

Christopher Laenzlinger et Hugues Péters

Des savoirs linguistiques aux savoirs scolaires

L'accès à la grammaire par le lexique



Lambert-Lucas

Face à un enseignement scolaire de la langue qui s'essouffle et aux critiques qui lui sont adressées, cet ouvrage propose une nouvelle approche: l'accès à la grammaire par le lexique.

Les récents développements de la lexicologie et de la syntaxe structurale et générative permettent de clarifier les analyses de la phrase en partant des informations dont les mots – principalement le verbe – sont porteurs. Pris sous l'angle grammatical, le lexique permet de mieux structurer les niveaux (morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique) et de les rendre moins abstraits. Le métalangage est motivé, ce qui permet d'éviter les confusions terminologiques.

La question de la transposition didactique des savoirs linguistiques vers les savoirs scolaires est abordée d'emblée. Des séquences d'enseignement pour (a) les phrases subordonnées, (b) les compléments du nom et (c) l'accord du participe passé mises en place dans le cadre du projet « LexiGrammarRE » montrent que la grammaire lexicale est pleinement compatible avec la démarche active de découverte préconisée par les programmes d'enseignement de la grammaire française.

Ce modèle pédagogique permet en outre d'envisager une grammaire multilingue (sont ici pris en compte le français, l'allemand, l'italien et l'anglais) sur la base de correspondances lexicales dont les informations se répercutent au niveau grammatical (formation des groupes, transformations, construction et interprétation des phrases). On montre que l'approche LexiGrammarRE constitue une bonne base non seulement pour l'enseignement du français, mais aussi des langues étrangères et secondes.

Christopher Laenzlinger est professeur associé au Département de linguistique et à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève. Il est l'auteur de quatre livres et d'une cinquantaine d'articles en syntaxe comparative des langues romanes et germaniques, linguistique informatique et théorique, didactique de la grammaire et du lexique. Son enseignement et ses recherches portent sur le lexique et la morphologie, la syntaxe et la didactique (grammaire de phrase, grammaire de texte et lexique).

Hugues Péters est Senior Lecturer à la section de français de la Faculté des lettres et sciences sociales de l'Université de Nouvelle-Galles du Sud à Sydney (Australie). Il enseigne la langue et la linguistique françaises. Ses recherches portent principalement sur la grammaire du français et l'acquisition du français langue étrangère et seconde. Il est l'auteur d'articles sur la syntaxe de la négation et sur l'acquisition du français en contexte créolophone.

Christopher Laenzlinger

Université de Genève

Hugues Péters

UNSW, Australia

Des savoirs linguistiques
aux savoirs scolaires :
l'accès à la grammaire
par le lexique

*Ouvrage publié avec le concours
de l'Université de Genève*



Un des obstacles majeurs à l'efficacité de l'une et l'autre didactiques [de la langue et des textes] tient à nos yeux à un phénomène plutôt simple : l'insuffisante capacité de différenciation et d'étiquetage des diverses sortes d'unités de la langue, qui est attestable tant chez les étudiants universitaires et les futurs enseignants que chez les élèves. Et de tous les « retours aux fondamentaux » que certains voudraient aujourd'hui imposer, celui-là seul nous paraît utile et légitime.

Bronckart 2008 : 114

Dans la question de la langue maternelle, l'idéal pédagogique dépasse sensiblement le but que l'on assigne généralement à cet enseignement : il s'agit de savoir si l'assimilation d'un français correct doit abêtir l'enfant, comme c'est trop souvent le cas, ou bien si elle peut contribuer en quelque mesure à son développement intellectuel.

Bally 1930/2004 : 15

Remerciements

En premier lieu, nous tenons à remercier très chaleureusement Jean-Paul Bronckart pour son soutien indéfectible dans la conception, la correction et la publication du présent ouvrage. Les commentaires qu'il a apportés à une version précédente du texte nous ont permis de retravailler et améliorer certaines parties du livre. Nous remercions également Nina Bulea-Bronckart pour ses commentaires judicieux et pertinents et la confiance qu'elle a toujours exprimée en notre travail. Un merci tout particulier à Roxane Gagnon pour sa (double) relecture minutieuse de nos ébauches, pour ses conseils, sa gentillesse et sa patience ; ses nombreux commentaires ont permis une refonte en profondeur du texte. Nos remerciements vont aussi à Nadège Salzman, enseignante de français dans le secondaire, pour avoir pris le temps de nous lire et d'évaluer la pertinence de nos propositions dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe. Bien entendu, nous sommes reconnaissants à nos collègues du groupe « Français » de formation des enseignants du secondaire à l'IUFE de Genève, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Anne Monnier, Francine Fallenbacher et particulièrement Serge Erard, pour leur soutien et leurs encouragements. Nous remercions aussi les étudiants en formation à l'IUFE pour leur participation active au séminaire de didactique de la grammaire et au séminaire de recherche en langue. Enfin, nous avons bénéficié de nombreuses discussions avec les membres du groupe Grafe'maire, Jean-Paul Bronckart, Nina Bulea-Bronckart, Serge Erard, Jean-François De Pietro, Roxane Gagnon, Martine Panchout, Daniel Bain, Véronique Marmy, Anouk Darne et Vincent Capt. Nous les en remercions vivement.

Nous remercions Jan Blanc, doyen de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève pour son soutien et le Fonds général de l'université pour son subside de publication, ainsi que Jacques Moeschler pour avoir initié le projet LexiGrammarRE.

Hugues Péters dédie particulièrement ce livre à sa famille (François, Terrina, Annie, Dominique, Jean-Paul et Philippe) pour ses encouragements et son soutien au cours des années.

Introduction

Cet ouvrage traite de la délicate question de la transposition didactique des savoirs linguistiques vers les savoirs scolaires. Il s'inscrit dans le cadre de l'enseignement rénové de la grammaire, principalement en Suisse romande. Partant du constat qu'une partie des enseignants expriment une certaine méfiance – pour ne pas dire une certaine réticence – envers la grammaire rénovée et que, sur le plan de la transposition didactique, de sérieuses critiques mettent en doute les apports effectifs des théories linguistiques aux grammaires pour l'enseignement, nous nous proposons de répondre à ces critiques et de remédier aux problèmes de complexité et d'abstraction que pose cette nouvelle grammaire.

Nous allons montrer qu'une réconciliation est possible entre grammaire et linguistique dans la mesure où l'on prend en compte les développements récents dans le domaine du lexique (lexicologie). Plus précisément, adoptant une approche plutôt novatrice en grammaire, mais maintenant bien établie dans les courants linguistiques modernes, on cherchera à approcher la grammaire par le lexique.

Cette approche a un double avantage. D'une part, partir du lexique permettra de fonder l'enseignement grammatical sur la compétence lexicale que tous les élèves possèdent lorsqu'ils manient leur langue. D'autre part, c'est l'enrichissement du lexique qui va faciliter l'accès à la grammaire. Ce lexique enrichi nous permettra de simplifier la grammaire et les analyses grammaticales. Celles-ci seront structurées selon des niveaux d'analyse bien définis, à savoir lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Cette restructuration des analyses grammaticales aura pour effet de rendre la terminologie grammaticale plus explicite, et par conséquent moins confuse.

Le présent ouvrage est divisé en cinq chapitres. Après l'introduction, le premier chapitre traite des liens que la grammaire scolaire a tissés avec la linguistique. La première section (1.1) contient un bref historique de la tradition grammaticale française. La deuxième section (1.2) aborde la question d'une possible réconciliation entre grammaire pour l'enseignement et théorie linguistique. La question de la transposition didactique est discutée dans la dernière section (1.3). Il s'agit de montrer de quelle manière la grammaire peut être enseignée en classe avec succès et efficacité.

Dans le deuxième chapitre, il est question de lexique et de grammaire. Dans la première section (2.1), nous évoquons les récents développements en didactique du lexique et donnons un aperçu sur l'enseignement du lexique en classe. La deuxième section (2.2) introduit le programme LexiGrammaIRE,

qui permet l'analyse de constructions grammaticales basée sur un lexique riche en informations de divers niveaux linguistiques. Après la présentation d'un modèle générique d'entrée lexicale (§ 2.2.1), les classes grammaticales de mots et leurs sous-classes sont répertoriées et décrites en détail (§ 2.2.2). Nous montrons dans la troisième section (2.3) que la richesse des entrées lexicales, notamment des verbes, conduit à une simplification de la grammaire de phrase et que les analyses grammaticales proposées reposent sur des critères linguistiquement fondés. La dernière section (2.4) du chapitre discute l'utilité des informations contenues dans LexiGrammarIRE non seulement pour les enseignants (en formation), mais aussi pour les élèves.

Dans le troisième chapitre, nous présentons l'analyse des phénomènes grammaticaux majeurs du français sur la base de l'approche lexicale. Après une définition de la phrase (section 3.1), nous proposons une analyse grammaticale des types et formes de phrase (sections 3.2 et 3.3) ainsi que de la phrase complexe.

Le quatrième chapitre aborde l'enseignement de la grammaire dans la démarche active de découverte de Suzanne Chartrand. Après avoir présenté les principales étapes de cette démarche (4.1), nous les appliquons à l'enseignement des phrases subordonnées (4.2) et à celui d'autres phénomènes de la grammaire, tels que les compléments de nom (4.3) et l'accord du participe passé (4.4).

Le cinquième et dernier chapitre met en place une grammaire multilingue dans le cadre du modèle LexiGrammarIRE. Dans la première section (5.1), on montrera que le lexique générique développé permet la mise en place d'une grammaire multilingue facilitant l'apprentissage des langues étrangères ; une telle approche multilingue favorise en outre l'apprentissage du français par les élèves allophones en leur permettant de comparer différentes langues. La section suivante (5.2) présente une analyse comparative de la phrase pour l'allemand, l'anglais et l'italien. Dans la dernière section (5.3), nous abordons l'analyse comparative du groupe nominal pour ces mêmes langues. Enfin, la conclusion est suivie d'un appendice consistant en un aide-mémoire de concepts et termes issus de la grammaire rénovée.

Le contexte et les enjeux

Linguistique et grammaire pour l'enseignement : toute une histoire...

1.1 Bref aperçu de l'histoire de la tradition grammaticale et de la linguistique

La linguistique et la grammaire ont tissé des liens très étroits depuis leurs origines. Sans remonter jusqu'à l'Antiquité, nous pouvons citer les grammaires savantes de l'Âge classique, notamment celle de Port-Royal (*Grammaire générale et raisonnée* d'Arnault & Lancelot, 1660) qui pose un lien étroit entre la logique de la pensée et les structures linguistiques dans la pure tradition cartésienne (voir Chomsky 1965/1969, Dominicy 1984). Ce point de vue a marqué l'histoire de la tradition grammaticale française et a donné lieu aux premiers développements de la grammaire traditionnelle (Girard 1747, Bauzée 1767, Du Marsais 1769, Condillac 1780).

La grammaire de Noël & Chapsal (1823) représente une tentative d'appliquer les préceptes de la grammaire de Port-Royal à l'enseignement de l'orthographe, avec un appareillage conceptuel inadapté. L'analyse proposée vise en effet à reconstruire la structure logique sous-jacente des propositions sous la forme « sujet + prédicat », ce qui oblige à transformer l'ordre des mots observable en surface (p. ex. *On le recherche* devient *On est recherchant lui*). Une autre approche, sans prétention philosophique ou scientifique cette fois, est constituée par la grammaire de Lhomond (1780) qui, mis en tête des ouvrages élémentaires recommandés pour l'enseignement primaire par la Convention, peut être considérée comme le degré zéro du manuel scolaire (Chervel 2006a : 222)¹. Il sera utilisé jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

En ce qui concerne la grammaire traditionnelle telle que nous la concevons, Chervel (2006b) parle de la « deuxième » grammaire scolaire qui a pour finalité unique la maîtrise de l'orthographe et remplacera peu à peu au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle le premier courant issu de Port-Royal. Cette deuxième grammaire est selon Chervel (1977) directement issue des exercices d'orthographe (et non d'une théorie de la langue) et se mettra

1. Les *Éléments de la grammaire française* de Lhomond (1780) peuvent être considérés comme le degré zéro de la grammaire scolaire parce que c'est un manuel à vocation purement orthographique, dégagé de l'influence de la grammaire latine, et sans aucune prétention scientifique car, nous dit-il dans la préface, « *Les premiers éléments ne sauraient être trop simplifiés. Quand on parle à des enfants, il y a une mesure de connaissances à laquelle on doit se borner parce qu'ils ne sont pas capables d'en recevoir davantage* » (Lhomond 1780 : III). Notons néanmoins une innovation de Lhomond qui a perduré : celle de la création d'une nouvelle espèce de mots, l'article, classe à un seul élément (*le, la, les* et ses formes élidées et contractées) et à laquelle Grevisse ajoutera définitivement les indéfinis (*un, une*).

progressivement en place autour du développement de la notion de fonction. Elle s'imposera définitivement au moment des lois de Jules Ferry. La grammaire dite traditionnelle représente un courant normatif qui se caractérise par une attention excessive aux exceptions et aux irrégularités orthographiques au détriment d'une mise en valeur du caractère systématique de la langue. La grammaire traditionnelle, dont le représentant emblématique est *Le Bon Usage* de Grevisse (1936), a été critiquée par des linguistes d'inspirations aussi diverses que Ruwet (1967), Wilmet (1997) ou Roulet (1972), pour l'incohérence de ses notions, de ses définitions et de ses explications, qui mélangent constamment critères de forme et de sens, font trop souvent appel à la connaissance du monde, ou pour le manque de rigueur et le caractère non explicite de ses « règles » à propos desquelles le recours aux exemples des grands auteurs de la littérature française tient parfois lieu de démonstration. Cette approche normative s'est néanmoins poursuivie jusqu'aux années 60 (Lanusse & Yvon 1923, Grevisse 1936/1964, Grevisse 1939/1993, Gaiffe *et alii* 1936 *Grammaire Larousse du XX^e siècle*, Wagner & Pinchon 1962/1991 ; voir aussi Chervel 1977, Piron 2009, 2010, Bulea-Bronckart 2015 pour un compte-rendu historique et critique de la grammaire au XX^e siècle).

