de mise à distance risquent d'être improductives, car elles nécessitent un certain niveau de « sécurité linguistique. » Elle propose d'aller à l'essentiel et de réduire les objectifs d'un enseignement de la grammaire :

« - Que requiert l'orthographe morphosyntaxique ? Avant tout la connaissance des classes de mots et celle de quelques fonctions (sujet, objet), des règles d'accord, des formes verbales.

- Que requièrent les activités de production écrite ? La capacité à enchaîner et organiser les phrases, donc à connaître les temps, les connecteurs.

- Que requiert l'entrée dans les apprentissages des langues étrangères ? Un métalangage minimal, celui en premier lieu qui concerne les classes de mots et les noms des temps. » (p. 110-111).

Notre constat est que s'expriment de nombreuses demandes pour que l'enseignement du français retrouve un fondement grammatical. LexiGrammarRE propose non seulement un cadre de réflexion permettant à l'enseignant de français de trouver des réponses à des questions souvent sans réponses (sur la grammaire du français, sur le lexique, sur la compréhension des énoncés) mais aussi un cadre de travail alliant outils de référence (ce que nous appelons des ressources) et cadre explicatif (ce que nous apportent la théorie linguistique et la pragmatique).

### 3. Bref panorama historique de la grammaire scolaire

Les grammaires du français, qu'elles soient de nature consultative, didactique ou pédagogique, ont toujours été de loin ou de près influencées par les études contemporaines sur le langage. En ce qui concerne la grammaire pour l'enseignement (« grammaire scolaire »), trois courants principaux ont marqué son évolution : (i) la grammaire traditionnelle, (ii) grammaire structurale (dite « rénovée ») et (iii) la grammaire de discours/texte. Il serait bon, afin de situer notre propre proposition de grammaire, de présenter un état des lieux critique de l'enseignement grammatical scolaire dans le domaine francophone. Nous présenterons également un aperçu de l'enseignement du lexique/vocabulaire en milieu scolaire.

#### 3.1. La grammaire traditionnelle

La grammaire a eu depuis les origines des préoccupations externes, de type spéculatif ; pensons à toute la tradition issue de la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnault & Lancelot (1660) ou « Grammaire de Port-Royal » (Dominicy 1984), mais surtout de type pédagogique :

enseignement des langues (Palsgrave 1530), enseignement de la manière de bien écrire et de bien parler (Vaugelas 1647).

L'hypothèse principale fondatrice du courant de la grammaire traditionnelle est le parallélisme logico-grammatical, qui stipule que toute distinction de forme a une contrepartie notionnelle ou conceptuelle, et inversement que toute distinction notionnelle doit être formellement représentée dans la langue (d'où l'étiquette de *grammaire notionnelle* souvent associée aux grammaires traditionnelles, cf. Moeschler & Auchlin 2009, chapitre 1). La grammaire scolaire dite « traditionnelle » s'est élaborée tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et a connu un développement majeur lors de la généralisation de l'école primaire publique en France suite aux lois Ferry de 1881. Son histoire, qui commence avec *Les éléments de grammaire française* de Lhomond (1780), une grammaire au style « catéchistique » qui constitue le degré zéro du manuel grammatical, est celle d'une lente émancipation par rapport au cadre conceptuel issu de la grammaire latine (notamment, par la distinction catégorielle entre nom et adjectif, et la disparition des cas). La grammaire traditionnelle s'est poursuivie jusqu'au dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Au XX<sup>e</sup> siècle, le *Bon Usage* de Grevisse (1964 [1936]) fait référence en la matière (voir discussion dans Wagner & Pinchon 1991[1962], voir Chevalier 1994 pour un historique des grammaires françaises et Chervel 1977, 2006a, pour un aperçu historique des grammaires scolaires).

Afin de réaliser ses buts, la grammaire se devait d'être descriptive. Néanmoins, de la description « objective » *d'un usage*, elle est le plus souvent passée à une vision normative et prescriptive de la langue résultant de la promotion d'un usage particulier (d'abord l'usage de cour pour le français classique, puis la littérature pour le français moderne de niveau formel) au rang de « bon usage » (Vaugelas 1647), ce qui se manifeste par des conseils du type : « dites/ne dites pas. » Comme cela a été amplement démontré par Chervel (1977, 2006b), le problème supplémentaire de l'orthographe « naturelle » (distinguée de l'orthographe « d'usage » renvoyée dans les dictionnaires) et principalement de l'orthographe d'accord s'est en outre posé dans le domaine français. Selon Chervel « La grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> fonctionnera sur le principe d'une collusion totale entre grammaire et orthographe » (2006a, 209). Ce qu'il appelle la « seconde grammaire scolaire », bricolage théorique progressivement mis en place par les instituteurs eux-mêmes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (marquée par l'adoption décisive du concept de *phrase* et l'introduction des fonctions : complément d'objet direct (COD), indirect (COI) et d'une grande quantité de compléments circonstanciels (CC), appareillage dont la finalité essentielle était de rendre compte de l'accord du participe

passé), est entièrement subordonnée à cet objectif pratique d'enseignement de l'écrit et est à la base de la grammaire traditionnelle telle qu'on la conçoit de nos jours. Cet appareillage trouvait bien sûr une justification relative dans son efficacité car pour la majorité du public de l'école primaire républicaine du XIX<sup>e</sup> siècle, le français était au mieux une langue seconde. C'était aussi une arme républicaine redoutable aux mains des « instituteurs » dans le projet d'uniformisation linguistique et d'élimination des patois issu de la révolution française et du rapport de l'abbé Grégoire de 1794.

La grammaire traditionnelle est sujette à de nombreuses critiques (Ruwet 1967, Roulet 1978, Wilmet 1997). Il s'agit premièrement d'une approche normative et non explicative de la langue. Les règles sont listées avec leurs exceptions. De plus, cette grammaire est centrée sur la forme écrite d'un français formel où les extraits de la littérature font foi. Sur le plan du contenu, elle mêle des notions logiques (de la pensée), morphosyntaxiques et sémantiques. Autrement dit, il n'y a aucune structure ou organisation globale de la grammaire.

### 3.2. La grammaire rénovée

Dans les années 70 apparaît le courant de la grammaire rénovée tant en France qu'en Suisse Romande (voir l'ouvrage de Besson et al., *Maîtrise du français* 1979). Celle-ci repose sur les fondements de la linguistique structurale. En effet, héritier d'une longue tradition philosophique, historique ou typologique (grammaire comparée), des études sur les langues et le langage, le mouvement structuraliste (Saussure 1916) marque le début de la linguistique moderne. La langue est dès lors conçue comme un système organisé et surtout comme un objet d'étude autonome. L'existence même du signe linguistique, avec ses deux faces (signifiant/signifié), a permis d'isoler « l'objet » à étudier en dissociant la forme du sens. Ainsi, on peut analyser les propriétés phonologiques, morphologiques et syntaxiques en tant que telles. Parallèlement, le structuralisme a autorisé une séparation entre l'analyse linguistique et le niveau logique de la pensée. L'approche distributionnelle du courant américain (Bloomfield 1933, Harris 1952), délaissant les définitions traditionnelles d'ordre sémantique, a rendu possible l'analyse des phrases en constituants immédiats, donc de leur associer une structure syntaxique. Enfin, le courant de la grammaire générative transformationnelle (Chomsky 1957, 1965) a permis de mettre en relation différents types de phrases grâce aux transformations (p.ex. déplacer, substituer, effacer, ajouter), qui sont conçues comme des manipulations sur les constituants. Ainsi, les théories structuraliste, distributionnelle et générative transformationnelle (dans la version de la *Théorie Standard*) sont les sources de l'analyse grammaticale de la grammaire rénovée. Il faut pourtant souligner que

la finalité de la grammaire rénovée n'est autre que la maîtrise des activités langagières, tant textuelles que communicatives<sup>2</sup>.

Les grammaires structurales (Dubois 1965, Dubois-Charlier 1970, voir aussi Gobbe 1978 pour un aperçu de la grammaire rénovée) sont elles aussi fortement critiquées (voir notamment Rosier 2001). Tout d'abord, cette application des linguistiques structurale, distributionnelle et générative, entreprise dans les années 1970 dans un contexte de démocratisation de l'institution scolaire, s'est soldée par un échec suite à l'inadéquation entre les attentes d'un public scolaire nouveau, socialement différencié quant à la maîtrise de la norme standard et de la culture valorisée et le choix de scientificité pour faire comprendre aux élèves le *fonctionnement de la langue* sur la base de leurs propres productions. L'application de démarches structurales et (pseudo) génératives, par des enseignants souvent sans formation linguistique adéquate, dans un milieu caractérisé par l'inertie et une grande résistance au changement, avait alors surtout renforcé le caractère dogmatique de la tradition (Chevalier 1994, Rosier 2001).

L'ouvrage de Béguelin et al. (2000), notamment le chapitre 4, présente un excellent compte rendu de la grammaire rénovée dans l'enseignement secondaire en Suisse Romande. Il est vrai que l'orthographe, qui a une place importante dans la grammaire traditionnelle, est reléguée au second plan au profit de la syntaxe de la phrase, même si elle-même n'est utilisée que dans le but d'une maîtrise de la grammaire de texte. Comme le note Roulet (1972), le corpus analysé est sélectif, sur la base d'une notion de grammaticalité qui n'a fait que supplanter celle de norme, accompagné de listes d'analyses. De ce point de vue, les niveaux de langue ne sont pas distingués. Une autre critique de la grammaire rénovée réside donc dans le fait que l'analyse structurale (analyse en groupes) et fonctionnelle (sujet, COD, COI, CC, etc.), donc la syntaxe, a une place trop importante dans la grammaire, surtout s'il s'agit de développer des compétences communicatives. L'analyse de la forme linguistique ne peut pas tout expliquer. En outre, l'analyse du vocabulaire, autrement dit du lexique, n'est pas développée dans ce cadre d'enseignement.

---

<sup>2</sup> Il est à noter que des grammaires plutôt explicatives du français sont apparues ces dernières années (Riegel et al. 1994, Wilmet 1997) tenant compte des avancées théoriques obtenues dans le domaine des sciences du langage, que ce soit en psycholinguistique (acquisition), lexicologie, syntaxe, sémantique et pragmatique, formelle ou textuelle.

### 3.3. *La grammaire du texte/discours.*

De nombreuses recherches se sont développées au cours du XX<sup>e</sup> siècle dans le domaine de la grammaire de texte/discours, allant de Voloshinov (1929) à Charolles (1978), de Bakhtine (1984) à Ducrot (1984), ce que résume bien l'introduction dans Roulet et al. (1985) et ont permis de mieux comprendre le fonctionnement du texte/discours. En réaction à tous ces problèmes liés à la grammaire structurale, la grammaire de texte/discours a pris une part de plus en plus importante depuis les années 90 dans l'enseignement de la grammaire, surtout au niveau de l'école secondaire (voir par exemple le projet d'harmonisation scolaire HarmoS pour la Suisse ou plus localement le Plan d'Études 3 Romand). Il s'agit là d'une fuite en avant, puisque la grammaire de phrase n'est plus enseignée pour elle-même, mais supposée induite par l'élève à partir du fonctionnement des textes. Il est clair que cette tendance est fortement influencée par les récents développements de la linguistique textuelle (par exemple la classification des genres de textes), de l'analyse du discours (par exemple l'organisation des dialogues) et des théories de l'énonciation (voir, par exemple, les travaux de Adam 1990 sur la typologie des textes, narratifs, descriptifs, procéduraux ou les travaux en analyse du discours conversationnel, inspirés par l'école genevoise d'analyse du discours, Roulet et al. 1985 et Moeschler 1985, et enfin les travaux sur l'énonciation et la polyphonie inspirés de Bakhtine 1978, Benveniste 1966, 1974 et de Ducrot 1980, 1984, Ducrot et al. 1980, Anscombe & Ducrot 1983).

A notre avis, la grammaire de texte comme moyen d'acquisition de la grammaire de phrase pose un sérieux problème d'ordre didactique ou pédagogique. Il faut reconnaître que la grammaire de texte ne repose pas sur des règles de même ordre que celles de la grammaire de phrase (voir Reboul & Moeschler 1998a, Charolles 2005, 2006). Autrement dit, les principes qui dictent la bonne formation des phrases ne découlent pas des mêmes principes qui organisent le texte (voir section 4.1. pour plus de détails). Il est clair qu'il existe des liens entre les deux « grammaires » (micro-/macro-syntaxe), comme on le voit dans l'utilisation des connecteurs, des temps verbaux, des anaphores, de la modalité, etc., mais chacun des domaines doit être enseigné à l'aide de ses propres règles et analyses. Si la seule finalité de l'enseignement grammatical est la diffusion ou la communication du sens, aucune réflexion sur la structure même de la langue ne pourra être développée chez l'élève, pas plus que chez l'enseignant. La maîtrise de la grammaire « au sens restreint » par la seule pratique du texte (notamment par la lecture) ne nous semble pas réalisable. La remise en question de cette méthode d'enseignement, étant donné ses insuffi-

sances, est fortement soulignée par le linguiste Alain Bentolila dans son rapport de mission de novembre 2006 pour le Ministère de l'Éducation nationale français, ainsi que dans sa récente publication (Bentolila 2007 et ici-même). (Voir aussi plus haut, les remarques de Josiane Boutet et Dominique Maingueneau sur l'intérêt d'un maintien d'une réflexion métalinguistique dans un intérêt d'équité sociale, section 2.3).

### 3.4. *Le lexique*

L'étude du lexique s'est développée sur la base des théories récentes dans les approches formelles et cognitives du langage. La lexicologie est un champ d'étude en pleine expansion, notamment au niveau des interfaces (voir la sémantique lexicale, Cruse 1996, Putnam 1975, Martin 1983, Kleiber 1990, Barsalou 1987, etc., et la pragmatique lexicale Wilson 2006, Reboul 2007, etc.). Parallèlement, il y a une tradition éprouvée de recherches consacrées à la didactique du vocabulaire/lexique (Picoche 1977, 1993, Calaque & David 2004, Grossmann et al. 2005, Leeman 2005, *Repères*, 8 1993, *Le Français Aujourd'hui*, 131 2000, *Lidil* 21, 2000). Ces publications récentes rendent compte de la multiplicité, voire de l'hétérogénéité, des recherches récentes en didactique du vocabulaire. Certaines approches préconisent d'intégrer la réflexion sur le mot aux pratiques de lecture ou d'écriture. D'autres préconisent une exploration systématique du mot isolé ou en contexte, et par l'utilisation de dictionnaires, notamment électroniques (Reboul-Touré 2000, Petiot & Reboul-Touré 2005). Ces recherches en didactique du lexique se sont peu appliquées dans la pratique de classe des enseignants. En effet, étant donné que la perception générale est que le vocabulaire constitue un ensemble irrégulier, dès lors peu propice à une approche systématique, la didactique du vocabulaire reste le parent pauvre des manuels et programmes d'enseignement officiels de français, par sa subordination à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Ce qui induit une approche parcellaire du vocabulaire. Quant aux pratiques pédagogiques, elles se cantonnent le plus souvent à des activités traditionnelles « d'enrichissement » du répertoire de mots « difficiles » au hasard des rencontres ou, de manière moins aléatoire, par des organisations de type « thématique. » Même si cette approche thématique traditionnelle peut être fructueuse car elle permet une structuration sur la base des objets du monde et la possibilité de mise en place de vraies séquences didactiques (Leeman 2005, 91), elle n'en pose pas moins problème ou du moins elle reste insuffisante dans la mesure où la découverte d'un mot est conditionnée, non pas au développement de compétences linguistiques ou à la prise de conscience de l'organisation systémique du lexique, mais à la familiarité avec la réalité dénotée. Or, les recherches en psycholinguistique

(Grossman et al. 2005) ont montré que le développement du vocabulaire à l'oral ou à l'écrit nécessite l'établissement de rapports et de différences multiples entre les mots : un mot sera d'autant plus facilement accessible en mémoire à long terme et mobilisable en production qu'il entrera dans un système riche de connexions sémantiques (antonymie, polysémie, synonymie, figure de mots), morphologiques (étymologie, décomposition en morphèmes), phonologiques (homonymie, paronomase, rimes), syntaxiques (distribution, sélections catégorielles, emplois figés) et pragmatiques (interprétation en contexte, valeur argumentative). Une autre limitation de l'approche thématique liant le mot aux choses est, à notre avis, de privilégier le développement d'activités, telles que l'étude des reprises d'un mot dans un texte, principalement centrées sur la catégorie du « nom » plutôt que celle du « verbe. » Or, le verbe comme principe organisateur des éléments de la phrase est essentiel en production comme en compréhension car il permet d'organiser ses arguments comme des acteurs d'une pièce de théâtre (voir Picoche 1993 pour des exercices sur les actants associés aux verbes) et qu'il donne lieu à des emplois métaphoriques en acquisition des langues premières (Duvignau 2005 : *soigner la voiture, déshabiller la banane*) qui peuvent donner lieu à une intervention pédagogique. Il faut reconnaître que le vocabulaire ou le lexique est abordé en référence à des points précis, mais dispersés, de la grammaire, à savoir la conjugaison, l'orthographe, la morpho-sémantique, les relations de sens ou encore les champs sémantiques. Une approche globale du lexique et des domaines de la grammaire est à notre connaissance une entreprise nouvelle, que nous voulons appliquer aux verbes dans ce projet. Ce ne sera pas seulement pour enrichir le vocabulaire usuel, mais surtout pour faire découvrir la part grammaticale du vocabulaire.

#### 4. LexiGrammaIRE

##### 4.1. Un modèle alternatif

LexiGrammaIRE est conçu avant tout comme une plateforme de ressources linguistiques destinées principalement aux enseignants de français du secondaire. Les informations linguistiques fournies seront consultables dans un environnement informatique en ligne. L'une de ces ressources est un lexique d'usage du français contenant non seulement les mots ou lexèmes simples, mais également les mots complexes/composés, les locutions, les expressions idiomatiques ainsi que les termes collocatifs. Chaque entrée lexicale contient un bon nombre d'informations linguistiques : (i) phono-graphémiques (avec possibilité d'une sortie vocale) (ii) morphologiques (morphologie lexicale, flexionnelle et compositionnelle) (iii) syntaxiques (catégories, régimes,

sélections) (iv) sémantiques (rôles sémantiques, structures événementielles, relations conceptuelles) et (iv) pragmatiques (par exemple pour les lectures métaphoriques, les concepts ad-hoc). Pour les verbes, un conjugueur élaboré par l'équipe du LATL de l'Université de Genève est mis à disposition de l'utilisateur. Parallèlement à ce lexique d'usage, nous proposons une grammaire de référence (Peters 2001) qui contient une description exhaustive des catégories grammaticales, des groupes et de leur contenu ainsi que des fonctions grammaticales. Cette grammaire aborde tous les types et formes de phrases, de la phrase simple aux phrases dérivées simples (passives, exclamative, emphatique, interrogatives, etc.) et complexes (subordonnées) en passant par les phrases composées (conjointes, juxtaposées). On y ajoutera des analyses complètes sous forme de groupes (analyses en constituants) auxquels seront associées les fonctions adéquates. Comme outil de TALN (traitement automatique des langues naturelles), l'utilisateur peut tester l'analyse grammaticale de phrases au moyen de l'analyseur FIPS du LATL (Laenzlinger & Wehrli 1991, Wehrli 1997) dont une adaptation avec sortie d'analyses « standard » (c'est-à-dire non spécifique à la Grammaire Générative Transformationnelle) a été élaborée dans le cadre de la campagne EASY (voir Goldman, Laenzlinger & Soare 2005).

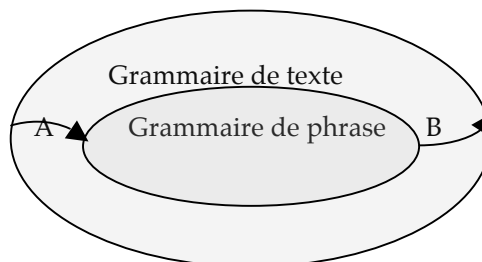
Ainsi conçu, LexiGrammaIRE nous paraît être une plateforme idéale pour le traitement de problèmes grammaticaux récalcitrants dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français (accords, pronoms, adjectifs, connecteurs adverbiaux et conjonctifs, temps verbaux). Le travail des linguistes accompagné de celui des didacticiens consiste à présenter ces problèmes de grammaire dans une perspective tant linguistique que pédagogique ou applicative. En outre, un tel environnement rend possible la mise en place de protocoles de diagnostics d'erreurs typiques d'apprenants (élèves ou autres).