En réaction à la grammaire traditionnelle, le lien « linguistique - grammaire pour l'enseignement » est particulièrement manifeste et déclaré dans l'émergence de la grammaire rénovée (Huot 1981, Berrendonner 1982, Vargas 1992, Arrivé 2001), influencée par les théories linguistiques structuralistes (Saussure 1916, Bloomfield 1933, Harris 1952) et génératives (Chomsky 1957, 1965). En Suisse romande, l'ouvrage marquant ce courant a été *Maîtrise du français* (Besson *et alii* 1979). D'autres ouvrages ont émergé de ce courant, tels que Genevay (1994) en Suisse romande, Tomassone (1996) en France, Chartrand *et alii* (1999/2011) au Québec. La grammaire rénovée, ou grammaire nouvelle, met l'accent sur la description des régularités morphosyntaxiques de la langue (classes de mots, groupes et fonctions des groupes) plutôt que sur l'orthographe et la norme, prétend construire ces connaissances grammaticales à partir des compétences linguistiques des élèves et a pour objectif ultime la maîtrise des activités textuelles et communicatives, domaines qui se sont fortement développés récemment grâce à la linguistique textuelle (Adam 1990, Bronckart 1996), aux théories de l'énonciation (Benveniste 1974, Ducrot 1980, 1984, Ducrot *et alii* 1980) et à l'analyse du discours (Roulet *et alii* 1985).

Actuellement, la grammaire de texte dont les promoteurs considèrent qu'elle est mieux à même d'atteindre ces objectifs de développement de capacités expressives et communicatives semble l'emporter sur la grammaire de phrase, avec une focalisation plus nette sur la didactique de la langue (le français en ce qui nous concerne)². Ce mouvement se constate non seule-

2. Notons que les spécialistes de l'analyse du discours tels Maingueneau (2005) incitent à la prudence dans ce mouvement vers la grammaire de texte car cette dernière repose sur des concepts de linguistique énonciative qui ne sont pas d'accès facile aux élèves (voir

ment en France (voir le rapport d'Alain Bentolila 2006 et Bentolila 2007, 2009)³, mais aussi en Suisse romande avec l'adoption des manuels français *Le Livre Unique : Français* (LUF) et *L'Atelier du Langage* (AdL) (collection Hatier)⁴. Est-ce donc un échec de la grammaire rénovée et de sa tentative de développer une réflexion expresse sur la langue ? Espérons que non, car les efforts engagés depuis de nombreuses années en faveur d'une clarification des notions grammaticales et de l'accent mis sur le caractère systématique de la langue, tant dans le domaine des manuels scolaires et des directives en tout genre que dans celui de la didactique de la grammaire auraient été vains.

1.2 Vers une réconciliation de la linguistique avec la grammaire pour l'enseignement

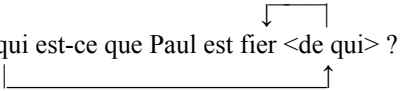
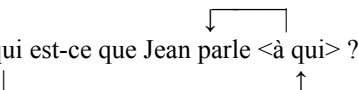
Reconsidérons le lien « linguistique-grammaire » et situons-le dans le monde de la recherche linguistique actuelle. Sans nier l'importance croissante de la pragmatique, nous nous devons de souligner l'essor des sciences cognitives dans les domaines du lexique et de la syntaxe. La grammaire dite rénovée est une transposition didactique de théories qui datent de plus de quarante ans (voir Huot 1981). La grammaire générative, notamment, a subi des changements de cap radicaux et notoires non seulement dans la conception des structures syntaxiques, mais aussi dans celle des opérations qui s'y appliquent. Les liens lexique-syntaxe et syntaxe-sémantique ont été nettement clarifiés. Une illustration intéressante se trouve dans les développements récents de la grammaire générative, à savoir le programme minimaliste de Noam Chomsky (1995, 2000), où seules trois opérations majeures comptent : « grouper » les mots (*fusionner*), « accorder » (avec ou sans un impact morphologique) et « déplacer », seule transformation restante. Les opérations comme *remplacer*, *insérer*, *supprimer* ne sont plus d'actualité simplement par le fait que les choix lexicaux sont définitifs et que les unités lexicales ne peuvent être ni modifiées, ni ajoutées. À notre sens, il serait judicieux de reprendre la grammaire rénovée à l'aune des derniers développements en grammaire générative et plus largement en grammaire formelle.

aussi Bronckart 2008, 2010). D'autres linguistes dont Boutet (2005) et Manesse (2007) insistent sur l'importance du maintien d'un enseignement, même minimal, de la grammaire et d'une activité réflexive sur la langue en classe de français.

3. Il ne faut cependant pas confondre les dénonciations d'une prétendue crise du français revenant à dates régulières dans les médias avec un débat sur les méthodes et les finalités de l'enseignement du français. Déjà en 1930, dans son ouvrage *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école* (1930/2004), Charles Bally prend bien soin de distinguer ces deux questions bien différentes quand il tire la sonnette d'alarme et s'interroge sur la manière dont « l'assimilation d'un français correct [...] peut contribuer en quelque mesure [au] développement intellectuel [de l'enfant]. » (Bally 1930/2004 : 15).

4. Bien que la terminologie de LUF et d'AdL ait été adaptée à celle que préconise le Plan d'études romans (PER), parents, enfants et enseignants se trouvent dans une situation floue et relativement incertaine. Pour pallier ce manque de rigueur terminologique (voir Conti & De Pietro 2006), un mémento grammatical (grammaire et texte) est mis à disposition des élèves et des maîtres depuis peu (Balma & Roduit 2014).

Comme le proposent Laenzlinger & Péters (2010), une grammaire dynamique dite de construction part de l'ensemble des items lexicaux qui s'assemblent (en groupes) pour former la phrase. La formation des groupes (p. ex. GV) se base, pour l'essentiel, sur les propriétés de sélection (un approfondissement de la notion de régime, voir Berrendonner 2002) spécifiées dans le lexique, par exemple les types de compléments et de modificateurs possibles pour un verbe donné. En outre, une fois effectuée l'assignation des fonctions grammaticales aux groupes, il faudra créer, au besoin, une dépendance asymétrique non locale entre un groupe et la classe qui le sélectionne pour traiter des phénomènes d'accord et de déplacement comme dans les deux exemples ci-dessous⁵ :

- (1) a De qui est-ce que Paul est fier <de qui> ?

- b À qui est-ce que Jean parle <à qui> ?


La lexicologie a, quant à elle, également énormément évolué ces dernières décennies. On comprend mieux maintenant le fonctionnement et la structure de notre lexique interne (c'est-à-dire mental). Celui-ci est organisé en réseaux de formes (sons, morphèmes) et de sens (synonymes, antonymes, hyperonymes), selon que les mots sont de classes dites lexicales (les noms, verbes, adjectifs, adverbes) ou de classes dites fonctionnelles (conjonctions, déterminants, auxiliaires, prépositions, etc.) et bien sûr selon leur fréquence et leur nombre de syllabes (Aitchison 1987, Cohen 2004). De plus, il est clairement démontré par bon nombre de linguistes travaillant dans le cadre des grammaires lexicalistes (LFG, Kaplan & Bresnan 1982 ; Lex-Tag, Joshi 1985, Schabes 1987 ; HPSG, Pollard & Sag 1988, 1994) que les informations lexicales (au sein dudit vocabulaire) sont essentielles à la bonne formation des structures grammaticales, voire textuelles. C'est d'après ce constat basé sur les recherches des sciences cognitives et linguistiques que nous pensons que le lexique est la meilleure porte d'entrée à l'enseignement de la grammaire, quels que soient la langue et le contexte d'apprentissage (langue première, langue seconde, langue d'intégration ou langue de scolarisation) (voir Laenzlinger & Péters 2010, Laenzlinger, Péters & Moeschler 2012).

5. Nous développerons cet aspect dans le chapitre 3.

1.3 La transposition didactique et l'enseignement de la grammaire en classe

Le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée⁶ réside principalement dans l'introduction par cette dernière de la notion de phrase de base (Ph), ou Phrase P chez Genevay (1994), et dans la définition des fonctions grammaticales et des classes de mots sur la base de critères morphosyntaxiques explicites et systématiques (modification de forme, manipulations syntaxiques, distribution dans la phrase) plutôt que sur la base des critères sémantiques et notionnels traditionnels. Cela a eu pour conséquence l'abandon de la panoplie des compléments d'objets et circonstanciels de la grammaire traditionnelle (compléments d'objets direct et indirects, de cause, de temps, de durée, de lieu, de manière, de but, de prix, de poids, de mesure, d'opposition, de résultat, etc. voire de complément de verbe passif (en *par*) ou de verbe impersonnel (*il pleut des cordes*) comme chez Grevisse (1936/1964)⁷ reposant sur des critères sémantiques (ou sur une confusion de critères tantôt sémantiques tantôt formels) en faveur de la tripartition : complément de verbe, direct : *je connais la chanson*, mais aussi *cela coûte 20 francs* ou indirect : *je parle à Paul*, *je vais à Madrid*, complément de phrase de la grammaire rénovée. L'approche purement morphosyntaxique créera cependant des difficultés pédagogiques notamment pour l'explication de l'accord du participe passé dont, par exemple, il est impossible d'exclure les compléments de poids, mesure ou prix sur une base purement formelle ou bien quant à la transformation passive dont il faut distinguer celles qui sont autorisées et celles qui ne le sont pas à partir de configurations syntaxiques apparemment identiques (v. § 3.3.2)⁸.

La grammaire rénovée, apparue dans les années 1980 suite aux critiques émises à l'encontre de la grammaire traditionnelle (mélange des niveaux de la langue, syntaxe-sémantique notamment, lien langue-logique, approche trop normative, accent mis sur l'orthographe et ses exceptions au détriment des régularités de la langue), va également subir quelques critiques : l'orthographe y est reléguée au second plan, la syntaxe y est trop importante, trop

6. Il faut cependant souligner que cette dichotomie, quoiqu'utile pour exposer les différences, est caricaturale car il n'y a jamais eu de rupture complète entre les grammaires scolaires traditionnelles, qui ont évolué sous l'influence des théories modernes (voir Grevisse-Goosse 2007), et les grammaires scolaires rénovées qui ont maintenu des traits de la tradition (voir Bulea-Bronckart 2015).

7. *Le Bon Usage* comptait 29 catégories de compléments circonstanciels jusqu'à la 11^e édition. Il est vrai cependant que la 14^e (Grevisse & Goosse 2007) se contente de huit catégories de compléments adverbiaux « utiles » (p. 390) notamment à l'accord du participe passé (p. ex. le complément de mesure), en plus du complément d'agent.

8. De plus, la croyance qu'une compétence langagière des élèves pourrait servir de base solide aux manipulations syntaxiques sur la langue est une position qui ne tient pas compte des différences sociales et favorise les élèves socialement et culturellement mieux dotés par le milieu familial. Cette objection ne vaut pas en ce qui concerne le vocabulaire oral, usuel et intuitif.

abstraite et trop technique, et le métalangage y est trop complexe et contient de nombreux termes obscurs et compliqués⁹. En outre, la croyance en un enseignement grammatical comme point de passage obligé en vue d'impératifs communicatifs et expressifs est de plus en plus critiquée (voir Bulea-Bronckart 2015).

Comme nous l'avons brièvement mentionné dans la section 1.1, le bilan de la grammaire rénovée est très mitigé (voir Léon 2008 : chap. 1 ; Rosier 2002 : chap. 3 ; Bronckart 2008). Les résultats sur le terrain n'ont pas été à la hauteur de ce qu'on espérait. Malgré certains constats positifs sur la rénovation (voir Weiss & Wirthner 1991, De Pietro 2010), les élèves ont très peu amélioré leurs performances dans le domaine de l'orthographe grammaticale d'après une étude comparative faite au Québec (Nadeau & Fisher 2006). Il faut reconnaître qu'au secondaire I (obligatoire) les enseignants sont ou ont été peu enclins à utiliser les manuels de la grammaire rénovée.

Face aux critiques portées à l'encontre de la grammaire rénovée, il est possible d'envisager des solutions. Nous allons proposer au Chapitre 3 une grammaire nouvelle simplifiée, rendue plus accessible aux enseignants et aux élèves grâce à un lexique enrichi et structuré, à des opérations grammaticales plus simples, avec moins d'artifices techniques, et à des niveaux d'analyse bien différenciés. Le métalangage est plutôt stable pour ce qui est des classes de mots et des groupes. Le point délicat concerne les fonctions grammaticales. Il faut faire un choix : terminologie traditionnelle ou rénovée ? Par exemple, le Plan d'études romand (PER) 2011 fait foi en la matière recommandant les appellations « Complément de Verbe Direct » (CVD) au lieu de « Complément d'Objet Direct » (COD), « Complément de Verbe Indirect » (CVI) au lieu des « Complément d'Objet Indirect » et « Compléments Circonstanciels essentiels » (COI / CC_{essentiel}), « Complément de Phrase » (CP) au lieu de « Complément Circonstanciel non essentiel » (CC_{non essentiel}), « Complément de Nom » (CN) au lieu d'épithète. Les manuels français LUF et AdL ont été adaptés dans ce sens.

L'enseignement de la grammaire de phrase doit être maintenu depuis le primaire jusqu'au secondaire I au moins, comme le soulignent de nombreux didacticiens, grammairiens et linguistes (voir le rapport de mission de Bentolila pour le ministère français de l'Éducation en 2006, Boutet 2005, Pellat 2009)¹⁰. Les enjeux socioculturels et politiques sont importants. Il s'agit non seulement d'éviter l'échec et l'exclusion scolaire dus à une maîtrise insuffisante du français, et surtout de son fonctionnement lexical et grammatical, mais aussi d'éviter de créer des élites parmi les jeunes élèves qui seraient favorisés, par rapport à d'autres, par le contexte socio-familial ou par un intérêt individuel poussé pour la lecture.

9. Concernant les problèmes et les limites de la transposition didactique, le lecteur peut consulter Chiss & David (2012) et Bronckart (2010).

10. Une réflexion parallèle sur la nécessité de maintenir un enseignement grammatical par le biais du développement de véritables grammaires d'enseignement dans le but d'éveiller d'un « sentiment grammatical » (Chiss 2002) a aussi lieu dans l'enseignement du français langue étrangère (Beacco 2010).

La leçon de grammaire a mauvaise réputation : rébarbative, sans intérêt, répétitive. Comment la rendre plus attractive ? Dans un premier temps, il faut parvenir à décomplexer les élèves face au savoir grammatical qu'ils croient impénétrable et trop complexe. Des études sur le développement d'une prise de conscience grammaticale ainsi qu'une sensibilisation aux différences entre une approche descriptive et une approche prescriptive sont menées dans le cadre de la grammaire générative (Honda & O'Neil 1993, Lobeck 2007, Ginsberg, Honda & O'Neil 2011). La proposition faite ici est de prendre appui sur la compétence lexicale des élèves, c'est-à-dire de passer par le lexique et la connaissance intuitive que les élèves ont de leur vocabulaire propre, et ensuite d'aborder les phénomènes grammaticaux sur cette base. « Comment est-il possible de faire véritablement assimiler le concept de circonstant sans le contraster avec celui d'actant, et comment ce dernier peut-il être assimilé sans que soit assimilé, de façon explicite ou non, le concept de structure prédicative des unités lexicales ? », se demandent Tremblay & Polguère (2014 : 1175) en soulignant l'intérêt d'une mise en relation des connaissances lexicales (de sens, de forme et de combinatoire) avec les connaissances grammaticales. Ce n'est qu'une fois un fondement grammatical stable mis en place que l'on peut aborder le texte, et éventuellement revenir sur des questions de grammaire de phrase. Ce dernier point nécessite une démarche progressive précise que nous allons développer ci-dessous.

La progression la plus adaptée didactiquement est celle que l'on qualifie de « spiralaire » (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001, Chartrand 2008), permettant une bonne adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves, contrairement à une progression dite linéaire et cumulative. La démarche spiralaire procède du plus simple au moins simple, et du moins complexe au plus complexe, avec des phases de progrès, mais aussi de stagnation et, au besoin, de recul. Des nouveautés dans les contenus à enseigner sont introduites au fur et à mesure (du plus simple au moins simple et du moins complexe au plus complexe), mais toujours avec le souci de consolider les connaissances qui ont précédé. La progression va vers l'abstraction, mais il s'agit aussi de rendre explicites des savoirs implicites (Schneuwly 2001). Ce point sera développé par la suite.

Cette démarche didactique est, dans un premier temps, inductive, puis, dans un deuxième temps, déductive. L'élève doit être actif du point de vue cognitif (approche constructiviste), et l'enseignant doit le motiver pour susciter son intérêt¹¹. On l'amène d'abord à observer des faits de langage (un paradigme de phrases d'un certain type, p. ex. les relatives), puis à réfléchir sur leur forme, leur structure et leur organisation (p. ex. la forme du pronom relatif selon la fonction grammaticale et sémantique qu'il exerce, son antécédent, les limites de la phrase relative et sa fonction dans le GN). Cette phase permet l'activation des savoirs de l'élève et leur conceptualisation. Les

11. Le travail en groupe, par exemple, est une excellente source de motivation pour les élèves.

règles grammaticales concernées lui sont ensuite présentées (savoirs déclaratifs), qu'il pourra mémoriser pour autant qu'il les mette en pratique. Il s'agit là d'une étape, plutôt déductive, qui va des règles à la pratique, donc à la mise en application des apprentissages (savoirs procéduraux)¹².

Quant aux stratégies d'enseignement de la grammaire, elles doivent, dans un premier temps, respecter un certain *cloisonnement*. Cette décontextualisation permet au maître d'enseigner la grammaire pour elle-même afin de faire comprendre aux élèves le fonctionnement de la langue. Ce n'est qu'une fois que les élèves maîtrisent les principes généraux de la langue (vocabulaire, grammaire de phrase), sans que cette maîtrise ne soit nécessairement parfaite, que le *décloisonnement* peut se faire. Cette contextualisation consiste en l'intégration de séquences de grammaire dans l'enseignement de la grammaire de texte. La mise en place de séquences grammatico-textuelles conduit à une *recontextualisation* indispensable au transfert des apprentissages¹³.

Revenons sur la question de progression dans les contenus linguistiques à transmettre. Du primaire au secondaire, la grammaire au sens large se construit petit à petit, du plus simple au plus complexe, sur des bases souvent implicites, en reposant sur des savoirs déjà acquis. L'enseignement de la grammaire à l'école suit une démarche spiralaire permettant un rythme d'apprentissage adapté aux capacités cognitives progressives des élèves.

Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit de rendre explicite un savoir implicite. L'application d'analyses aux phénomènes grammaticaux du français, et de toute autre langue, procède du vocabulaire à la phrase en passant par les groupes, leurs fonctions ainsi que les relations de dépendance et d'accord. Ce n'est qu'une fois ces concepts grammaticaux maîtrisés que les élèves peuvent aborder l'analyse des énoncés, donc des textes et discours.

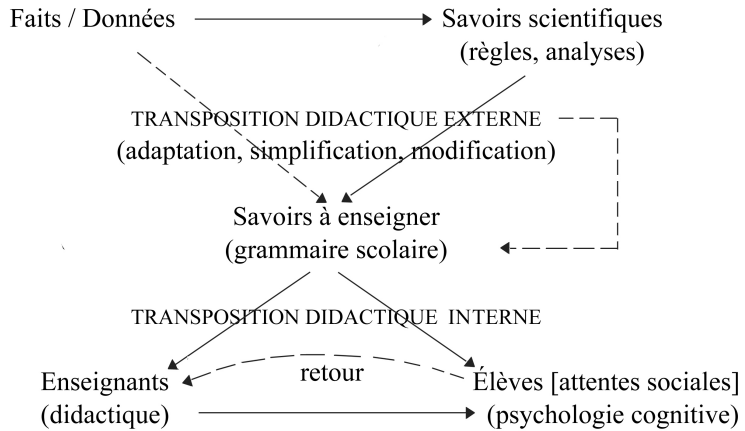
Pour résumer les étapes de la transposition didactique, nous proposons page 21 un schéma didactique à double triangle, avec deux niveaux de transposition.

Le premier niveau de transposition didactique (*externe* selon les termes de Chevallard 1985/1991) consiste à prendre en considération des savoirs scientifiques, c'est-à-dire des règles et des analyses portant sur des faits de langage, et de les transposer en savoirs à enseigner par le biais d'adaptations, simplifications, et autres modifications, permettant au mieux l'élaboration d'une grammaire scolaire, qui porte naturellement sur ces mêmes faits linguistiques (Huot 1981, Gary-Prieur 1985). La transposition didactique (*interne*) des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés doit tenir compte de facteurs didactiques (démarches à adopter, progression) tout en se référant à des consignes dictées par le système politico-éducatif (en l'occurrence le PER) et à des manuels de référence choisis par ce dernier. L'étape la plus délicate pour les enseignants est le passage à l'enseignement en classe :

12. On renvoie le lecteur à Chevallard (1985/1991) sur la question des savoirs déclaratifs vs procéduraux.

13. Sur cette question, voir Bronckart & Besson (1988), Bronckart & Sniczer (1990), De Pietro & Wirthner (2006).

Comment faire de la grammaire ? Leur formation spécifiquement orientée vers la didactique dans un cadre institutionnel ainsi que les manuels de référence accompagnés d'exercices les guideront dans cette tâche. Une évaluation ponctuelle des connaissances des élèves est nécessaire pour que les enseignants puissent avoir un retour jugeant des performances et de l'efficacité de leur enseignement grammatical qui tient compte des capacités d'apprentissage des élèves. Ce n'est qu'à cette condition que des adaptations didactiques pourront être effectuées dans leurs méthodes d'enseignement.



Comment faire en classe

Quelle démarche ?	Manuels de référence
Quelle progression ?	Exercices et évaluation
[système éducatif]	Référence au PER

2.1 Didactique du lexique

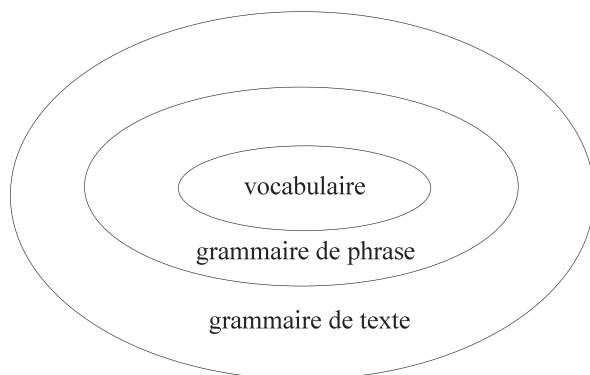
Selon Grossman (2011), la didactique du lexique a connu un essor remarquable ces dernières années¹. Nourrie des développements en lexicologie, en psychologie et en linguistique, elle se situe à l'interface entre les recherches sur la catégorisation et la cognition, sur les discours et l'énonciation et sur la morphosyntaxe. Elle s'est développée dans des travaux aussi divers que ceux de Picoche 1993, Reboul-Touré 2000, Calaque & David 2004, Duvignau 2005, Grossmann *et alii* 2005, Grossman & Plane 2008, Leeman 2005, Paveau & Petit 2005, Petiot & Reboul-Touré 2005, entre autres (voir aussi Nonnon 2012 pour des références sur la didactique du lexique durant les vingt dernières années et le numéro spécial de Lidil 21 sur l'enseignement / apprentissage du lexique). Malgré cela, elle reçoit encore peu d'applications en classe². De fait, l'enseignement du lexique constitue un parent pauvre des programmes scolaires. Ainsi Tremblay & Polguère (2014 : 1174) font-ils le constat que l'enseignement du vocabulaire au primaire reste négligé par rapport à la grammaire et à l'orthographe. Il se fait de manière aléatoire au hasard des lectures ou des exercices d'expression. Une première raison en est

1. Grossman (2011) démonte une fausse opposition entre les théoriciens qui préconisent un enseignement explicite et structuré du lexique et des concepts métalinguistiques pertinents et les praticiens qui subordonnent l'enseignement du lexique à des activités communicatives et expressives. Il relève l'établissement d'un consensus chez les didacticiens qui pensent « qu'il faut à la fois établir une progression des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical et mieux réfléchir aux formes que peut prendre l'apprentissage "incident", à partir de genres discursifs variés » (Grossman 2011 : 164). C'est effectivement un faux débat puisque l'étude du lexique hors du flux de la parole accompagné d'une réflexion métalinguistique n'est pas contradictoire avec l'application des connaissances au cours de lectures et inversement.