LexiGrammaIRE est un modèle alternatif aux grammaires traditionnelle et rénovée. Premièrement, le lexique est plus riche en informations de toutes sortes, grâce notamment aux développements et apports récents dans les domaines de la lexicologie et des grammaires formelles à base lexicale. Cet enrichissement du lexique, nous le verrons, conduit à une simplification et meilleure compréhension des règles de la grammaire. Il donne non seulement une certaine légitimité ou motivation à ces règles grammaticales, mais permet aussi d'expliquer bon nombre de contraintes, voire d'exceptions (« qui confirment la règle »), qui s'appliquent aux règles en question. Deuxièmement, LexiGrammaIRE aborde le lien entre grammaire de phrase (« grammaire au sens étroit ») et grammaire de texte (« grammaire au sens large ») d'une manière originale. Tant dans une



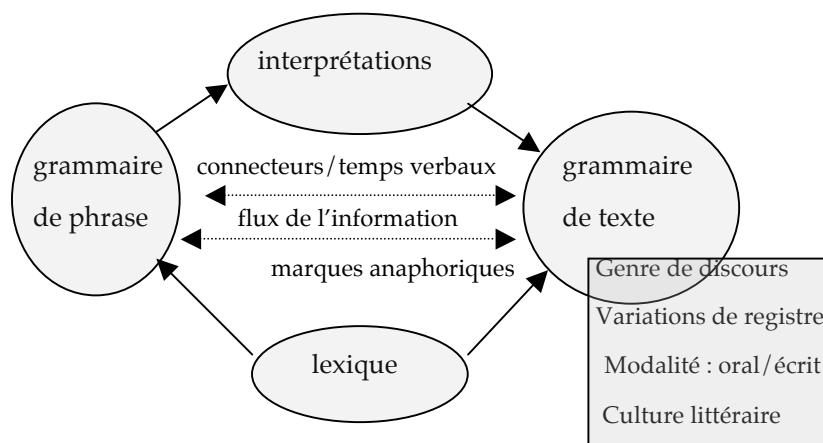
approche traditionnelle que rénovée, le lien entre les deux champs de la grammaire est un lien d'inclusion, comme représenté ci-dessous :

(1) Relation d'inclusion



Dans le cadre de la grammaire rénovée, il s'agit d'une relation qui va de la grammaire de phrase à la grammaire de texte (lien B), comme il a été dit précédemment. Dans une approche plus traditionnelle, comme celle qui est préconisée actuellement dans la majorité des programmes d'enseignement du secondaire, la tendance est inversée : on aborde des questions de grammaire de phrase (lien A). A notre sens, le lien d'inclusion n'est pas légitime, car les règles ou principes qui valent pour la grammaire de phrase (groupes, fonctions, etc.) ne valent pas pour la grammaire de texte (cohérence, cohésion). C'est pourquoi, dans LexiGrammaIRE, nous proposons une approche parallèle entre la grammaire de phrase et la grammaire de texte, comme schématisé en (2).

(2) Approche parallèle :



Cette approche alternative est centrée sur le lexique, comme on le voit. Celui-ci sert, bien entendu, à la grammaire de phrase, mais aussi à la grammaire de texte (par exemple par le biais des connecteurs de texte ou lieurs de discours). Le lexique est aussi lié au système interprétatif, car les mots ou lexèmes ont leur sens ou interprétation propre. Dans ce système parallèle, il est toujours possible de jeter des ponts entre les deux grammaires, par exemple pour le traitement des temps verbaux, de l'organisation de l'information (mise en évidence) ou encore des marques anaphoriques (pronominales ou autres). D'ailleurs, ces ponts ne peuvent se faire sans l'intermédiaire de la composante « interprétations » qui lie la grammaire de phrase à la grammaire de texte.

Ce qui nous apparaît également comme un avantage dans cette approche parallèle est le fait que les questions de genres de discours, de niveaux et registres de langue (oral/écrit, populaire/formel) ainsi que les considérations de production/compréhension sont dissociables de la grammaire de phrase. Ces questions concernent avant tout la grammaire de texte et le système de communication de la langue, et non pas directement la grammaire de phrase. Cette dernière doit être comprise comme un modèle de la compétence langagière de l'apprenant/élève, quel que soit le registre ou niveau de langue utilisé (d'où la question délicate de la notion de « grammaticalité » comparée à celle de « norme »). Par exemple, la grammaire doit pouvoir décrire toutes les formes de phrases interrogatives directes, quelles soient du niveau/registre oral/populaire (*Tu as vu qui ? Qui tu as vu ?*) ou écrit/formel (*Qui as-tu vu ? Qui est-ce que tu as vu ?*).

#### 4.2. Objectifs et motivations

Les objectifs de LexiGrammar se situent tant au niveau de la grammaire et de son enseignement, comme on l'a déjà mentionné, qu'au niveau du lexique/vocabulaire. On rappelle qu'il s'agit de fournir aux enseignants de français du secondaire des ressources linguistiques (grammaire de référence, lexique d'usage, analyseur, conjugueur, etc.). Au niveau du vocabulaire plus précisément, on vise à fournir des entrées lexicales selon un cadre générique présentant de l'information de différents niveaux (grapho-phonémique, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique). Il faut savoir qu'il est plus facile d'exploiter les compétences intuitives des élèves (et des enseignants) au niveau du lexique ou vocabulaire qu'au niveau de la syntaxe ou grammaire<sup>3</sup>. L'objectif est donc de faciliter l'accès à des

---

<sup>3</sup> Il est vrai que les élèves ont très peu d'intuitions sur les règles proprement dites de la grammaire (groupements, fonctions), alors que pour les mots

connaissances linguistiques intuitives en développant chez les élèves un vocabulaire de plus en plus élaboré et spécifique sur la base d'un vocabulaire dit « fondamental ». Cela peut se faire en inculquant aux élèves en question des réseaux de relations lexicales de plus en plus complexes. On peut démontrer aussi qu'un lexique enrichi rendra possible la simplification de la grammaire de phrase en limitant et contraignant les transformations, fort nombreuses dans une grammaire rénovée scolaire telle que celle de Genevay<sup>4</sup>. Il permet aussi de motiver les règles grammaticales, par exemple celles de groupement. Il n'est pas question ici de simplifier la grammaire en complexifiant le lexique. Celui-ci est enrichi d'informations intuitivement accessibles aux enseignants, et par leur intermédiaire aux élèves, en les organisant selon un format générique d'entrées lexicales<sup>5</sup>. Enfin, et c'est là l'un des objectifs majeurs de LexiGrammarRE, un lexique enrichi va faciliter l'accès à l'interprétation non seulement des phrases, mais aussi des énoncés dans le texte.

Quant aux motivations du projet LexiGrammarRE, on les retrouve tant au niveau de la grammaire qu'au niveau du vocabulaire. Suite aux échecs de la grammaire rénovée, les directives actuelles, que ce soit en France ou en Suisse Romande (voir le document « Orientations pour l'enseignement et l'apprentissage du français en Suisse Romande », CIIP 2006), mettent l'accent sur la grammaire de texte au secondaire, avec des références ponctuelles à la grammaire de phrase sur un mode plus traditionnel. Or, comme on l'a déjà indiqué, il ne peut y avoir d'induction sur le fonctionnement de la langue uniquement à partir du texte. La grammaire de phrase, avec ses règles propres et distinctes de la grammaire de texte, est capitale sur ce point. La motivation de LexiGrammarRE sur le plan du vocabulaire réside dans le fait que le lexique possède une structure organisée et riche qui peut faire l'objet d'un enseignement « raisonné et progressif », contrairement aux points mentionnés ci-dessous, extraits du programme romand pour l'enseignement du français à l'école:

---

(connus d'eux) ils ont toujours une « idée » sur leur sens, leur environnement possible tant sur le plan syntaxique (régime et autres) que sémantique (action, « personne qui fait », « chose/personne qui subit »). De même, les relations sémantiques/conceptuelles (p.ex. synonymes, contraires) sont également des sources exploitables au niveau de l'intuition des élèves.

<sup>4</sup> Notons que les règles transformationnelles sont moins nombreuses chez Chartrand et al. (1999).

<sup>5</sup> Le format des entrées lexicales varie bien sûr selon les catégories grammaticales considérées, mais pour chacune d'entre elles (N, V, Adj, etc.) nous proposons un cadre générique.

(3) *Obstacles à un enseignement lexical raisonné et progressif*

- « Contrairement à d'autres domaines - la syntaxe et l'orthographe - qui relèvent d'un ensemble (théorique) de règles fermées dont la connaissance débouche sur des applications, le vocabulaire est un ensemble ouvert, donc peu maîtrisable, ou tout au moins difficile à circonscrire dans les termes d'une progression stricte. » (p. 52)
- « Le vocabulaire est fortement tributaire des connaissances du monde et des branches de spécialités (le découpage scientifique). » (p. 52)

Une progression stricte et raisonnée de l'enseignement du lexique est possible dans la mesure où le lexique est présenté aux enseignants et aux élèves comme un système organisé en plusieurs niveaux (sons, forme, sens, etc.). Les mots sont reliés entre eux dans ce système par le biais de leur entrée lexicale (relations de formes et de sens sur le plan paradigmatique et également relations de sélection, liens entre termes dans les locutions et collocations sur le plan syntagmatique). Cette mise en réseau facilite l'acquisition et surtout l'utilisation active du vocabulaire. Malgré ce qui est dit dans le second extrait ci-dessus, le lexique est un ensemble plutôt stable, dans son architecture et ses relations. Ce qui varie entre élèves est bien évidemment l'étendue et la spécialisation du vocabulaire appris et acquis.

Pour ce qui est de la progression didactique dans l'enseignement du lexique, il nous semble raisonnable de développer chez l'élève un vocabulaire élaboré et spécialisé sur la base d'un vocabulaire fondamental (en tenant compte du critère de fréquence également). Pour cela, le lexique doit être enseigné non seulement en fonction des genres de texte, comme le note le premier extrait du programme romand ci-dessus, mais aussi en fonction des domaines thématiques, spécialisés ou non. Le second extrait renforce l'idée derrière LexiGrammaIRE selon laquelle le lexique est un système organisé, donc « construit », ce qui est d'ailleurs en contradiction avec ce qui est dit dans le premier extrait du programme romand cité en (3) ci-dessus. Il est en effet vrai que les relations lexicales développent les capacités de réflexion chez les élèves et les amènent de surcroît à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Pour ce qui du troisième extrait présenté en (4), il s'agit ni plus ni moins de règles morphologiques mêlant formes et sens. Rappelons qu'il est prévu d'inclure de l'information morphologique de ce type dans les entrées lexicales de LexiGrammaIRE.