2. L'enseignement du lexique est en revanche beaucoup plus central dans l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, l'enseignement du lexique et de la phraséologie (collocations, expressions figées) font partie des recommandations explicites du *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe (2001). En outre, pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère, il existe une méthode sémantico-lexicale d'enseignement de la grammaire à partir du lexique : « l'approche lexicale » de Lewis (1993), méthode empirique et inductive qui repose sur l'apprentissage de patrons syntaxiques, de constructions préfabriquées, de collocations et d'expressions figées et qui est tout à fait réfractaire au concept même de règle de grammaire ou de théorisation grammaticale. Cette approche dite syntagmatique est préconisée par M.-F. Chanfrault-Duchet (2004) en didactique du français langue première pour tenter de résoudre les problèmes dits « de maladresse d'expression » des élèves dus notamment à une mauvaise connaissance des collocations, mais rencontre l'opposition des enseignants qui privilégient la créativité.

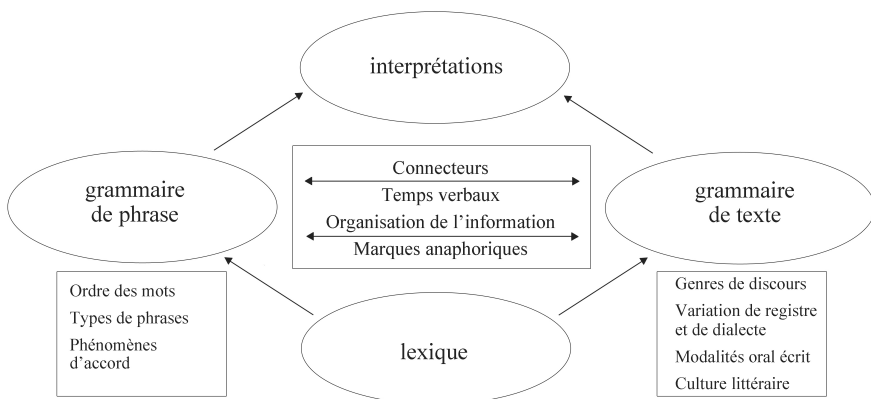
que le lexique, considéré comme un ensemble irrégulier, est réputé peu propice à un enseignement systématique (Leeman 2005). En réalité, « les mots n'ont rien d'une masse informe », nous rassure Picoche (2011 : 1). Le lexique et ses entrées lexicales présentent en effet des généralités importantes dans leur organisation et leur contenu. Un autre problème, selon Grossman (2011), est que les théories lexicologiques résistent à la didactisation de par leur technicité, leur spécialisation à des phénomènes spécifiques et leur manque d'intégration aux autres modules linguistiques. Deux théories didactisées sont celles de Picoche (1993), basée sur la théorie guillaumienne, et de Tremblay & Polguère (2014), fondée sur la théorie « sens-texte » de la « Lexicologie Explicative et Combinatoire » (Mel'čuk *et alii* 1995). Cette dernière relie les connaissances lexicales de forme, de sens et de combinatoire aux propriétés grammaticales de la langue. Cependant, étant donné que notre projet vise l'exploitation du vocabulaire des élèves et le développement d'une compétence lexicale en vue de fonder une réflexion sur la structure de la langue et de la grammaire, notre accent sera différent. L'approche de Picoche (1993), qui ne néglige pas une approche diachronique de la langue, propose quantité d'exercices sur le lexique pour développer le vocabulaire en classe et, par sa réflexion sur la polysémie fait le lien entre la langue (le « parler français ») et des questions culturelles et intellectuelles (le « penser français »). Selon notre objectif grammatical, de tels exercices peuvent être intégrés pour susciter une réflexion sur la langue à condition de proposer une progression des acquisitions lexicales et de les lier à la progression des contenus grammaticaux visés, toujours en partant du vocabulaire des élèves apprenants. Nous sommes cependant en accord avec les principes fondamentaux énoncés dans Picoche (2011) (voir Tremblay & Polguère 2014 : 1174) : (1) Donner la priorité au verbe, parce que c'est lui qui structure la phrase en décidant du nombre d'actants et qui permet d'explorer des combinaisons de mots et de travailler sur les dérivés (par la nominalisation) et les familles de mots (en jouant sur les préfixes et les suffixes), et (2) Ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe et de la grammaire, ce qui ouvre la voie à l'étude de la phraséologie (des idiomes et des collocations), tellement importante pour une expression naturelle et idiomatique.

Le PER 2011 de même que les directives et orientations pour l'enseignement du français de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP, 2006) conçoivent la grammaire comme un système à trois ensembles inclusifs : le vocabulaire, puis la grammaire de phrase, et enfin la grammaire de texte, le tout formant avec la conjugaison et l'orthographe la « grammaire au sens large ».



Grammaires par inclusion

Or, ce système par inclusion n'est pas approprié. Le vocabulaire, la grammaire de phrase et la grammaire de texte sont des modules autonomes, mais interagissant entre eux. Le schéma ci-dessous montre deux grammaires en parallèle alimentées par le lexique :



Deux grammaires parallèles alimentées par le lexique

Dans cette perspective, on comprend mieux l'intérêt d'enseigner le lexique / vocabulaire pour lui-même. Non seulement l'étude du lexique permet de mieux cerner certains phénomènes de la grammaire de phrase, mais elle facilite aussi l'accès à l'interprétation des phrases et des énoncés dans le texte. Plus généralement, il s'agit d'amener les élèves à s'approprier des connaissances linguistiques sur la base de leurs propres compétences « intuitives » du lexique, en partant d'un lexique dit « fondamental » pour aboutir à un lexique de plus en plus « élaboré ».

Il existe de multiples manières d'approcher le lexique et son enseignement. On peut procéder par des recherches étymologiques sur l'origine des mots, par l'apprentissage de l'orthographe des mots, par la conjugaison des verbes, par le sens des morphèmes qui forment les mots par dérivation, par

les relations de sens (synonymie, antonymie, hyperonymie, polysémie) ou encore par les champs sémantiques (à travers des notions comme le temps, le lieu, etc., et des domaines comme la navigation, l'école, la philosophie, etc.). Il s'agit là d'approches thématiques en vue d'un enrichissement du vocabulaire à travers l'apprentissage de mots rares et difficiles. On peut atteindre de tels objectifs au moyen de la lecture, de la consultation de dictionnaires, éventuellement électroniques, ou encore de la discussion d'un thème précis en classe. Toutefois, il s'agit d'approches partielles, souvent centrées sur le nom, qui ne favorisent pas une réflexion sur l'organisation globale du système lexical. Comme nous venons de le dire, le lexique doit d'abord être étudié pour lui-même dans sa globalité dans le but de comprendre comment il est structuré et comment il fonctionne. Ce n'est qu'après cet apprentissage de base que les connaissances lexicales acquises sont appliquées aux mots dans le contexte de la phrase (dans quel environnement ils se situent, quels sont les autres mots qui les entourent) ou aux mots dans le contexte du texte (champs sémantiques, reprises par synonymie, hyperonymie, substitution, etc.).

2.2 LexiGrammaIRE

LexiGrammaIRE (Lexique, Grammaire, Interprétation, Ressources linguistiques pour l'Enseignement du français) vise la création d'une plateforme de ressources linguistiques pour les enseignants du secondaire. Le but est avant tout de montrer la part grammaticale du lexique à travers l'analyse de problèmes grammaticaux comme le passif et ses contraintes, la pronominalisation, les formes grammaticales du discours indirect, l'accord du participe passé, etc. Parmi les ressources linguistiques, une grammaire de référence est à mettre à disposition des utilisateurs. Nous proposons d'utiliser la grammaire *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* de Pierre-Alain Balma & Christian Tardin (disponible en ligne) pour sa facilité d'accès en ligne et parce qu'elle est recommandée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). En outre, un lexique d'usage sera construit sous la forme d'une base de données contenant les champs nécessaires (v. § 2.2.1). Il s'agit d'enrichir et organiser ce lexique sous la forme d'entrées lexicales selon un cadre générique.

Cette plateforme d'outils linguistiques vise à utiliser les compétences lexicales des élèves, c'est-à-dire leurs connaissances et leur capacité à utiliser et comprendre le vocabulaire de leur langue, autrement dit à faciliter l'accès à des connaissances linguistiques dites « intuitives », partant d'un vocabulaire « fondamental » pour aboutir à un vocabulaire plus « élaboré »³. Une

3. Le terme *intuitif* doit être utilisé avec prudence et ce pour deux raisons. La première concerne le fait que les élèves allophones n'ont pratiquement aucune intuition sur le vocabulaire du français même s'ils en ont sur le vocabulaire de leur propre langue, ce qui leur permettrait de faire des correspondances interlexicales. La seconde raison porte sur la faiblesse du vocabulaire académique chez certains élèves dont les intuitions ne sont pas aussi poussées que chez les élèves qui ont une bonne maîtrise de leur langue maternelle.

partie de l'enseignement explicite de la grammaire sera de détourner les élèves d'un usage restreint, informel et contextualisé de la langue pour les amener à utiliser une langue plus élaborée et plus académique, socialement valorisée et davantage apte à véhiculer des informations décontextualisées dans des registres plus formels. Le recours aux connaissances orales « intuitives » des élèves accroît le risque de favoriser les élèves qui par leur milieu familial possèdent une maîtrise plus poussée des registres formels normés. Il y a néanmoins des connaissances lexicales que l'on pourrait qualifier d'universelles (telles que les relations sémantiques : AGENT, PATIENT, THÈME, LIEU, DIRECTION, ÉVÈNEMENT... ou les restrictions de sélection : *verser* + [GN_{liquide}], *manger* + [GN_{comestible}], etc., même si leur réalisation peut varier au sein d'une même langue : *poser quelque chose (quelque part)* et *mettre quelque chose quelque part*, le choix du verbe rendant optionnelle ou obligatoire la réalisation de la destination. Ces connaissances lexicales varient aussi fortement bien sûr d'une langue à l'autre : le primitif sémantique de DIRECTION (Lamiroy 1983, Talmy 1985, Stringer 2007) est normalement exprimé par certains verbes de mouvement en français et dans les langues romanes (*aller, partir, arriver*, etc.) associés à une préposition à locative : *je vais à la cuisine*, pour exprimer un sens de trajectoire, alors qu'en anglais et dans les langues germaniques, ce trait est exprimé par la préposition (*to*) tandis que le verbe encode le plus souvent la MANIÈRE du déplacement (*ramper 'to crawl', marcher 'to walk', ou boiter 'to limp', etc.*) : *I crawl / walk / limp to the kitchen*, ce que le français exprimera ou bien avec un complément de phrase optionnel : *je vais à la cuisine (en rampant)* (mais pas : **je rampe à la cuisine*), ou bien à l'aide d'une préposition capable d'encoder lexicalement le sens de direction (*jusqu'à, vers...*) : *je rampe / boite jusqu'à la cuisine*. Il y a donc toute une série de connaissances des propriétés lexicales des verbes et des prépositions dont le professeur peut aider les élèves à prendre conscience dans leur langue maternelle avant d'éventuellement les comparer avec d'autres langues.

Comme on le montrera dans la section 2.3, la structure et la richesse de ce lexique permettent de simplifier la grammaire de phrase ainsi que de contraindre les transformations utilisées dans la grammaire rénovée. Finalement, LexiGrammaIRE vise à faciliter l'accès à l'interprétation des phrases et des énoncés dans le texte.

2.2.1 Une entrée lexicale

Considérons, dans un premier temps, le lexique et les entrées lexicales associées aux mots. Le terme « lexique » se réfère à l'ensemble des mots d'une langue, alors que celui de « vocabulaire » se rapporte à un registre particulier d'un individu ou d'un domaine, donc un sous-ensemble du lexique d'une langue. Toutefois, les deux termes seront considérés comme équivalents dans le cadre de notre recherche.

Une entrée lexicale est organisée selon une structure générique telle que représentée en (2).

- (2) Entrée lexicale : informations
- (i) phonologique / orthographique
(avec conversion phonèmes / phones ↔ graphèmes / graphies)
 - (ii) morphologique
 - a dérivationnelle
 - b flexionnelle
 - c compositionnelle (locutions)
 - (iii) syntaxique
 - a classe (et sous-classe)
 - b sélection catégorielle
 - c sélection fonctionnelle
 - d sélection lexicale
 - (iv) sémantique
 - a sélection sémantique
 - b rôles sémantiques⁴
 - c aspect (pour les verbes)
 - d information conceptuelle (ou procédurale)
 - .i. traits typologiques
 - .ii. traits proto / stéréotypiques
 - .iii. relations lexicales (synonymie, antonymie, hyper- / hyponymie, holo- / méronymie)
 - (v) pragmatique
 - a signification possible en contexte (p. ex. concept *ad hoc*)
 - b connaissances encyclopédiques
 - c tropes (emploi figuré / métaphorique)
 - d collocations⁵ (usage)

Cette entrée lexicale comporte en (i) des indications sur les propriétés phonétiques (comment prononcer le mot) et orthographiques (comment l'écrire)⁶. Des indications de conversion phones-graphies sont aussi nécessaires, surtout pour le français où l'orthographe est loin d'être phonétique (p. ex. / mɑ̃ʒɔ̃ / - mangeons)⁷.