(4) *Progression et options didactiques*

- « Le vocabulaire à développer est retenu pour les liens privilégiés qu'il entretient avec les genres de textes enseignés dans la division correspondante. » (p.54)
- « Les relations lexicales développent des capacités de réflexion [...] qui présentent le lexique comme un système construit. » (p. 54)

- L'orthographe lexicale met l'accent sur les bases étymologiques et la décomposition en éléments (affixes et radicaux) des unités lexicales, non sans rappeler la valeur sémantique de ces éléments. (p. 54-55)

Le programme romand fait également mention des points suivants touchant précisément au lien entre lexique et grammaire (forme et sens):

- (5) « Ce point recouvre plusieurs phénomènes : par exemple, l'étude du changement de sens d'un mot lié à sa place dans une phrase (*une grande personne, une personne grande*) ; pour les verbes de parole, la distinction entre verbes pouvant introduire un discours direct et verbes ne pouvant appartenir qu'au discours narrativisé (distinction entre *dire* et *parler*, par exemple). D'un point de vue distributionnel, on peut distinguer les sens d'un verbe en fonction de la construction et des traits lexicaux de ses compléments (*veiller qqn, veiller sur qqn, veiller à ce que*) ; on fait remarquer aux élèves que certaines constructions (transitives, intransitives) ont une incidence sur le sens d'un mot. Par ailleurs, la présence ou l'absence de déterminant dans certaines expressions induit des sens différents (*faire du feu, faire feu*). » (p.55)

Le premier exemple en (5) illustre la question du placement pré- vs postnominal de l'adjectif accompagné d'un changement de sens (qualité physique/qualité morale). Cette question est maintes fois abordée dans les travaux de linguistes travaillant sur le groupe nominal en français (voir Laenzlinger 2005 pour un compte rendu). Ce type de polysémie lié au placement prénominal de l'adjectif peut être, à notre avis, spécifié dans l'entrée lexicale de l'adjectif en question (de *grand, pauvre* par exemple). Le deuxième exemple concerne la différence entre les verbes *dire* et *parler* par rapport au discours rapporté direct/indirect. Cette différence peut être traitée au niveau du lexique en spécifiant pour chacun des deux verbes des valeurs sémantiques (événementielles, actantielles) et syntaxiques (régimes, sélections) distinctes. Ceci vaut aussi pour distinguer les verbes cités ci-dessus (*veiller qqn, veiller sur qqn, veiller à ce que*). Les critères sémantiques (structure événementielle, rôles actantiels) et syntaxiques (régimes ou sélections) permettent d'exprimer de telles différences de distribution et de sens, comme c'est le cas aussi pour distinguer le sens d'un verbe selon une lecture transitive (p.ex. *Il monte sa valise*) ou intransitive (p.ex. *Il monte*). Quant au dernier exemple, il met en avant la possibilité d'une lecture locutionnelle ou idiomatique d'un verbe et son complément (*faire feu*) par rapport à une lecture littérale (*faire du feu*). Il est prévu d'intégrer dans les entrées lexicales de LexiGrammarIRE l'usage idiomatique/locutionnel d'un verbe et de son complément.

#### 4.3. Le fonctionnement de LexiGrammarIRE

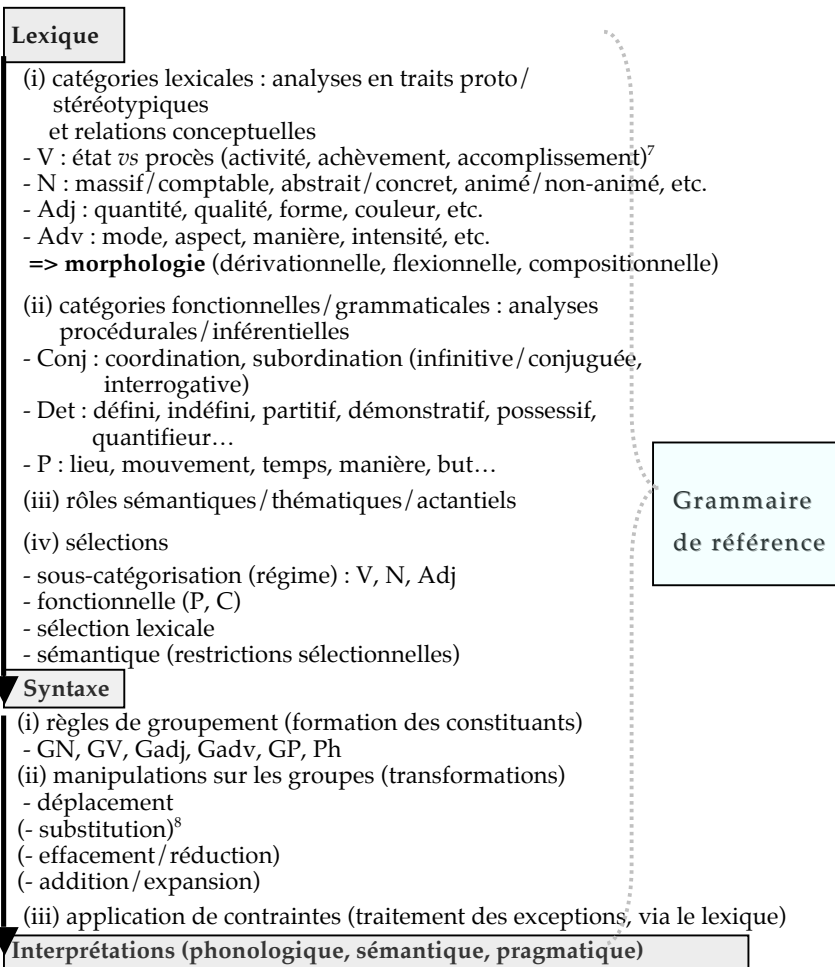
Considérons plus en détail l'architecture de LexiGrammarIRE et son mode de fonctionnement pour l'analyse de phénomènes grammati-

caux. Le schéma (6) ci-dessous illustre les étapes de l'analyse linguistique, reposant sur le modèle théorique à niveaux (ou interfaces : lexique-syntaxe-interprétation). Ce modèle permet une analyse hiérarchisée, donc fine, de phénomènes linguistiques où différents niveaux de la grammaire sont appelés à interagir entre eux. Comme indiqué, il y a un accès dirigé à la grammaire de référence du français de Hugues Peters à chaque niveau<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Cette grammaire a été évaluée dans le cadre du projet européen FREETEXT.

## (6) LexiGrammarIRE



<sup>7</sup> Avec certains verbes, l'aspect lexical est sous-déterminé dans le procès (activité/accomplissement). Voir note 16.

<sup>8</sup> Les transformations mises ici entre parenthèses, encore en vigueur dans la grammaire rénovée, pourront être abandonnées grâce au lexique enrichi de LexiGrammarIRE (voir discussion plus loin). Toutefois, ces transformations continueront à servir de tests sur les constituants/groupes.

Ce modèle d'analyse grammaticale est développé sur la base des théories formelles récentes sur le langage. La lexicologie est un champ d'étude en pleine expansion, notamment au niveau des interfaces sémantiques et pragmatiques. Depuis l'Hypothèse Lexicaliste (Chomsky 1970), le lien lexique-syntaxe ainsi que le lien lexique-morphologie sont particulièrement bien étudiés. Le lexique contient un bon nombre d'informations utiles aux opérations syntaxiques (former des constituants, établir des relations d'accord, déplacer les constituants). Celles-ci peuvent être largement simplifiées grâce aux propriétés lexicales associées aux mots/lexèmes. Par exemple, la relation catégorie-complément est préétablie dans le lexique et n'a donc pas besoin d'être spécifiée à nouveau au niveau de la syntaxe. Dans notre modèle, la syntaxe se nourrit du lexique (catégorie, sélection catégorielle, structure thématique, etc.) et transmet les structures construites (après formation des constituants et transformation) aux niveaux interprétatifs (phonologie, sémantique, pragmatique). Plus simplement dit, on va du plus petit au plus grand, du plus simple au plus complexe, c'est-à-dire du mot au syntagme, du syntagme à la phrase, de la phrase à la proposition, de la proposition à l'énoncé.

Au niveau du **lexique**, une première distinction peut être faite entre les catégories lexicales (N, V, Adj, Adv), qui sont extensibles (sauf pronoms, auxiliaires et modaux) et à contenu conceptuel, et les catégories fonctionnelles/grammaticales (P, Conj, Det), non extensibles, à contenu plutôt procédural, servant à établir des relations grammaticales. Parmi les catégories lexicales, les verbes sont associés à des classes aspectuelles, les noms à des traits génériques et proto/stéréotypiques, les adjectifs ainsi que les adverbes à des traits typologiques. On vise à attribuer aux catégories lexicales des spécifications linguistiques et encyclopédiques (ou conceptuelles), que nous représenterons sous forme propositionnelle. Cette sémantique de base sera complétée par les relations lexicales/conceptuelles (synonymes, antonymes, hypo/hyperonymes) que les mots de même catégorie entretiennent entre eux<sup>9</sup>. L'avantage de ce mode de représentation est qu'il permet l'utilisation simple et non contrainte du français comme métalangage (langage de description), et surtout qu'il autorise une conception incrémentielle de la représentation des connaissances. Du point de vue didactique, ceci est très important car cela permet des versions multiples des représentations conceptuelles. Pour les catégories non-lexicales, outre leurs propriétés fonctionnelles, on leur attribue des

---

<sup>9</sup> Nous laissons ici de côté le fait que la correspondance entre lexème/mot et concept n'est pas totale, ni même stricte. Certains concepts ne sont pas lexicalisés de même que certains concepts ont plusieurs réalisations lexicales.



propriétés instructionnelles, non représentationnelles. Par exemple, les déterminants ont comme propriétés procédurales le mode d'accès à la référence (cf. la différence entre *un*, *le* et *ce*). Pour les pronoms personnels, il s'agit de pouvoir identifier locuteur, interlocuteur et objet de discours ; pour les prépositions, par exemple spatiales, les relations entre les entités (source et cible) font intervenir des relations spatiales comme l'inclusion, le voisinage, le contact. Enfin, si l'on prend le domaine des Conj(onctions), les informations procédurales concernent typiquement l'ordre temporel et la causalité, respectivement pour *et* et *parce que*<sup>10</sup>.

Le rôle de la morphologie au niveau du lexique est essentiel, comme on le sait. En ce qui concerne la morphologie dérivationnelle, les règles morphologiques de suffixation et préfixation permettent de montrer comment une forme lexicale complexe peut être décomposée en morphèmes jusqu'au radical, et cela pour toutes les catégories lexicales. On peut aussi déduire le sens du mot dérivé grâce au sens des affixes (p.ex. *im-pardonn-able*). La morphologie dérivationnelle permet aussi de montrer comment on peut créer de nouveaux mots. Quant à la morphologie flexionnelle, son rôle dans la grammaire est encore plus important. Elle entre en jeu dans les relations d'accord et les réalisations temporelles. C'est tant à ce niveau qu'au niveau de la morphologie dérivationnelle que la maîtrise de l'orthographe peut être consolidée. Comme le montre une évaluation entreprise par Marie-Claude Sawerschel dans le cadre d'un collège de Genève, les élèves présentent de sérieux problèmes dans la maîtrise de l'orthographe, notamment dans la réalisation correcte des accords. Comme le modèle LexiGrammarRE vise à fournir des ressources d'analyses grammaticales de différents niveaux (p.ex. lexique-morphologie (flexionnelle)-syntaxe) pour les futurs enseignants de français, la compréhension, donc l'enseignement et l'apprentissage des phénomènes d'accord et de leurs effets sur l'orthographe s'en trouveront améliorés.

Par la morphologie compositionnelle, on peut montrer comment les mots composés ou les locutions peuvent être décomposés en parties selon des règles compositionnelles s'appliquant aux catégories. Il existe des locutions pour toutes les catégories, certaines totalement figées, d'autres moins figées (p.ex. les locutions verbales), certaines avec un sens compositionnel, d'autres avec un sens idiomatique.