En (ii) nous avons l'information morphologique. L'entrée lexicale d'un mot ou lexème construit morphologiquement contient les propriétés dériva-

4. Cette information est disponible pour les verbes sous format électronique dans Picoche & Roland (2001).

5. On peut consulter Mel'čuk & Polguère (2007) pour un lexique actif de collocations en français.

6. C'est à ce niveau qu'est indiquée la valeur variable ou invariable du mot.

7. Ceci est démontré par les nombreux homophones que possède le français (p. ex. *sain, saint, sein, ceint, cinq, seing*).

tionnelles (racine, préfixe, suffixe) ou compositionnelles (mots composés, locutions idiomatiques) du mot en question. L'information sur la morphologie flexionnelle (conjugaison, déclinaison du mot) doit aussi être présente dans l'entrée lexicale. Les données en (iv) concernent les propriétés syntaxiques ou combinatoires du mot. Tout d'abord, la classe du mot doit être spécifiée. Les grammaires traditionnelles font une distinction d'ordre orthographique entre mots invariables et mots variables. Or, sur le plan linguistique des propriétés de la langue, les théories linguistiques font une distinction plus pertinente entre les classes dites lexicales (Verbe, Nom, Adjectif, Adverbe), qui ont un sens fort et autonome, et les classes dites fonctionnelles (Préposition, Déterminant, Conjonction, Auxiliaire, Pronom), qui ont un sens ou une fonction plutôt procédurale leur permettant d'établir des relations grammaticales (d'où le terme fourre-tout de « mots-outils » qui leur est souvent associé)⁸. Cette distinction est renforcée par le fait que les classes lexicales sont ouvertes (néologismes possibles), alors que les classes fonctionnelles sont fermées⁹. Les sous-classes (ou sous-catégories) de mots seront décrites dans le paragraphe suivant (§ 2.2.2.).

Toujours sur le plan lexico-syntaxique, les mots sont susceptibles de choisir leur environnement, notamment leur / s complément / s et même la classe grammaticale (ou la catégorie) de celui-ci / ceux-ci. Ainsi, un verbe peut sélectionner un, voire deux compléments qui peuvent être un groupe nominal (GN), un groupe prépositionnel (GPrép), une phrase (P), etc. (v. § 2.2.2 pour une présentation détaillée des sous-catégories de verbe et Berrendonner 2002 pour l'importance de la notion de régime des verbes). Un adjectif peut sélectionner un GPrép ou une phrase P. On appelle cela la sélection catégorielle. Quant à la sélection fonctionnelle, elle concerne les mots fonctionnels. Ainsi, une préposition prend comme suite (pour ne pas dire « complément ») un GN ou un GV_{infinitif}. La suite d'une conjonction de subordination est une phrase. On peut de même spécifier que le déterminant est toujours accompagné d'un nom. La sélection lexicale, quant à elle, précise exactement quel terme utiliser dans le complément sélectionné, par exemple quelle préposition employer dans un GPrép à fonction de complément de verbe indirect (CVI) ou de complément d'adjectif (CA_{adj}) (*se fier à qqn, compter sur qqn, content de qqch.*) ou quelle conjonction utiliser dans une phrase subordonnée complément de verbe direct (*penser QUE, se*

8. La classe Interj(ection) se situe aux marges de la grammaire. Ce n'est pas une classe grammaticale, mais discursive, au même titre que les connecteurs.

9. Mentionnons que les prépositions forment une classe quelque peu hybride. D'une part, certaines prépositions (spatiales par exemple) sont pourvues d'un sens conceptuel et, d'autre part, cette classe peut être enrichie de nouveaux membres comme *QUESTION grammaire, côté éducation, des auteurs DONT Malraux*. On pourrait aussi distinguer deux types de prépositions : les prépositions à emplois purement interrelationnels ou à valeur purement grammaticale : *à, de* et puis les prépositions ayant un sens conceptuel : *à* locatif, *dans, sur, après* et locutions prépositionnelles : *au fond de, en face de, à côté de, au-devant de, au contraire de*, etc., qui constituent une classe relativement ouverte de locutions prépositionnelles intégrant des noms (*côté, face*, etc.).

demander si...). Comme il s'agit souvent de propriétés idiosyncratiques, il est fort utile qu'elles soient spécifiées dans le lexique.

Parmi les informations sémantiques contenues dans une entrée lexicale, il y a celles qui contraignent la sélection des compléments (appelées restrictions sélectionnelles). C'est le cas pour les verbes *verser*+GN_{liquide}, *tuer*+GN_{animé} ou *manger*+GN_{comestible}, sauf dans leur lecture figurée (p. ex. *manger son héritage*, *tuer le temps*). Il serait extrêmement utile et intéressant d'appliquer des restrictions de sélection aux modificateurs (adverbes) et aux compléments de phrase, et cela en fonction de la nature du prédicat. On peut fort bien exclure des phrases comme (3) sur la base d'une incompatibilité sémantique entre le verbe et son modificateur ou le complément de phrase (concernant par exemple l'aspect lexical et grammatical).

- (3) a *Jean habite *violemment* cette maison.
 b *Il pleut *volontairement*.
 c *Ils ont atteint le sommet *pendant des heures*.
 d *Il reste à la maison *en une minute*.

Une autre forme de contrainte sélectionnelle imposée par le verbe concerne le choix entre l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être* aux temps composés. Ainsi, les verbes *arriver*, *aller*, *venir*, *tomber*, *rester*, etc. s'utilisent avec l'auxiliaire *être*, alors que les verbes comme *manger*, *dormir*, *parler*, etc., s'emploient avec *avoir*¹⁰.

Une information de nature conceptuelle¹¹ concerne les rôles (ou fonctions) sémantiques joués par le sujet et les compléments du prédicat (verbe et adjectif). Il faut concevoir le prédicat comme dénotant un état, une activité ou un événement dans lequel sont impliqués des participants. Il y a celui qui fait (AGENT / ACTEUR), la chose qui fait ou cause (CAUSE), la chose qui subit (THÈME), celui qui subit (PATIENT), celui qui ressent une émotion ou un état psychologique (EXPÉRIENCEUR), celui qui bénéficie de l'action (BÉNÉFICIAIRE), le LIEU, le BUT, etc. Cette information est cruciale pour saisir le sens conceptuel primaire du prédicat et ceci dans sa propre langue ou dans une langue étrangère grâce à des correspondances lexicales bilingues, voire plurilingues. La correspondance entre ces rôles sémantiques et les fonctions (positions) grammaticales n'est pas biunivoque. Elle diffère selon les prédicats d'une même langue ou à travers les langues.

10. Le choix de l'auxiliaire semble varier selon les variétés diatopiques et diastratiques de français dans la francophonie : *passer* se conjugue-t-il avec *avoir* ou *être* ? Y a-t-il une régularisation analogique à l'œuvre dans certaines variétés qui généralisent l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ? En plus, il y a le point délicat du choix possible des deux auxiliaires pour un même verbe : *je suis monté dans ma chambre*, *le joueur est sorti* (emploi intransitif) mais *j'ai monté ma valise dans ma chambre*, *l'entraîneur a sorti le joueur* (emploi transitif). Ce problème est familier aux professeurs de français langue étrangère et première.

11. Pour une définition de cette information conceptuelle (ou concept), nous référons le lecteur à Kleiber (1990) et Reboul (2007).

Prenons le rôle de BÉNÉFICIAIRE en français. Celui-ci peut être exprimé par le CVI avec le verbe *offrir* ou par le sujet avec son antonyme réciproque *recevoir*, comme le montre la paire de phrases en (4) :

- (4) a Jean offre une fleur à Marie_[+BÉNÉFICIAIRE]
 b Marie_[+BÉNÉFICIAIRE] reçoit une fleur de Jean.

Si on prend maintenant la correspondance lexicale du verbe français *manquer* (à) avec le verbe anglais *to miss*, on observe que les rôles sémantiques sont inversés, comme illustré en (5). L'EXPÉRIENCEUR est le CVI en (5a) et le sujet en (5b) :

- (5) a Jean manque à Marie_[+EXPÉRIENCEUR].
 b Mary_[+EXPÉRIENCEUR] misses John.

Hormis ces rôles sémantiques à attribuer, la sémantique lexicale du verbe contient de l'information aspectuelle. En reprenant la classification classique de Vendler (1967), il y a les verbes d'état, sans procès, non bornés, tels que *rester*, *habiter*, *aimer*, etc. Il y a ensuite des verbes d'activité, avec procès, mais non bornés¹², tels que *courir*, *manger*, *lire*, *patiner*, etc. Une autre sous-classe de verbes à procès regroupe les verbes d'évènement, eux-mêmes divisés en verbes d'accomplissement, bornés, donc téléiques, mais non ponctuels, tels que *dessiner* (*qqch.*), *tuer* (*qqn*) ou *planter* (*qqch.*), et en verbes d'achèvement, bornés, mais ponctuels, comme *atteindre* (*qqch.*) ou *gagner* (*qqch.*).

Revenons sur le sens conceptuel des classes que l'on a qualifiées de lexicales. On a vu que, pour les verbes, les rôles sémantiques et les propriétés aspectuelles font partie du concept exprimé par le verbe, mais ce dernier doit être défini encore plus précisément. C'est pourquoi il faut ajouter dans l'entrée lexicale des spécifications stéréo-typologiques. Cela doit se faire non seulement pour les verbes, mais aussi pour les noms et adjectifs. Pour cela, on peut utiliser des traits catégorisants comme [+/- animé], [+/- humain], [+/- comptable], [+/- concret], [+/- abstrait] pour les noms, et [+/- état], [+/- procès], [+/- activité], [+/- achèvement], [+/- mouvement], [+/- psychologique], [+/- épistémique] pour les verbes.

Les relations lexicales sont une façon de comprendre comment les réseaux conceptuels de nos représentations mentales fonctionnent. En d'autres termes, elles reflètent les schèmes conceptuels du langage de la pensée (Fodor 1986). Ces relations constituent donc un excellent moyen de catégoriser le sens lexical. Les relations d'équivalence (synonymie), d'opposition (antonymie), d'inclusion hiérarchique (hyperonymie / hyponymie), de partie-tout (méronymie / holonymie) sont répertoriées pour chaque entrée lexicale d'une langue, ici le français, ainsi que dans les correspondances bilingues entre entrées lexicales.

12. Non bornés lexicalement car l'ajout de complément(s) peut modifier les propriétés aspectuelles d'un verbe (p. ex. *courir* vs *courir le 100 mètres en moins de 10 secondes*).

L'information pragmatique, quant à elle, précise le sens d'un lexème qui peut varier en contexte. C'est ce qu'on appelle un concept *ad hoc* (Barsalou 1987, Wilson 2006) qui résulte soit d'une spécification soit d'un élargissement du sens lexical, autrement dit soit d'un sens plus restreint, soit d'un sens plus large que celui encodé lexicalement par le concept en question. Un exemple du premier cas est l'interprétation variable de *petit* dans *Joe est petit pour un éléphant* et *Les moucheron sont petits*. Le deuxième cas peut être illustré par la métaphore (*Marie est un ange* = 'Marie est une personne bienveillante') ou l'hyperbole (*L'eau de la piscine municipale est glacée* = 'Elle est trop froide pour s'y baigner'). Les concepts *ad hoc* se construisent sur la base des connaissances encyclopédiques que nous avons construites sur les « objets » du monde et sur lesquelles se fondent les concepts exprimés, possiblement en partie, dans le sens lexical des lexèmes.

Toujours sur le plan pragmatique, les emplois figurés des lexèmes sont répertoriés dans leur entrée lexicale. Nombre d'entre eux sont explicables sur la base du mécanisme des tropes (métaphores, métonymie, synecdoque, etc.).

Enfin, comme autre information pragmatique dans le lexique, nous avons les collocations et expressions idiomatiques. Plus précisément, tout lexème impliqué dans une collocation (choix préférentiel d'association de deux ou plusieurs termes : *toucher* (vs *#recevoir*) *un salaire*, *réaliser* (vs *#diriger*) *un film*, etc.) et les expressions idiomatiques (association de deux ou plusieurs termes dont le sens n'est pas compositionnel : *faire les 400 coups*, *manger les pissenlits par la racine*) est répertorié comme tel. Cette information idiosyncratique d'usage est extrêmement utile aux apprenants du français (langue première, langue seconde, langue de scolarisation). Idéalement, un lexique bilingue devrait comprendre des correspondances de collocations et d'expressions idiomatiques.