---

<sup>10</sup> *Parce que* introduit la cause, l'ordre typique étant [conséquence *parce que* cause]. L'antéposition de *parce que* en tête de phrase, comme tout phénomène d'inversion syntaxique, produit un effet stylistique d'emphase (cf. la différence entre *l'herbe est verte parce qu'il a plu tout l'été* vs *parce qu'il a plu tout l'été, l'herbe est verte*).

Pour revenir aux propriétés sémantiques dans le lexique, on peut spécifier pour les verbes, adjectifs et certains noms un certain nombre de rôles sémantiques, appelés rôles thématiques en linguistique théorique, qui caractérisent les propriétés actantielles des arguments du prédicat. Le terme « arguments » se réfère concrètement aux participants à l'événement, l'activité ou l'état dénoté par le prédicat. Les rôles sémantiques sont identifiés comme [Agent, Thème, Patient, Bénéficiaire, Expérimenteur, But, Lieu, Provenance, etc.] et sont réalisés par des constituants comme le Groupe Nominal, le Groupe Prépositionnel ou la Phrase. On insiste sur le fait que la maîtrise de cette information sémantique est essentielle pour assurer la bonne compréhension et utilisation des prédicats et de leurs arguments dans la phrase.

Le lexique contient également une information très utile à la formation des constituants. On peut, pour les catégories lexicales, spécifier une partie de leur environnement syntaxique, à savoir leur(s) complément(s) obligatoire(s) (régime) ainsi que la nature catégorielle de ceux-ci. On parle alors de **sélection catégorielle** ou **sous-catégorisation**. Ainsi, un verbe bitransitif (double transitif/à double complément) tel que *offrir* (*quelque chose à quelqu'un*) prend deux compléments, un groupe nominal (complément objet direct) et un groupe prépositionnel (complément objet indirect), ou un adjectif comme *fidèle* peut prendre comme complément un groupe prépositionnel (*fidèle à Marie*).

Les prépositions et conjonctions de subordination sont sujettes à une sélection plus générale qu'on appelle **sélection fonctionnelle**. Les prépositions (non conjonctives) prennent un groupe/syntaxme nominal comme « complément » (suite), tandis que les conjonctions de subordination sont suivies d'une phrase (le groupe/syntaxme Ph), conjuguée ou non (p.ex. infinitive notamment après des prépositions conjonctives).

La **sélection lexicale** accompagne la sélection catégorielle en précisant le terme/mot exact à utiliser, par exemple pour la préposition ou la conjonction. Ainsi, le verbe *se fier* requiert un groupe prépositionnel dont la préposition est *à*. Le verbe *essayer* peut prendre comme complément une phrase infinitive dont la préposition conjonctive doit être *de*, ou encore l'adjectif *fier* peut sélectionner un syntaxme prépositionnel dont la préposition est *de*. Ce type d'information lexicale est crucial pour le bon choix des mots à utiliser dans les phrases et doit être appris au niveau du vocabulaire.

Enfin, la **sélection sémantique** est pertinente pour la bonne interprétation des phrases. Elle précise la nature sémantique du sujet et des compléments et, en ce sens, est liée aux rôles thématiques associés

aux prédicats. Ainsi, le sujet du verbe *manger* doit être de nature [+animée] et son complément de type [+comestible]. Comme autres exemples, le complément de *verser* (sens littéral) doit contenir un nom ayant le trait sémantique [+liquide] et celui de *tuer* un nom du type [+animé]. On parle aussi dans ces cas-là de restriction sélectionnelle, qui bien sûr peut être transgressée dans l'utilisation figurée, voire poétique, des prédicats (p.ex. *tuer le temps*).

La **syntaxe** dans LexiGrammaIRE joue le rôle de transition entre le lexique et les interprétations. Ce rôle est important, car la syntaxe prend les mots (avec leur sens), les combine pour former des unités plus complexes (jusqu'à la phrase), ce qui conduit à l'expression d'un sens également plus complexe. Malgré sa fonction centrale dans la grammaire, la syntaxe reste « au service du sens ». Les règles syntaxiques dans LexiGrammaIRE sont celles de **groupement** et de **transformation**. Premièrement, la notion de groupe ou constituant est aisément démontrable à l'aide des transformations classiques (substitution, déplacement, effacement, etc.). Les règles de groupement (GN, GP, GV, Gadj, Gadv) reposent sur la notion de noyau ou tête (N, P, V, Adj, Adv) dont l'environnement peut être en partie déterminé, voire contraint, par les propriétés lexicales de la catégorie-noyau (par le biais des sélections, rôles sémantiques, etc.). Ces règles de groupement seront représentées dans la grammaire de référence de H. Peters jusqu'à la formation des phrases simples et complexes.

En plus des règles de formation de groupes, la **syntaxe** dispose d'**opérations (transformations)** s'appliquant aux groupes. Comme on l'a déjà mentionné, les transformations majeures adoptées dans la grammaire rénovée sont (i) la substitution, (ii) le déplacement, (iii) l'effacement ou la réduction et (iv) l'addition ou l'expansion. Ces transformations s'appliquent à la phrase de base dont la réalisation la plus directe est la phrase simple (à un seul verbe) déclarative active neutre. Nous espérons montrer que le lexique enrichi de LexiGrammaIRE va permettre **non seulement de se dispenser de la phrase de base, mais aussi de réduire les transformations à celle de déplacement uniquement**. Nous souhaitons en effet faire abstraction de ladite phrase de base dont la portée pédagogique, il faut le dire, est discutable. Il n'existe pas vraiment de phrase de base unique dont le modèle serait la phrase (non-impersonnelle) déclarative active neutre. Chaque phrase a sa propre configuration de base, fondée sur le matériel lexical et syntagmatique dont elle se compose. Seule la structure propositionnelle GN + GV est partagée par toutes les phrases (complètes). On peut toujours concéder que l'ordre typique en français est SVO (sujet, verbe, objet), bien qu'en surface ce ne soit pas nécessairement l'ordre le plus courant. Cette idée **d'absence d'un modèle uni-**

que de phrase de base est directement liée au fait que le lexique enrichi de LexiGrammaIRE rend les transformations « substituer », « ajouter » et « effacer » superflues, voire obsolètes. En effet, la substitution pronominale (pronoms personnels, interrogatifs, relatifs) peut être remplacée par le choix des pronoms dans l'ensemble lexical dont la phrase se compose. Ainsi, dans les phrases *Qui est venu ?* et *Jean l'a vu*, les pronoms font partie du choix des items lexicaux qui composent la phrase. Autrement dit, ils ne remplacent pas un GN (p.ex. *quelqu'un/Paul*) dans la phrase de base. Leur interprétation est déterminée à un autre niveau, c'est-à-dire au niveau pragmatique (textuel, communicatif). Quant à la règle « effacer », elle peut être abandonnée au profit du sujet ou pronom zéro requis lexicalement (sémantiquement), e.g. *Ø mange !* et *Jean souhaite Ø manger*. Enfin, la règle « ajouter » n'a plus lieu d'être si tous les mots qui composent la phrase font partie à la base du matériel lexical auquel s'appliquent les règles de sélection et de groupement.

Nous proposons de limiter les transformations à la règle *déplacer*. Celle-ci est nécessaire pour rendre compte des phénomènes de **dépendance** et des **phénomènes d'accord** à distance. Considérons les deux exemples suivants :

- (7) a. A qui crois-tu que Marie parlera < > ?  
 b. Où < > sont allés récemment tous les enfants ?
- 

Dans le premier exemple, la relation de dépendance créée par le déplacement en début de phrase permet de récupérer l'interprétation selon laquelle le GP à *qui* correspond à l'objet sémantique de *parler* (et fonctionne comme le complément (d'objet) indirect du verbe). En (7b) la dépendance rend aussi compte du phénomène d'accord entre le sujet extraposé et le verbe/auxiliaire. En effet, l'accord est un phénomène local d'ordinaire, et, en cas d'accord à distance, l'accord est établi par dépendance.

Un lexique enrichi permet non seulement de réduire les transformations, mais motive également dans une large mesure les groupements. Les propriétés de sélection déterminent une partie de l'environnement du prédicat (V, Adj, etc.) par le choix de leur(s) complément(s). On peut aller plus loin dans les règles de groupement en y incluant des principes de compatibilité entre la nature d'une catégorie (lexicale) et leurs modificateurs possibles (allant du déterminant et des adjectifs pour le nom, à l'auxiliaire et aux adverbes pour le verbe).

Au niveau de l'interprétation, LexiGrammaIRE se concentrera particulièrement sur les niveaux sémantiques (compositionnels) et pragmatiques (inférentiels). Mais nous aimerions insister sur le fait que

LexiGrammaIRE, par son lexique riche et par une syntaxe expliquant la formation des phrases dérivées complexes, contient déjà des éléments d'information substantiels exploitables au niveau de l'interprétation. L'examen à partir du lexique et de la syntaxe de phénomènes qui normalement dépassent le cadre de l'analyse linguistique au sens strict (limitée à la phrase) nous introduit à la question cruciale du **texte** ou du **discours**. Nous aimerions ici montrer que LexiGrammaIRE permet d'aborder certaines des questions les plus cruciales pour la production et la compréhension des textes, à savoir les **relations de discours** (Asher & Lascarides 2003). Dans la perspective de LexiGrammaIRE, la question des relations de discours sera réduite à un certain nombre de relations de base entre contenus des phrases énoncées, ou entre énoncés. La consistance des relations de discours avec les informations relevant tant du lexique conceptuel (catégories lexicales) que du lexique fonctionnel (connecteurs, temps verbaux) fera l'objet de développements conséquents, car la coordination de l'ensemble de ces informations est à l'origine de la bonne formation et de l'interprétation des discours. La question de la production du texte, mais aussi de sa compréhension, est fondamentale pour l'enseignement du français. Il est en effet important que les enseignants puissent identifier les raisons pour lesquelles les textes produits par les élèves sont défectueux au niveau de la cohérence et de l'interprétation<sup>11</sup>, mais aussi que les élèves puissent comprendre les mécanismes linguistiques (liés au lexique et à la syntaxe) et pragmatiques (liés aux bonnes informations contextuelles) responsables de la compréhension des énoncés et des discours. De tels principes, alors que les méthodes actuelles vont du texte (compréhension) au texte (production), ne sont jamais formulés explicitement. LexiGrammaIRE, qui donne une part centrale au lexique, permettra justement d'explicitier non seulement la contribution syntaxique des éléments du lexique, mais également leur rôle dans la bonne formation des discours et dans leur compréhension. En résumé, **les questions de discours interviendront principalement au niveau des interfaces : à celui des interfaces lexique-pragmatique d'une part et syntaxe-pragmatique de l'autre.**

Le modèle d'analyse repose sur un système grammatical composé d'interfaces telles que le lexique, la syntaxe, la phonologie, la sémantique et la pragmatique. Ce type de méthode d'analyse permet une réelle réflexion sur la structure interne de la langue, celle-ci étant défi-

---

<sup>11</sup> Dans Reboul & Moeschler (1998b), le modèle de compréhension du discours ne passe pas par des règles et/ou des marques de cohérence, mais des principes généraux liés à la pertinence.

nie comme une compétence que chaque locuteur possède. LexiGrammaIRE vise aussi à rendre compte de la variation intralinguistique, notamment grâce aux différences lexicales et syntaxiques entre registres et niveaux de langue, différences que l'on peut facilement identifier dans le cadre de notre système d'analyse – voir l'approche parallèle « grammaire de phrase »/« grammaire de texte » présentée en (1). LexiGrammaIRE est aussi un modèle adaptable à d'autres langues, donc utile à l'analyse et la compréhension des langues étrangères, un avantage indéniable dans l'environnement multilingue du milieu scolaire en Suisse (d'où la nécessité d'une didactique intégrée préconisée dans le PER et dans le programme *Eveil au Langage et Ouverture aux Langues (EOLE)*, voir *COROME (1998)*).

Abordons maintenant l'épineuse question du **métalangage** et de la **terminologie** à utiliser. Comme on le sait, cette question suscite des débats incessants qui se durcissent à chaque (r)évolution dans l'enseignement de la grammaire. Il est vrai que les grammaires linguistiquement motivées sont influencées dans leur terminologie par les théories linguistiques dont elles s'inspirent. Alors que les termes définissant les catégories grammaticales restent relativement stables, ceux qui se rapportent aux fonctions sont davantage sujets à discussion. Hormis la fonction « Sujet », les fonctions grammaticales COD, COI, CC, Prédicat, Attribut, qui sont des dénominations plutôt traditionnelles adoptées notamment dans la grammaire de Hugues Peters, sont souvent renommées dans la grammaire rénovée. Par exemple, *Genevay (1996)* fait mention de GN-/GP-/Gadv-Complément de V et de Complément de Phrase au lieu de COD/COI et CC. Comme le note le rapport GREF de *Conti & de Pietro (2006)* pour la définition d'une conception terminologique en Suisse Romande, il est dommageable d'utiliser des termes mélangeant les niveaux d'analyse. Ainsi, des acronymes tels que GNS pour « groupe nominal sujet » ou encore GNCV pour « groupe nominal complément de verbe » sont à éviter. Il faut envisager l'emploi de termes spécifiques aux aspects formels (catégories, groupes), fonctionnels (sujet, prédicat, attribut, etc.) et sémantiques (valeurs/rôles : agent, lieu, temps, but, manière, etc.) de la grammaire. Ce qui importe à notre avis est d'utiliser une terminologie stable, cohérente, c'est-à-dire rationnelle, et adaptée aux différents niveaux de la grammaire. Pour cela, il suffit de bien définir au préalable les termes qui seront utilisés dans la grammaire, qu'ils soient de source traditionnelle ou rénovée, et au besoin d'indiquer les possibles correspondances terminologiques que l'on retrouve à travers des grammaires de tradition différente. Pour clore cette question, soulignons que le métalangage, en plus de jouer le rôle de référence culturelle pour le maintien d'un patrimoine linguistique, est un outil

indispensable pour l'apprentissage d'autres langues et pour la réflexion sur la langue et la communication.

#### 4.4. Les entrées lexicales

Les informations qui sont répertoriées dans les entrées lexicales sont de différents niveaux linguistiques, à savoir grapho-phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. Autrement dit, les informations lexicales touchent à tous les domaines de la langue (ou de la grammaire dans un sens large). L'entrée lexicale telle que représentée en (8) se veut aussi générique que possible, modulable et adaptable (ou ajustable) selon les catégories grammaticales concernées et aussi selon les langues traitées (ici le français) :

- (8) Entrée lexicale : informations
- (i) phonologique/orthographique (avec conversion phonèmes/phones ⇔ graphèmes/graphies)
  - (ii) morphologique
    - a. dérivationnelle
    - b. flexionnelle
    - c. compositionnelle (locutions)
  - (iii) syntaxique
    - a. catégorie
    - b. sélection catégorielle
    - c. sélection fonctionnelle
    - d. sélection lexicale
  - (iv) sémantique
    - a. sélection sémantique
    - b. rôles sémantiques<sup>12</sup>
    - c. aspect (pour les verbes)
    - d. information conceptuelle<sup>13</sup>
      - i. traits typologiques
      - ii. traits proto/stéréotypiques
      - iii. relations lexicales (synonymie, antonymie, hyper/hyponymie, méronymie)
  - (v) pragmatique
    - a. signification possible en contexte (p.ex. concept ad-hoc)
    - b. connaissances encyclopédiques
    - c. tropes (emploi figuré/métaphorique)
    - d. collocations (usage)<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Cette information est disponible pour les verbes sous format électronique dans Picoche & Roland (2001).

<sup>13</sup> On utilisera à ce sujet les informations diffusées dans le cadre du projet « Les Atlas Sémantiques » (<http://dico.isc.cnrs.fr/fr/index.html>) dont la responsable est Sabine Ploux (Institut des Sciences Cognitives, Lyon).

<sup>14</sup> On peut consulter Mel'čuk & Polguère (2007) pour un lexique actif de collocations en français.

On constate que les informations répertoriées sont de nature à la fois paradigmatique (p.ex. relations lexicales) et syntagmatique (p.ex. sélections, locutions, collocations). Soulignons que les informations de type syntagmatique ne sont guère mentionnées dans les programmes d'enseignement touchant au vocabulaire<sup>15</sup>. On voit clairement sur la base de (8) de quelle manière les informations lexicales tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu sont pertinentes pour la grammaire de phrase et aussi plus largement pour la grammaire de texte. Une approche de la grammaire basée sur le lexique facilite la compréhension des phénomènes (morpho-)syntaxiques (accords, complémentation, modification, phénomènes qui seront discutés dans la prochaine section) et permet de mieux percevoir le sens des phrases et la signification des énoncés.

De plus, l'approche fortement lexicale adoptée ici a l'avantage de rendre compte des phénomènes internes au lexique (morphologie dérivationnelle, compositionnelle, relations lexico-conceptuelles) tout en montrant comment les informations lexicales de différents niveaux jouent un rôle précis dans la grammaire (au sens restreint et au sens large). Cette démarche ne peut qu'accroître la compréhension du fonctionnement de la langue chez les enseignants et, par leur intermédiaire, chez les élèves, ce qui est un des objectifs de l'enseignement de la grammaire de phrase.

A titre d'illustration, nous allons présenter l'entrée lexicale associée au verbe *manger* :

(9) **Entrée lexicale** : *manger*

- (i) Phonologie/orthographe : /mãʒe/, Relations phonographémiques: mangeons, etc.
- (ii) Morphologie : Catégorie lexicale : V
  - Dérivationnelle: *mangeable, mangeoire, mangeaille, le manger, etc.*
  - Flexionnelle: conjugaison du verbe en -er à un radical: *mang-*
  - Compositionnelle.: *mange-disque, garde-manger, mange-merde, etc.*
- (iii) Syntaxique :
  - Sélection catégorielle: V trans. : [ \_ (GN)] (emploi absolu)
- (iv) Sémantique : V trans. : (i) absorber des aliments (absolument) (ii) (absolument) prendre son repas.
  - Rôle sémantique [Agent, Patient]
  - Sélection sémantique : Agent = [+animé], Patient = [+solide, +comestible]
  - Aspect : [+procès]<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Sur le plan linguistique, on peut se référer aux travaux de M. Gross (1986), entre autres.

<sup>16</sup> En contexte, la lecture aspectuelle peut être soit celle d'activité, soit celle d'accomplissement selon le temps du verbe, la nature de son complément ou



- Relations lexicales : *absorber, ingérer, ingurgiter, dévorer, s'alimenter, se nourrir, se restaurer, se sustenter, bouffer, becqueter, croûter, déjeuner, dîner, souper, gueuletonner, se goinfrer, mâcher, dévorer, avaler, se régaler, se repaître, croquer, grignoter, casse-croûter, collationner, pique-niquer, pâître, brouter, etc.* Antonyme: *jeûner*.
- (v) Pragmatique :
  - Emploi figuré : *manger ses mots, manger son héritage, etc.*
  - Locution idiomatique : *il ne te mangera pas, il y a à boire et à manger, manger comme quatre, manger de la vache enragée, se manger les yeux, etc.*
  - Proverbes : *Les loups ne se mangent pas entre eux, L'appétit vient en mangeant.*

### 5. La construction verbale (« Au début était le verbe »)

Pour illustrer le fonctionnement de LexiGrammaIRE, nous allons considérer quelques phénomènes grammaticaux portant sur le verbe. Les deux pôles de discussion seront la complémentation verbale et l'accord sur le verbe. Comme il a été montré à l'aide de l'entrée lexicale verbale en (9), le verbe détermine en grande partie son environnement syntaxique, à savoir les compléments et les modificateurs possibles. Il définit également la nature sémantique du sujet. En ce sens, le verbe peut être considéré comme le noyau de la phrase. Les propriétés de sélection, les rôles sémantiques ainsi que la compatibilité en traits sémantiques font que le sujet (personnel, impersonnel, etc.), les compléments (GN, GP, PH) ainsi que les modificateurs du verbe (p.ex. Gadv de manière) doivent être d'un certain type.

Prenons l'exemple du discours rapporté indirect en relation avec les propriétés de sélection des verbes de communication. Les propriétés distinctives qui nous intéressent portent sur les verbes *parler, dire* et *demander* : le verbe *parler* ne peut pas introduire un discours indirect, alors que le verbe *dire* le peut, comme l'indique le contraste entre (10a) et (10b). Quant au verbe *demander*, il peut également introduire un discours indirect, mais de type interrogatif, comme en (10c).

- (10) a. \*Jean parle (à Paul) que/si Marie viendra à la fête.  
 b. Jean dit (à Paul) que Marie viendra à la fête.  
 c. Jean demande (à Paul) si Marie viendra à la fête.  
 c'. Jean demande (à Paul) qui viendra à la fête

---

la présence d'un complément (de phrase/circonstanciel) de temps particulier, comme le montre le contraste entre (i) et (ii).

- (i) Il mange pendant des heures (+activité)  
 (ii) Il a mangé toute la pomme en deux minutes (+accomplissement)

Le discours rapporté direct correspondant à (10) est formulé en (11) ci-dessous.

- (11) a. \*Jean parle (à Paul): « Marie viendra à la fête ».  
 b. Jean dit à Paul: « Marie viendra à la fête ».  
 c. Jean demande (à Paul): « Est-ce que Marie viendra à la fête ? ».  
 c.' Jean demande (à Paul): « Qui viendra à la fête ? ».