2.2.2 Les (sous-)classes grammaticales, (sous-)classes de mots

Si on compare les manuels de grammaire rénovée (Genevay 1994, Chartrand *et alii* 1999/2011, Tomassone 1996) avec ceux plus récents de grammaire (plus) traditionnelle (LUF, AdL), on constate qu'il existe un certain consensus dans l'identification et la dénomination des classes de mots. Cela vient en grande partie du fait que les mots complexes (locutions à plusieurs éléments) sont répertoriés tels quels et ne sont pas grammaticalement décomposés (p. ex. *la plupart de*, *beaucoup de* comme déterminants, à *côté de*, *au-dessus de* comme prépositions ou encore *de sorte que*, *pour que* comme conjonctions). De plus, certains éléments, auparavant dissociés dans leur nature, ont été regroupés dans une même classe. C'est le cas des éléments spécifiant la nature référentielle ou quantificationnelle du nom qui sont regroupés sous l'étiquette de déterminant (incluant les articles définis et indéfinis, les possessifs, les démonstratifs et toute une série de quantifieurs).

L'identification d'une classe de mots (lexèmes / grammèmes) peut se faire selon des critères morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Sur le plan morphologique, il existe des suffixes spécifiques à la formation de

noms, tels que *-(a)tion (réparation)* ou *-(i)tion (répétition, finition)*, *-(i)té (facilité)* ou *-(e)té (propreté)* et *-ment (encouragement)*. D'autres forment des adjectifs, comme *-al, -el, -eux*. Il y a bien sûr le suffixe adverbial *-(e)ment* et des suffixes verbaux comme *-er, -ir, -ire, -oir*. On peut également identifier les classes variables sur la base de leurs propriétés communes d'accord : accord en genre et nombre pour les noms et adjectifs et accord en nombre et personne pour les verbes et auxiliaires.

Les critères syntaxiques permettent aussi de reconnaître que tel mot appartient à telle classe. Plus précisément, tous les termes d'une même classe ont la même distribution (car ils peuvent commuter dans une même position), comme dans les exemples ci-dessous :

- (6) a {le, un, ce, mon, etc.}_{Dét} chat
 b Il {dort, miaule, mange, etc.}_V
 c Le chat est {noir, beau, grand, etc.}_{Adj}
 d Le chat miaule {fort, souvent, gentiment, etc.}_{Adv}

L'identification peut aussi se faire à l'aide de critères sémantiques. Ainsi, les verbes expriment un état (*avoir, savoir*, etc.), une activité (procès non borné : *nager, courir*, etc.) ou un événement (procès borné : *trouver, atteindre*, etc.). Les noms désignent une entité concrète ou abstraite, animée ou non, comptable ou non. Les adjectifs expriment une propriété associée à un nom. Quant aux déterminants, ils spécifient ou quantifient la référence d'un nom.

Les classes grammaticales de mots sont divisibles en sous-classes selon leurs propriétés syntaxiques et sémantiques. Pour la classe des noms, il y a aussi la distinction « nom propre » et « nom commun ». Les sous-classes sémantiques de noms s'articulent autour des traits [+/- concret], [+/- comptable], [+/- animé] et [+/- humain] cités au préalable concernant le sens conceptuel des noms (§ 2.2.1).

Les sous-classes de verbes (Dubois & Dubois-Charlier 1997) sont définies sur des bases syntaxiques selon leurs capacités à prendre ou non un ou plusieurs compléments¹³. Il y a donc les verbes dits intransitifs sans complément tels que *tousser, éternuer, péricliter*, etc. Les verbes transitifs, requérant un complément, sont divisés en transitifs directs et transitifs indirects. Les premiers prennent un complément de verbe direct (CVD) comme le GN, la P ou le GV_{inf} dans les exemples ci-dessous :

13. C'est ce qu'on nomme « régime » dans les grammaires traditionnelles, « valence » dans les grammaires fonctionnelles ou « sous-catégorisation / sélection » dans les grammaires génératives. Cependant, ces concepts ne sont pas interchangeables tels quels. La notion d'(in)transitivité, par exemple, change de sens selon que l'on y inclut les compléments circonstanciels essentiels de la grammaire traditionnelle ou pas. De plus, elle ne permet pas de distinguer *dormir* et *arriver*, le premier « inergatif » et le second « ergatif », pourtant corrélés avec des propriétés distinctes : sélection du verbe auxiliaire *avoir* ou *être*, rôle sémantique de leur argument unique : AGENT ou PATIENT / THÈME, ou valeur aspectuelle du verbe : activité pour *dormir* et achèvement pour *arriver*. Il s'agit d'un niveau de détail trop profond pour l'objectif pédagogique du projet LexiGrammaIRE.

- (7) a Le chat mange [_{GN} la souris].
 b Paul pense [_P que le voyage sera beau].
 c Paul souhaite [_{GV_{inf}} faire ce voyage].

Les seconds prennent un complément de verbe indirect (CVI), qui peut être un GPrép contenant un GN, une Prép ou un GPrép contenant un GV_{inf} comme ci-dessous :

- (8) a Jean s'adresse [_{GPrép} à Marie].
 b Jean doute [_P que Marie vienne].
 c Jean pense [_{GPrép} à [_{GV_{inf}} venir à la fête]].

Ensuite, les verbes double-transitifs prennent deux compléments, comme dans les exemples ci-dessous :

- (9) a Jean dit [_{GN} la vérité] [_{GPrép} à Marie]. (CVD+CVI)
 b Jean parle [_{GPrép} à Marie] [_{GPrép} de sa thèse]. (CVI+CVI)
 c Jean trouve [_{GN} Marie] [_{GAdj} très gentille]. (CVD+Attribut)

Il y a aussi des compléments de verbe (CV) qui sont considérés comme des compléments circonstanciels essentiels dans la grammaire traditionnelle. Ce sont des compléments de verbe qui expriment le lieu, le temps, la mesure, etc. C'est le cas dans les exemples qui suivent :

- (10) a Il va [_{GPrép} à la maison]. (CV(I) à valeur de LIEU)
 b Il reste [_{GAdv} là-bas]. (CV à valeur de LIEU)
 c Le film dure [_{GN} deux heures]. (CV à valeur de TEMPS)

L'étiquette de « CC essentiel » peut être remplacée par celle de CV, éventuellement de CVI s'il s'agit d'un GPrép, comme c'est le cas dans l'ouvrage de grammaire rénovée de Chartrand *et alii* (1999/2011).

Enfin, il y a les verbes dits attributifs comme *être*, *sembler*, *devenir*, etc. qui prennent comme complément un GAdj, GN, GPrép, Prép ou GV_{inf} à fonction d'Attribut du sujet. Ceci est illustré en (11).

- (11) a Marie est [_{GAdj} très heureuse].
 b Marie semble [_{GPrép} de bonne humeur].
 c Jean deviendra [_{GN} un médecin réputé].

La sous-classification des verbes peut se faire aussi selon des critères sémantiques tels que l'aspect lexical. Comme on l'a brièvement mentionné précédemment, on distingue les verbes d'état (*situer*, *souffrir*, *ressentir*, etc.) des verbes d'activité (*courir*, *manger*, *respirer*, etc.), dont le procès n'est pas borné en soi (c'est-à-dire non terminatif) et les verbes d'évènement (*terminer*, *construire*, *détruire*, etc.) dont le processus est borné (avec une fin).

Les auxiliaires, quant à eux, se divisent en trois classes selon qu'ils sont de temps (*être*, *avoir*), de mode (*devoir*, *pouvoir*, *falloir*) ou d'aspect (*venir de*, *aller*, *être en train de*). Il s'agit d'une classification faite sur une base sémantique.

Parmi les adjectifs, nous distinguons (à la suite de Genevay 1994 notamment) ceux qui sont qualifiants de ceux qui sont classifiants. Les adjectifs qualifiants assignent en général au nom une propriété gradable et scalaire¹⁴. Ils peuvent être modifiés et éventuellement complétés, comme en (12 a et c), de même qu'ils peuvent apparaître en position d'attribut, comme en (12 b et d) :

- (12) a une peau (très) sensible.
 b ma peau est très sensible.
 c un homme fier de son fils.
 d Cet homme est fier de son fils.

Quant aux adjectifs classifiants, ils définissent un sous-ensemble de ce que le nom auquel ils sont associés désigne comme référent(s). C'est le cas des adjectifs en (13). Ils ne sont pas modifiables, ne peuvent apparaître qu'adjacents au nom, et ne sont généralement pas acceptables en position d'attribut :

- (13) a un bâtiment (*très) administratif
 b une équipe (*solide) nationale
 c *Ce bâtiment est administratif.
 d *Cette équipe est nationale.

Il existe de nombreuses classes d'adverbes selon leurs propriétés sémantiques et leur domaine de modification. Les adverbes peuvent être regroupés selon leurs caractéristiques sémantiques, lesquelles définissent leur fonction grammaticale (en tant que GAdv). Ainsi, il y a les adverbes de temps et de lieu qui, s'ils ne sont pas régis, remplissent la fonction de complément de phrase. Les adverbes de mode, exprimant l'évaluation, le doute, la probabilité, sont également des compléments de phrase. Les adverbes de manière sont généralement des modificateurs de verbe. Certains d'entre eux peuvent se déplacer en position initiale de phrase. Il y a aussi les adverbes d'affirmation et de négation, dont la fonction grammaticale est celle de modificateur de verbe, même si leur sens porte sur toute la phrase. Les adverbes interrogatifs, en position initiale de phrase, exercent la fonction de complément de phrase (p. ex. *Comment a-t-il réparé la voiture ?*), voire de modificateur ou complément de verbe (p. ex. *Comment dort-il ?* ou *Comment se comporte-t-il ?*). Les adverbes d'intensité et de quantité peuvent avoir plusieurs fonctions grammaticales en fonction de ce qu'ils modifient, à savoir modificateur de verbe, d'adjectif et d'adverbe, de préposition, de déterminant, etc.

Passons aux sous-classes de préposition. La préposition peut contenir un sens assez précis en soi (lieu, temps, manière, possession, etc.). Elle introduit

14. La différence entre adjectifs classifiants et qualifiants est essentielle et, selon Stringer (2013), constitue une distinction qui appartiendrait à la grammaire universelle et que les apprenants de français langue étrangère parviennent à maîtriser indépendamment de leur langue native.

un groupe ou relie deux groupes. Le choix de la préposition peut être dicté par la classe du mot qui le précède (verbe, adjectif, nom). Le mot ou le groupe qui suit la préposition peut être un (G)N, (G)V_{inf / part}, un (G)Adv ou encore un Pronom.

Quant aux déterminants, on peut distinguer ceux qui sont identifiants de ceux qui sont quantifiants. Les déterminants identifiants spécifient la référence du nom. Il s'agit des déterminants définis, démonstratifs, possessifs, partitifs et interrogatifs. Les déterminants quantifiants donnent une indication de quantité sur le nom. Le groupe nominal est alors dit indéfini. Le déterminant, qu'il soit simple ou complexe, précède toujours le nom et les éventuels adjectifs prénominaux (p. ex. *TOUTES CES belles petites perles*).

Parmi les conjonctions, nous avons celles de coordination et celles de subordination. Ces premières (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*) expriment des relations logiques (cause, conséquence, opposition, etc.)¹⁵. Elles relient deux mots, deux groupes ou deux phrases. Les conjonctions de subordination, quant à elles, introduisent une phrase dite subordonnée. Il y a des conjonctions simples telles que *que* et *si* et des conjonctions complexes telles que *avant que*, *à condition que*, *parce que*, etc. Elles expriment différentes valeurs sémantiques telles qu'indiquées ci-dessous.

(14) Valeurs sémantiques :	Formes simples	Complexes
TEMPS	<i>quand, lorsque, etc.</i>	<i>depuis que, pendant que...</i>
BUT		<i>pour que, afin que, etc.</i>
CAUSE	<i>comme, puisque....</i>	<i>parce que, vu que, etc.</i>
CONDITION	<i>si (et seulement si)</i>	<i>à condition que</i>
CONSÉQUENCE		<i>de sorte que, si bien que...</i>
OPPOSITION /	<i>quoique</i>	<i>bien que, alors que, etc.</i>
CONCESSION		
COMPARAISON		<i>plus que, moins que, etc.</i>

Le choix du mode indicatif ou subjonctif dépend du choix de la conjonction : une conjonction de cause telle que *parce que, puisque...* ou une conjonction d'opposition : *alors que, tandis que...* prendront l'indicatif alors qu'une conjonction de concession : *bien que, quoique...* ou de but : *pour que, afin que ...* prendront le subjonctif. Il y a des choix *ad hoc* difficilement justifiables pour certaines prépositions temporelles : *avant que* + subjonctif et *après que* + indicatif (selon la grammaire normative, voir Wilmet 1997).

Finissons avec les pronoms. Ceux-ci sont regroupés en (15) en sous-classes selon des critères syntaxiques, c'est-à-dire en fonction de leur distribution et positionnement dans la phrase, et sémantiques, c'est-à-dire en fonction de leurs propriétés référentielles et anaphoriques.