L'agrammaticalité de la phrase complexe en (10a) peut être exprimée en termes de sélection (régime enrichi d'informations de diverses sortes : catégorielle, lexicale, etc.). Le verbe *parler* est associé à une entrée lexicale où les propriétés de sélection sont les suivantes : V, [ \_ , GP<sub>de</sub> GP<sub>à</sub>] (*parler de quelque chose à quelqu'un*). Les rôles sémantiques de ce verbe sont [Agent (Sujet), Thème (GP<sub>de</sub>) et Destinataire (GP<sub>à</sub>)]. Le Thème doit être exprimé par un groupe prépositionnel dont le noyau est la préposition *de*, et non par une phrase (Ph) enchâssée (10a), ni même par un discours direct (11a). Le verbe *dire*, quant à lui, sélectionne deux compléments, l'un étant un GP introduit par *à* ayant le rôle sémantique de But/Destinataire et l'autre soit un GN (*dire quelque chose à quelqu'un*) soit une phrase subordonnée (*dire à quelqu'un que...*) ayant le rôle sémantique de Thème. Celui-ci est exprimé par une phrase introduite par la conjonction *que* en (10b) dans le discours indirect ou alors par une phrase indépendante déclarative entre guillemets en (11b). Enfin, le verbe *demande* est un verbe interrogatif sélectionnant deux compléments, un GP avec la préposition *à* associé au rôle sémantique de Destinataire et une phrase subordonnée de forme interrogative (ou un GN : *demande quelque chose à quelqu'un*) ayant le rôle sémantique de Thème. La phrase interrogative (10c-c') du discours indirect est une phrase subordonnée introduite soit par la conjonction *si* soit par un constituant (ou pronom) interrogatif (subordonnant lié). Dans le cas du discours direct, le Thème est exprimé sous la forme d'une phrase indépendante de type interrogatif (11c-c').

Un autre exemple de contraintes lexicalement exprimables concerne les pronoms conjoints qui ont la fonction de complément du verbe<sup>17</sup>. Les verbes doubles transitifs peuvent avoir leurs deux compléments pronominalisés, auquel cas les pronoms doivent respecter des contraintes d'ordre. Ce phénomène de grammaire est peu décrit, encore moins analysé, dans les grammaires scolaires. Ainsi, lorsque plusieurs pronoms conjoints s'attachent à la gauche du verbe (en proclise), ils respectent un ordre linéaire tel que présenté en (13) ci-dessous. L'ordre dans les séquences pronominales est basé non seulement sur

<sup>17</sup> Nous laissons ici la distinction bien connue entre pronoms forts/toniques/disjoints et faibles/atones/conjoints aussi appelés clitiques et qui pose des problèmes particuliers (Kayne 1977, Laenzlinger 1998).

la fonction des pronoms, mais aussi sur leurs traits morpho-lexicaux (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> personne); ces exigences d'ordre s'appliquent comme un « filtre » après le déplacement des pronoms. Les exemples en (12a-d) illustrent ces contraintes d'ordre :

- (12) a. Nous te le donnerons.  
 b. Ils les lui donnent.  
 c. Tu y en mettras (une).  
 d. Elles se les sont passés.  
 e. \*Il me te/me lui présente => Il me présente à toi/lui

Ces contraintes d'ordre peuvent être exprimées sur la base des traits morpho-syntaxiques des pronoms conjoints tels qu'ils sont spécifiés dans le lexique, à savoir<sup>18</sup> :

- (13) Sujet < 1<sup>ère</sup> / 2<sup>ème</sup> pers < 3<sup>ème</sup> COD < 3<sup>ème</sup> COI<sub>+humain</sub> < y (COI<sub>-humain</sub>) < en  
 (COD/COI)

En outre, il existe des contraintes de non-cooccurrences, comme le montrent les séquences impossibles *me te/me lui* en (12e).<sup>19</sup> Pour rendre la phrase grammaticale, il faut utiliser le pronom à fonction COI dans sa forme forte.

Lorsque plusieurs pronoms conjoints sont attachés à la droite du verbe impératif, ils suivent des contraintes d'ordre quelque peu différentes, comme indiqué en (14) et illustré en (15) :

- (14) 3<sup>ème</sup> COD < 1<sup>ère</sup> / 2<sup>ème</sup> pers < 3<sup>ème</sup> COI<sub>+humain</sub> < y (COI<sub>-humain</sub>) < en (COD/COI)  
 {le/la/lles} < {me/moi/te/toi} < {lui/leur} < {y} < {en}  
 /nous/vous}
- (15) a. Donne-les-lui !  
 b. Donne-les-**moi** !<sup>20</sup>  
 c. Mets-y-en une !  
 d. Donne-m'en !

Les contraintes de non-cooccurrences comme \**me te*, \**me lui* ou \**lui y* s'appliquent également en enclise : \**Présente-me-te* ! \**Présente-te-me* !

<sup>18</sup> On se limite ici aux fonctions de compléments de verbe telles qu'elles peuvent être prédéterminées lexicalement (Laenzlinger 1993, 1998). Il faut savoir que les pronoms conjoints peuvent avoir d'autres fonctions, telles que attribut pour *le*, complément d'adjectif pour {*lui, leur, me, te...en*}, complément de nom pour *en*, complément circonstanciel essentiel/sélectionné pour *y* et *en*, complément de phrase pour *y*.

<sup>19</sup> La séquence *lui y* paraît aussi difficilement acceptable (du moins à l'oral) contrairement à *leur y*, d'où le contraste entre (ia) et (ib) :

- (i) a. \*/?? A cette conférence, le professeur lui y a adressé la parole.  
 b. A cette conférence, le professeur leur y a adressé la parole.

<sup>20</sup> Notons l'utilisation de la forme forte *moi* au lieu de *me*. Malgré sa forme forte, *moi* reste un pronom conjoint.

*\*Présente-me-lui ! \*Parle-lui-y !* Soulignons encore un ensemble de faits très intéressants, mais guère discutés dans les grammaires pour l'enseignement, qui concernent certaines combinaisons que la norme tente d'imposer, mais que les locuteurs évitent d'utiliser, du moins à l'oral (voir Grevisse, § 658, b, 2). Il s'agit des séquences pronominales comme *t'y, l'y* et dans une moindre mesure *m'en* (Laenzlinger 2004). A l'oral, on entend de préférence des expressions comme (16) :

- (16) a. Amène-le là-bas ! (au lieu de : Amène-l'y !)  
 b. Mets-toi là-bas ! ou Mets-toi-z'y ! ou encore Mets-y-toi !  
 (au lieu de : Mets-t'y !)  
 c. Donne-moi-z'en ! ou  
 Donnes-en-moi ! (de préférence à Donne-m'en !)

On voit ici clairement que les grammaires basées sur la norme vont parfois à l'encontre des intuitions des locuteurs et que les grammaires basées sur la grammaticalité (les intuitions) sont plus à même de rendre compte de tels faits<sup>21</sup>.

Une approche des pronoms conjoints par le lexique montre que les propriétés de sélection du verbe sont pertinentes pour le choix lexical du ou des pronoms dans la phrase et que les contraintes d'ordre dans les séquences de pronoms conjoints peuvent être dictées par leurs traits morpho-syntaxiques spécifiés dans leur entrée lexicale.

Nous allons conclure nos illustrations d'analyse par une discussion des cas d'exceptions à l'accord du participe passé, qui posent souvent problème à l'apprentissage et à l'enseignement de ce phénomène. Considérons la règle de l'accord du participe passé avec *avoir* en (17).

- (17) L'accord du participe passé s'effectue quand le GN ayant une fonction de COD précède le participe : [GN<sub>COD</sub>] ... V<sub>part.passé</sub>

Toutefois, cette règle n'est pas assez contraignante, car le « GN sélectionné ayant la fonction de COD » doit être lié **lexicalement** (et fonctionnellement) au verbe participe, comme le montrent les phrases en (18a-c). Il n'y a pas accord du participe passé, car le GN déplacé (en gras) n'est pas lié au verbe participe, mais au verbe infinitif. En (18d), par contre, le GN *quelle fille* est lié au verbe *entendu* en étant sélectionné par ce dernier et en ayant la fonction de complément direct du verbe accordé :

- (18) a. Les fleurs **qu'**il a fallu(\*es)/voulu(\*es) acheter sont très belles.  
 b. Jean **les** a fait(\*s) acheter.

<sup>21</sup> Comme possible explication à ces faits, on peut suggérer que les combinaisons *l'y, t'y* et dans une moindre mesure *m'en* soient des formes trop légères pour porter l'accent du mot phonologique qui tombe sur la dernière syllabe en français (donc sur la forme pronominale enclitique). Cette explication vaut aussi pour les formes *me-le/le-me* transformées en *le-moi* (p.ex. *Donne-le-moi !*).

- c. **Quelle chanson** as-tu entendu(\*e) chanter ?
- d. **Quelle fille** as-tu entendue chanter (cette chanson) ?

Il existe encore d'autres contraintes sur l'accord du participe passé, comme celles qui sont illustrées en (19a-b) (« le verbe ne doit pas être impersonnel ») et (19c-e) (« le Complément du V ne doit pas être une évaluation quantitative (un circonstanciel selon la grammaire traditionnelle) »).

- (19) a. Il me les a fallu(\*s).  
 b. Les sous qu'il a manqué(\*s) dans la caisse  
 c. Les cent francs que cette veste a coûté(\*s) m'ont été rendus.  
 d. Combien de kilos as-tu pesé(\*s) l'été dernier ?  
 e. Les trois heures qu'a duré(\*es) ce film sont passées vite.

Ces deux contraintes peuvent être exprimées au niveau du lexique. Il suffit de marquer dans l'entrée lexicale de ces verbes que la forme du participe passé est « invariable. Ainsi, les verbes sans sujet sémantique (sujet impersonnel) de même que les verbes dont l'objet sémantique a le rôle d'évaluation quantitative (sur le sujet) n'ont pas de forme participiale accordée. Il faut tout de même faire attention aux verbes polysémiques ayant une lecture possible dans laquelle l'objet sémantique est un Thème de nature référentielle et non une évaluation quantitative (p.ex. *Combien de paniers as-tu pesés ?* à comparer avec *Combien de kilos as-tu pesé(\*s) l'été dernier ?*). Dans cette interprétation, le participe passé de ces verbes s'accorde avec le COD qui le précède.

## 6. Conclusion

En conclusion, on peut souligner les avantages d'une grammaire structurale transformationnelle basée sur un lexique riche en informations de différente nature, comme c'est le cas dans LexiGrammarRE. Une approche globale du lexique et des domaines de la grammaire est à notre connaissance une entreprise nouvelle que nous voulons appliquer aux verbes dans ce projet. Comme nous l'avons vu, ce changement de perspective a des conséquences multiples et profondes tant au niveau de la grammaire au sens restreint qu'à celui de la grammaire au sens large.

Au sens restreint, un enrichissement des informations lexicales permet une simplification et une meilleure motivation des règles grammaticales. Ainsi, de l'arsenal de transformations disponibles en grammaire générative, nous ne conservons que la transformation de déplacement. Nous avons vu sur des exemples concrets qu'un tel modèle d'analyse grammaticale permet notamment d'exprimer avec aisance les conditions configurationnelles (contextes syntaxiques) qui s'appliquent à l'accord du participe passé ainsi que les contraintes (exprimées lexicalement) qui bloquent cet accord dans certains contextes et avec certains verbes, et donc d'expliquer bon nombre de

contraintes, voire d'exceptions. De même, des contraintes basées sur des propriétés lexicales (sélection) rendent compte de la possibilité ou non du discours indirect selon les verbes de communication. On a aussi montré que l'ordre dans les combinaisons de pronoms à fonction de complément du verbe peut être exprimé sur la base de propriétés lexicales associées aux pronoms en question.

Au sens large, LexiGrammaIRE propose un modèle original en parallèle du lien entre phrases et textes tenant compte des modes distincts d'organisation de ces deux entités linguistiques. Ce modèle alternatif permet de jeter des ponts entre phrases et textes, par exemple pour le traitement des temps verbaux, de l'organisation de l'information ou des marques anaphoriques, par l'intermédiaire du système interprétatif, sans pour autant surcharger la grammaire de phrase, avec des questions de registre ou de niveau de langue, de genres de discours, ou des considérations liées à la compréhension ou à la production qui relèvent du texte. De plus, le lexique est en lien direct avec l'interprétation par ses propriétés sémantiques, procédurales et encyclopédiques.

Notons finalement que ce changement de perspective répond à une demande que nous percevons aussi bien dans les programmes officiels du Plan d'études Romand que chez de nombreux auteurs en ce qui concerne la nécessité d'un enseignement grammatical explicite.

### Bibliographie

- ADAM J.M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- ANSCOMBRE J.C. & DUCROT O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- ARNAULT A. & LANCELOT C. (1985[1660]), *Grammaire générale et raisonnée*, Paris, Republications Paulet.
- ASHER N. & LASCARIDES A. (2003), *Logic of Conversations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BAKHTINE M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARSALOU L. (1987), « The instability of graded structure: implications for the nature of Concepts », in NEISSER U. (ed.), *Concepts and Conceptual Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 101-140.
- BÉGUELIN M.-J. et al. (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot.
- BESSION M.-J., M.R. GENOUD, B. LIPP, & NUSSBAUM R. (1979), *Maîtrise du français*, Paris, Fernand Nathan.
- BENTOLILA A. (2007), *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Paris, Odile Jacob.

- BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris Gallimard.
- BENVENISTE E. (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris Gallimard.
- BLOOMFIELD L. (1933), *Language*, London, George Allen and Unwin.
- BORER H. (2003), « Exo-skeletal vs. endo-skeletal explanations : syntactic projections and the Lexicon », in MOORE J. & POLINSKY M. (eds), *The Nature of Explanation in Linguistic Theory*, Stanford, CSLI & University of Chicago Press, 31-67.
- BOUTET J. (2005), « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français Aujourd'hui* 148, 65-74.
- BRONCKART J.-P. & SZNICER G. (1990), « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire », *Le Français Aujourd'hui* 89, 5-16.
- CALAQUE E. & DAVID J. (éds) (2004), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck.
- CHAROLLES M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle », *Langue française* 38, 7-42.
- CHAROLLES M. (2005), « Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité », *Le Français Aujourd'hui* 148, 35-36.
- CHAROLLES M. (2006), « De la cohérence à la cohésion », in CALAS F. (éd.), *Cohérence et discours*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 25-38.
- CHARTRAND S.-G., AUBIN D., BLAIN R. & SIMARS C. (1999), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville (Québec), Graficor.
- CHERVEL A. (1977), *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (2006a), *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz (Les Usuels Retz).
- CHERVEL A. (2006b), « Comment les enseignants ont inventé la grammaire? », *Le Monde de l'Éducation* 353, 68-73.
- CHEVALIER J.-C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHOMSKY N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- CHOMSKY N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.
- CHOMSKY N. (1970), « Remarks on nominalization », in JACOBS R. & ROSENBAUM P.S. (eds), *English Transformational Grammar*, Cambridge (Mass.), Gin, Waltham.
- CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique) (2006), *Enseignement-apprentissage du français en Suisse Romande : Orientations*, SG-CIIP, Neuchâtel.
- CINQUE G. (1999), *Adverbs and Functional Heads*, Oxford, Oxford University Press.
- CONTI V. & DE PIETRO J.-F. (2006), « Proposition en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse Romande », *Rapport GREF* (mandaté par la CIIP), IRDP, Neuchâtel.

- COROME (1998), *Eveil au langage/Ouverture aux langues. Avant-projet du groupe d'étude*, Commission romande des moyens d'enseignement.
- CRUSE D. (1996), *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOMINICY M. (1984), *La naissance de la grammaire moderne. Langage, logique et philosophie à Port-Royal, Liège-Bruxelles*, Mardaga.
- DUBOIS J. & DUBOIS-CHARLIER F. (1997), *Les verbes français*, Paris, Larousse-Bordas.
- DUCROT O. (1980), *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- DUCROT O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT O. et al. (1980), *Les mots du discours*, Paris, Minuit.
- DUVIGNAU K. (2005), « Pour un apprentissage enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des « métaphores / erreurs » des enfants de 2- 4 ans », in GROSSMANN F., PAVEAU M.-A. & PETIT G. (éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, 37-49.
- GANNON P. & CZERNIEWSKA P. (1980), *Using Linguistics. An educational Focus*, London, Edward Arnold.
- GENEVAY E. (1994), *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Editions LEP.
- GOLDMAN J.-P. (2002), « De l'analyse syntaxique dans la synthèse automatique de la parole : le système FipsVox, sa phonétisation et sa génération de la prosodie », *Cahiers de linguistique française* 23, 211-234.
- GOLDMAN J.-P., LAENZLINGER C., SOARE G. & WEHRLI E. (2005), « L'analyseur syntaxique multilingue FiPS dans la campagne EASy », *TALN*, Dourdan, 6-10 juin.
- GREVISSE M. (1964[1936]), *Le Bon Usage. Grammaire Française*, Paris Gembloux, Duculot.
- GROSS M. (1986), *Grammaire transformationnelle du français, 1 - Syntaxe du verbe*, Paris, Cantilène.
- GROSSMAN F., PAVEAU A.-M. & PETIT G. (éds) (2005), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug.
- HARRIS Z.S. (1952), *Methods in Structural Linguistics*, Chicago, The University of Chicago Press.
- HONDA M. & O'NEIL W. (1993), « Triggering Science Forming Capacity through Linguistic Inquiry », in HALE K. & KEYSER S. J. (éds), *The View from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 229-256.
- KAYNE R. (1977), *Syntaxe du français*, Paris, Le Seuil.
- KLEIBER G. (1990), *Sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LAENZLINGER C. (1993), « A syntactic view of Romance pronominal sequences », *Probus* 5/3, 241-270.
- LAENZLINGER C. (1994), « Enclitic clustering : The case of French positive imperatives », *Rivista di Grammatica Generativa* 19, 71-104.



- LAENZLINGER C. (1998), *Comparative Studies in Word Order Variations : Pronouns, Adverbs and German Clause Structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- LAENZLINGER C. (2003), *Initiation à la Syntaxe formelle du français. Le modèle Principes et Paramètres de la Grammaire Générative Transformationnelle*, Berne, Peter Lang.
- LAENZLINGER C. (2005), « French Adjective Ordering : Perspectives on DP-internal Movement Types », *Lingua* 115/5, 645-689.
- LAENZLINGER C. & WEHRLI E. (1992), « Fips : Un analyseur interactif pour le français », *TA Informations* 32/2, 35-49.
- LEEMAN D. (2005), « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique », *Le Français Aujourd'hui* 148, 89-102.
- LHOMOND Ch.-F. (1780), *Eléments de la grammaire française*, Paris.
- LIDIL n° 21, *Enseignement/apprentissage du lexique*, Grenoble, Lidilem, 2000.
- LOBECK A. (2007), « Using description to teach (about) prescription », in KARIMI S., SAMMIAN V. & WILKINS W. (dir.), *Phrasal and Clausal Architecture*, Amsterdam, John Benjamins, 206-220.
- MAINGUENEAU D. (2005), « Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège », *Le Français Aujourd'hui* 148, 47-54.
- MANESSE D. (2007), « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant », *Le Français Aujourd'hui* 162, 103-114.
- MANESSE D. & COGIS D. (2007), *Orthographe : à qui la faute?* Paris, Esf Editeur.
- MARTIN R. (1983), *Pour une logique du sens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEL'ČUK I & POLGUÈRE A. (2007), *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- MOESCHLER J. (1985), *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Berne, Hatier.
- MOESCHLER J. & AUCHLIN A. (2009), *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition revue et augmentée.
- PALSGRAVE J. (1530), *L'éclaircissement de la langue française*, Paris, Champion.
- PETERS H. (2001), *Grammaire de référence du français*, Ms., Université de Genève.
- PETIOT G. & REBOUL-TOURÉ S. (2005), « Apprentissage et enseignement du lexique : Pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue », in GROSSMANN F., PAVEAU M.-A. & PETIT G. (éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug, 215-226.
- PICOCHÉ J. (1977), *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan.
- PICOCHÉ J. (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.
- PICOCHÉ J. & ROLLAND J.-C. (2001), *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot.

- PUTNAM H. (1975), « The Meaning of Meaning », *Philosophical Papers. Mind, Language and Reality*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 215-271.
- REBOUL A. (2007), *Langage et cognition humaine*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- REBOUL A. & MOESCHLER J. (1998a), *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin.
- REBOUL A. & MOESCHLER J. (1998b), *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Seuil.
- REBOUL-TOURÉ S. (2000), « L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels », *Le Français Aujourd'hui* 131, 77-86.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROSIER J.-M. (2001), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROULET E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor & Fides.
- ROULET E. (1974), « Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues », in CORDER S.P. & ROULET E. (dir.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics. Proceedings from the 2<sup>nd</sup> Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics*, Bruxelles-Paris, AIMAC-Didier, 143-156.
- ROULET E. (1978), « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes », in ALI BOUACHA A. (éd.), *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 29-48.
- ROULET E. et al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- RUWET N. (1967), *Introduction à la grammaire générative du français*, Paris, Plon.
- SAUSSURE F. de (1995[1916]), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- VAUGELAS C.F. de (1647), *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler & bien écrire*, Paris, J. Camusat & P. le Petit.
- VOLOSHINOV V.N. (1929[1984]), « Marxism and the Philosophy of Language », in MORRIS P. (ed.) *The Bakhtin Reader. Selected Writing of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*, London, Arnold.
- WAGNER R.L. & PINCHON J. (1991[1962]), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.
- WEHRLI E. (1997), *L'analyse syntaxique des langues naturelles. Problèmes et méthodes*, Paris, Masson.
- WILMET M. (1997), *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette-Duculot.
- WILMET M. (1999), *Le participe passé autrement*, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- WILSON D. (2006), « Pertinence et pragmatique lexicale », *Nouveaux cahiers de linguistique française* 27, 33-52.