15. On peut se demander pourquoi certains adverbes comme *puis* ne figurent pas dans cette liste, surtout si on compare leur comportement syntaxique avec celui de *mais* ou *donc*, par exemple.

- (15) a Les pronoms personnels disjoints (*moi, toi, lui*) et conjoints (*je, me, le*)
 b Les pronoms indéfinis (*personne, tout*)
 c Les pronoms possessifs (*le mien, le tien*)
 d Les pronoms démonstratifs (*celui-ci, cela*)
 e Les pronoms interrogatifs (*qui, quoi*)
 f Les pronoms relatifs (*qui, que, dont*)
 g Les pronoms numéraux (*un(e), la première*)

Les pronoms personnels de 1^{re} et 2^e personne se réfèrent à l'émetteur et au récepteur de l'acte de communication. Ceux de 3^e personne ont valeur de reprise : ils renvoient à un antécédent (mot ou groupes de mots) dans le texte ou à un référent dans le contexte. Les pronoms personnels peuvent avoir une forme renforcée (disjointes) ou une forme faible (conjointe) et varient en nombre, genre et personne. Seuls les pronoms faibles changent de forme selon leur fonction grammaticale (Sujet, CVD ou CVI). Les pronoms possessifs sont constitués d'un déterminant défini et d'un élément qui indique la personne. Ils ont essentiellement un rôle de reprise. Les pronoms démonstratifs présentent soit des formes simples soit des formes composées. Ils ont valeur de reprise, bien qu'ils puissent désigner un référent distinct de celui de l'antécédent. Les pronoms relatifs, également, ont soit une forme simple soit une forme composée. Ils ont le rôle de subordonnant tout en remplissant une fonction grammaticale dans la phrase relative¹⁶. Les pronoms interrogatifs, qui présentent aussi des formes simples et complexes, ont une fonction grammaticale et se placent en position initiale de phrase et servent de subordonnants dans une phrase subordonnée interrogative. Les pronoms indéfinis ont, la plupart, une signification en eux-mêmes. Certains ont valeur de reprise. Enfin, les pronoms numéraux reprennent un antécédent en lui attribuant une valeur quantitative¹⁷.

2.3 Vers une grammaire simplifiée grâce à un lexique enrichi

Le terme « simplifiée » ne doit pas être mal compris. La simplification ne se situe pas dans les faits linguistiques que la grammaire est censée décrire et, au mieux, expliquer. Ce que l'on peut simplifier est plus précisément la manière d'aborder ces faits et de construire la grammaire. Comme on vient de le voir, la grammaire (de phrase) devient plus simple et accessible si on la dissocie d'un lexique riche et bien construit (voir aussi Chapitre 5). Les opérations grammaticales sont ainsi plus clairement exprimées et plus faciles à appliquer. De même, les niveaux d'analyse sont mieux définis.

Insistons sur le fait qu'il est primordial que les élèves maîtrisent le métalangage grammatical pour qu'ils puissent réfléchir sur la langue et

16. Dans la grammaire de référence de Balma & Tardin (2013), le terme de « subordonnant » est traité comme une fonction regroupant plusieurs classes de mot.

17. Parmi les classes de mots, il y a aussi les interjections qui regroupent toute une série de mots qui expriment une émotion ou un sentiment. Ce sont des marques d'oralité dans un énoncé. Leur traitement est plutôt du ressort de la grammaire de texte.

comprendre son fonctionnement, comme le souligne à juste titre le PER 2011. Un métalangage trop complexe et instable ne favorise pas une telle réflexion. Que faire ? Dans un premier temps, il serait judicieux de restreindre le métalangage aux classes de mots, aux groupes ainsi qu'aux fonctions grammaticales et sémantiques *majeurs*.

Comme on l'a vu, le lien qu'entretient le lexique avec la syntaxe est particulièrement marqué au niveau de la formation des groupes dans le sens où les informations lexicales associées aux sous-classes de mots dictent en grande partie le choix des compléments et modificateurs possibles du noyau à l'intérieur des groupes. Il faut que les enseignants et les élèves prennent conscience d'une telle interaction. Notons néanmoins qu'il n'est pas nécessaire que les élèves fassent la distinction entre sélection catégorielle, sélection fonctionnelle et sélection lexicale. La notion de sélection peut rassembler les trois types.

Toutefois, reconnaissons qu'une connaissance exhaustive des groupes de la part des élèves n'est pas une nécessité. Les groupes majeurs sont d'après nous les groupes nominal (GN), prépositionnel (GPrép), verbal (GV) et adjectival (GAdj), et bien sûr l'élève doit pouvoir identifier les limites de la phrase. Ce qui peut lui poser un problème est précisément cette notion de groupe. Imaginons la phrase simple suivante : $[(G)N \text{ Jean}] [(G)V \text{ dort}]$. Elle est composée de deux mots, qui, chacun, forment un syntagme, traduit didactiquement par « groupe », selon l'analyse traditionnelle de la phrase en constituants immédiats (Bloomfield 1933). Or, l'élève peut se poser la question : Comment un mot seul peut-il constituer un groupe ? Ne faut-il pas remplacer ce terme par un autre plus approprié comme « constituant » ou « unité » ? Cette question n'est pas triviale à notre sens, surtout si elle mène à l'abandon progressif de l'analyse structurale de la phrase au profit d'une analyse uniquement fonctionnelle de celle-ci. Il est à rappeler que bon nombre d'opérations / constructions grammaticales (passif, pronominalisation, mise en évidence, inversion du sujet, etc.) reposent sur les structures syntaxiques. L'analyse en constituants / syntagmes / groupes est donc essentielle à la bonne compréhension des phénomènes grammaticaux.

Le métalangage associé aux fonctions grammaticales a subi des changements notoires avec la grammaire rénovée. Pour ce qui est des classes de mots, simples ou complexes, il semble y avoir une certaine stabilité entre les différentes grammaires actuelles. Par contre, en ce qui concerne les fonctions grammaticales, le débat terminologique fait rage : CVD ou COD, CVI ou COI, CN ou épithète, CP ou CC, etc. Comment s'en sortir ? Enseigner la double terminologie (traditionnelle et rénovée) aux élèves paraît peu envisageable. Selon les directives du PER 2011, la terminologie rénovée doit être utilisée en classe, des adaptations étant apportées aux manuels français LUF et AdL qui doivent être utilisés par les maîtres en Suisse romande et qui sont de facture plutôt traditionnelle. Les fonctions majeures à enseigner au primaire et à renforcer au secondaire sont : Sujet, Prédicat, CVD, CVI, CN, CAdj, Attribut et bien sûr CP.

Considérons maintenant les opérations d'analyse grammaticale de base que doivent maîtriser les élèves au secondaire. Au niveau du vocabulaire, ils doivent être capables d'identifier la catégorie lexicale ou fonctionnelle d'un mot et reconnaître s'il est simple ou complexe. Ils identifieront également la sous-catégorie ou sous-classe du mot en question (p. ex. verbe intransitif, déterminant indéfini, conjonction de subordination, ou encore adjectif classifiant).

Au-delà du vocabulaire, au niveau de la grammaire de phrase, il y a la reconnaissance par les élèves des groupes de mots. Deux groupes sont obligatoires pour construire la phrase de base (la Phrase P de la grammaire rénovée) : GN et GV. De ce point de vue, il est indispensable qu'un nom propre seul et un verbe intransitif seul dans une phrase comme *Jean dort* puissent former un GN pour le premier et un GV pour le second (voir discussion plus haut). D'une manière générale, on peut dire que les catégories fonctionnelles, hormis peut-être la préposition (voir discussion ci-dessous), ne forment pas de groupe. Ce sont les mots de classes lexicales – N, V, Adj, Adv – qui fonctionnent comme noyaux de groupe, en l'occurrence GN, GV, GAdj et GAdv. Mais, de nouveau, la question se pose : un adjectif seul comme dans *une belle voiture* ou un adverbe seul comme dans *Marie chante bien* forme-t-il un groupe ? Du point de vue des théories syntagmatiques, la réponse ne peut être que positive, mais du point de vue de la transposition didactique, on peut très bien concevoir que, pour former un groupe, il faut au moins un autre élément en plus du noyau. On enseigne donc aux élèves qu'un GAdj ou GAdv n'est formé qu'en présence d'un modificateur et / ou d'un complément : *un homme très fier de son fils* et *Marie chante très bien*. Toutefois, cela ne vaut pas, rappelons-le, pour le GN_{Sujet} et le GV_{Prédicat}, qui constituent l'architecture de la Phrase P.

Le groupe prépositionnel (GPrép) a disparu du programme scolaire romand et des moyens d'enseignement. Il a été remplacé par la dénomination « GN avec préposition » (LUF, AdL, PER 2011). Certes, on peut très bien le concevoir dans une perspective de simplification didactique. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'en accord avec l'analyse syntagmatique classique (analyse dite distributionnelle), la préposition est un noyau (celui du GPrép) pouvant être modifié (*juste avant le match*) et avoir comme suite une autre préposition (un autre GPrép comme dans *de par ces faits*), un GN (*de ces faits*) ou un GV_{infinitif} (*essayer / douter de faire cela*). De plus, on peut avoir des prépositions complexes, qui encodent des relations sémantiques multiples, qu'il serait difficile de considérer comme purement intégrées au GN. Certaines se terminent avec la préposition fonctionnelle *de* : *au-dessus du mur, en dessous de la table, au-delà des montagnes*, voire la préposition fonctionnelle *à* : *contrairement aux élèves*, d'autres, les prépositions avec *par*, prennent directement le GN : *il est passé par-dessus le mur, par-delà les montagnes*. Enfin, intégrer la préposition au GN ne permet pas de rendre compte des emplois dits intransitifs des prépositions, à GN élidé : *passé en-dessous (de la table) ou par-dessus (le mur), il est venu sans (son porte-feuille), il est parti avec (ses amis)*.

Pour en terminer avec la notion de groupe, notons que l'utilisation des termes Groupe Infinitif (Ginf) et Groupe Participe (Gpart), recommandée par le PER 2011, ne nous paraît pas très judicieuse. Il n'est pas nécessaire d'augmenter le métalangage de ces termes, car il suffit de les considérer comme des sous-classes de GV, à savoir GV_{inf} et GV_{part} en plus de $GV_{conjugué}$, dont le noyau est le verbe.

Qu'en est-il de la phrase ? Il y a bien entendu les phrases à construction particulière, nominales, averbales (sans verbe), etc. qui ne sont pas conformes au modèle de la Phrase P de la grammaire rénovée. Une phrase verbale complète contient deux constituants obligatoires qui réalisent les fonctions Sujet (généralement un GN) et Prédicat (un GV). La représentation la plus directe de la Phrase P est la phrase simple déclarative neutre¹⁸. La Phrase P a un pouvoir pédagogique certain, car elle permet aux élèves, grâce à un certain nombre de manipulations (*insérer, substituer, supprimer et déplacer*), d'analyser tous les types et toutes les formes de phrases dérivées simples et complexes et d'en comprendre leur structure grammaticale (voir Bulea-Bronckart 2015). Ces manipulations sont toutes reliées d'une manière ou d'une autre à la Phrase P.

Cependant, dans les nouveaux moyens d'enseignement (LUF, AdL), il n'est fait aucune mention de la Phrase P. La question qui se pose est de savoir si les élèves sont capables de faire des liens entre les différents types et formes de phrases sans faire référence à la Phrase P. Comme nous le montrerons plus tard, un lexique enrichi maîtrisé par les élèves et des niveaux d'analyse qu'ils distinguent correctement permettent d'aller dans ce sens.

Après le vocabulaire et les groupes, les fonctions grammaticales constituent un niveau d'analyse d'une importance particulière, même si elles paraissent aux élèves peu explicites, car peu intuitives (hormis peut-être celle de Sujet). Tant dans la grammaire traditionnelle que dans la grammaire rénovée, les fonctions grammaticales ont une place centrale. Elles ont peu à peu remplacé les cas latins au cours de l'histoire de la grammaire française (Chervel 1977, Chevalier 1994). Sans revenir sur les discordances terminologiques entre tradition et rénovation, soulignons que les fonctions grammaticales majeures doivent être assimilées / maîtrisées par les élèves au plus tard au secondaire I (fin du cycle obligatoire) et ne doivent pas être confondues avec les fonctions sémantiques. Le complément de phrase (CP) exprime une fonction *grammaticale*, mais s'il est de TEMPS, LIEU ou MANIÈRE, alors il s'agit de fonctions ou valeurs *sémantiques*. Il faut que, pour l'élève, ces deux niveaux d'analyse soient clairement distingués, tout comme les niveaux du vocabulaire (classes grammaticales) et des groupes. Cela est d'autant plus vrai que le sujet n'est pas toujours un GN (p. ex. un GV_{inf} : *FAIRE LA VAISSELLE m'ennuie*), ni n'est toujours l'initiateur de l'action (p. ex. la phrase passive : *JEAN a été frappé*). Comme autres exemples, le

18. Elle est en fait la transposition didactique de la structure profonde (structure syntaxique avant transformations) de la grammaire générative (Chomsky 1965).

TEMPS n'est pas toujours exprimé par un complément de phrase (p. ex. *Ce film dure DEUX HEURES*) ou le BÉNÉFICIAIRE / DESTINATAIRE n'est pas toujours le complément de verbe indirect (p. ex. *JEAN reçoit un cadeau de sa femme*).

Les fonctions grammaticales sont extrêmement utiles à l'analyse, donc à la compréhension, de phrases de types et de formes différentes (les phrases dites transformées). En effet, dans les constructions ci-dessous, un groupe est éloigné de la catégorie par rapport à laquelle il exprime sa fonction grammaticale :

- (16) a La fille *à laquelle* je pense avoir parlé m'interpelle.
 b *Qui* penses-tu que Paul va rencontrer ?
 c Sa femme *lui* a été toujours très fidèle.

En (16 a) l'élément relatif *à laquelle* (préposition + pronom relatif) a la fonction de CVI et est, de ce fait, lié au verbe (*parlé*). En (16 b) le pronom interrogatif *qui* est le CVD du verbe *rencontrer*. Le pronom personnel *lui* en (16 c) a la fonction de complément de l'adjectif (CA_{Adj}) *fidèle*. On voit donc que l'utilisation des fonctions grammaticales permet dans ces cas-là de rétablir le lien entre un groupe antéposé et la catégorie qui le sélectionne (ou le régit)¹⁹.

Considérons deux autres constructions dites « transformées ». La première – exemple (17 a) – est une postposition du sujet, qui montre en fait que le sujet n'est pas nécessairement « l'élément qui précède le verbe ». La deuxième est une phrase passive dont le sujet est lié sémantiquement au verbe :

- (17) a À quel moment se sont finalement envolées *toutes les cigognes* ?
 b Les cigognes ont été chassées par les fermiers.

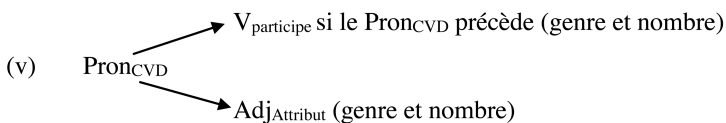
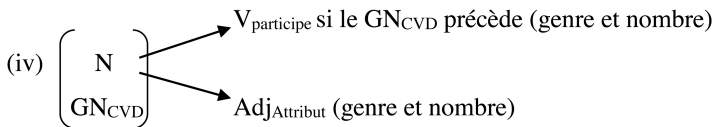
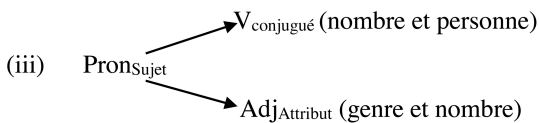
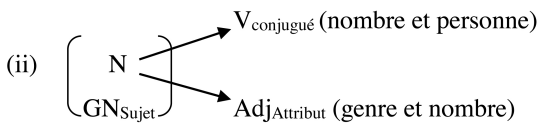
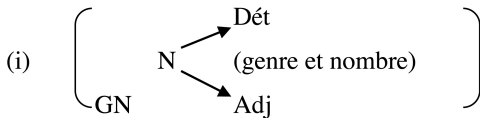
En ce qui concerne (17 a), les élèves sont amenés à reconnaître que le GN *toutes les cigognes* remplit la fonction grammaticale de Sujet (plus précisément sujet de la phrase, comme l'indiquent Chartrand *et alii* 1999/2011) sur la base de (i) l'accord sujet-verbe (3^e personne pluriel) et (ii) la fonction de « sujet sémantique » (initiateur de l'action) exercée par ce GN. Le cas du passif en (17 b) montre clairement que la fonction grammaticale de Sujet ne peut pas être confondue avec la fonction (ou valeur) sémantique d'Initiateur de l'action / AGENT. Seule cette dernière permet de créer la dépendance de sélection avec le verbe *chassées*.

Le lien étroit entre fonction grammaticale et groupe est exprimé dans le fait que les modificateurs et les compléments d'une catégorie appartiennent au groupe dont cette catégorie est le noyau²⁰. Ainsi, les adverbes modificateurs de verbe et les compléments de verbe font partie du groupe verbal.

19. Nous utiliserons désormais le terme « sélectionner » à la place de « régir ».

20. À l'exception du complément de phrase, du sujet de la phrase et de l'attribut du sujet / objet.

Les fonctions grammaticales sont aussi très utiles pour établir certaines relations d'accord. C'est le cas pour la fonction de Sujet qui est exercée par l'élément avec lequel le verbe conjugué s'accorde. L'accord du participe passé est également un cas où la capacité d'identifier la fonction grammaticale de CVD est un prérequis pour réaliser l'accord du verbe participe, pour autant que le GN (ou le pronom) ayant cette fonction soit correctement repéré avant le participe ²¹.



Les relations d'accord sont toutes unidirectionnelles : il y a un donneur et un receveur des valeurs d'accord (genre / nombre / personne) (Chartrand *et alii* 1999/2011, chap. 27). On peut même restreindre les paires donneur-récepteur aux classes grammaticales mêmes. Prenons le nom (N). Il donne ses valeurs de genre et nombre au déterminant (Dét) et à l'adjectif (Adj) au sein du groupe nominal. Si le nom est dans un GN à fonction de Sujet, il donne ses valeurs de nombre et personne au verbe (V) conjugué. Il donne aussi ses valeurs de genre et nombre à un adjectif (dans un GAdj) à fonction d'Attribut du sujet. Si le nom est dans un GN à fonction de CVD, il donne

21. Nous traiterons de la question de l'accord du participe passé plus en détail dans la section 4.4.

ses valeurs de genre et nombre à un adjectif (dans un GAdj) à fonction d'Attribut du CVD. Il donne aussi ses valeurs de genre et nombre au V participe passé s'il précède ce dernier (accord du participe passé). Finalement, le pronom (Pron) à fonction de Sujet donne ses valeurs de nombre et personne au verbe conjugué, et le pronom préverbal à fonction de CVD donne ses valeurs de genre et nombre au V participe passé qui le suit (voir section 4.4 sur l'accord du participe passé). Le pronom donne aussi ses valeurs d'accord à l'adjectif fonctionnant comme attribut. L'ensemble de ces relations unidirectionnelles d'accord est présenté dans le schéma ci-dessus²².

On peut observer que les accords sont toujours effectués localement, soit à l'intérieur d'un groupe (dans le GN par exemple), soit dans la phrase minimale (pour le sujet). L'exemple (17a) nous montre que le sujet peut être inversé et éloigné du verbe, mais que l'accord permet de l'identifier. L'exemple (17b) renforce l'idée que l'accord doit être effectué après l'assignation des fonctions grammaticales, en l'occurrence après la transformation passive.

Comme on le sait, les transformations liées au modèle de la Phrase P ont été initiées par la grammaire rénovée suivant le modèle « standard » de la grammaire générative. Or, le choix des nouveaux moyens d'enseignement en Suisse romande nous éloigne des orientations prises depuis près de trente ans avec la rénovation malgré le fait que le PER 2011 continue à faire référence au concept de phrase transformée (p. ex. la transformation passive, pronominale).

Pour limiter le nombre et la complexité des transformations syntaxiques, nous avons l'intention de montrer ici qu'un lexique enrichi d'où se fait un choix définitif des mots qui entrent dans les constructions grammaticales nous permet de nous dispenser de certaines transformations telles *Insérer*, *Effacer*, *Substituer*. Le modèle actuel de la grammaire générative (le modèle minimaliste de Chomsky 1995, voir aussi Laenzlinger 2003 et Puskas 2014) interdit les manipulations du lexique au niveau de la syntaxe (grammaire de phrase). Ainsi, le matériel lexical ne peut en aucune manière être effacé, ajouté ou modifié en cours d'analyse / production de constructions grammaticales. L'insertion (p. ex. d'une conjonction de subordination ou du *est-ce que* interrogatif) n'a plus lieu d'être, car tout le matériel lexical est complet au début de l'analyse et de la production de phrases. La règle d'effacement n'est plus nécessaire grâce à la sélection lexicale qui dicte le choix exact des mots à suivre (*douter de* ou *douter que*, mais non *douter ~~de~~ que*) et l'occurrence des sujets zéro (p. ex. dans les impératives \emptyset *Mange ta pomme !* au lieu de ~~Toi~~ *Mange ta pomme*). Quant à la règle de substitution, elle concerne avant tout les pronoms et leur lien anaphorique (leur interprétation). Ce lien peut être établi à l'intérieur de la phrase (p. ex. les pronoms réfléchis / réciproques : *Les enfants SE sont rencontrés*, les pronoms relatifs : *les enfants QUI dorment sont sages*), ce qui est du ressort de la grammaire de

22. Le sens de la flèche indique ici la direction de l'accord entre le donneur d'accord et le receveur de l'accord.

phrase, ou en dehors de la phrase (p. ex. *Les enfants dorment. Ils sont tranquilles*), ce qui est du ressort de la grammaire de texte. Sans faire appel à la substitution, on peut concevoir ces relations anaphoriques comme des relations de dépendance (relation locale ou non entre un pronom et son antécédent), au même titre que ce qui se passe dans une construction à déplacement. Considérons précisément ce cas. Sur le plan de l'analyse grammaticale, il peut être représenté comme un lien de dépendance entre l'élément déplacé et la catégorie qui le sélectionne lexicalement et sémantiquement. La phrase passive, répétée ci-dessous, en est une bonne illustration.

(18) Les cigognes sont chassées par les fermiers.

Le verbe *chasser* en tant que verbe transitif sélectionne un objet sémantique, précisément *les cigognes*. Ainsi, un lien de dépendance entre ce GN et le verbe peut être établi. Dans d'autres cas, la fonction grammaticale en plus de la fonction sémantique permet d'établir une dépendance comme dans les deux cas ci-dessous.

(19) a [CVI *À qui*] crois-tu que Paul veut *parler* ?
 b Les enfants [CVI *à qui*] Paul veut *parler* chantent.

Notons que le pronom relatif en (19 b) établit aussi un lien de dépendance avec son antécédent *les enfants*, lien qui se manifeste aussi morphologiquement en cas d'emploi d'un pronom relatif complexe (*Les enfants AUXQUELS Paul veut parler chantent*).

Avant de conclure cette section, il nous semble utile de prendre en considération le niveau d'analyse des fonctions sémantiques. Comme on vient de le voir, ce niveau d'analyse sémantique joue un rôle important dans bon nombre de constructions et de relations grammaticales.

Il va sans dire que les mots eux-mêmes sont pourvus de valeurs sémantiques selon la classe ou plus précisément la sous-classe à laquelle ils appartiennent. Dans la typologie des classes et sous-classes, des critères sémantiques sont souvent utilisés (voir section 2.2). Rappelons ici quelques sous-catégories basées sur des propriétés sémantiques générales : verbes d'état / d'activité, déterminants référentiels / quantifieurs, noms +/- comptables / +/- concret / +/- animés, adjectifs qualifiants / classifiants²³.

On est ici davantage intéressés aux fonctions sémantiques exercées par les groupes et les pronoms au sein de la phrase. Il existe une longue tradition dans les grammaires formelles sur les fonctions / rôles / cas sémantiques (Fillmore 1978, Chomsky 1981, Gruber 1990) assignés aux constituants de la phrase. Il y en a qui sont obligatoires (sujet et objet sémantiques du verbe, autrement dit ses arguments ou ses actants), d'autres qui sont facultatifs (compléments de phrase / circonstanciels). Comme on l'a déjà mentionné précédemment, un verbe décide du nombre de ses arguments / actants et aussi de la fonction sémantique de ceux-ci (on parle aussi de « valence » du

23. Bien entendu, la typologie sémantique présentée ici est très sommaire.

verbe). Cette information est à exploiter par les élèves, car non seulement il s'agit d'une connaissance intuitive sur ce que le verbe dénote comme état ou évènement et sur les participants qui y sont impliqués, mais aussi cette connaissance est révélatrice des relations qui opèrent dans les structures grammaticales. Pour cela, les élèves n'ont pas à connaître précisément les étiquettes sémantiques répertoriées par les linguistes. Prenons un verbe d'activité (ou d'évènement), comme *écrire*. Il faut qu'il y ait un sujet sémantique, disons l'AGENT, et un objet sémantique, disons le THÈME ou le PATIENT. Il y a donc « celui qui fait » et « celui / ce qui subit ou est affecté par l'action » (*JEAN écrit cette lettre, LE TIREUR blesse le soldat*). Le sujet sémantique exprimant « ce / la chose qui fait » est la CAUSE (*LE VENT a brisé la vitre*). « Celui qui ressent une émotion ou qui est dans un état psychologique est l'EXPÉRIENCEUR (*JEAN déteste les pommes, La foudre effraie JEAN*). Le BÉNÉFICIAIRE est celui à qui profite l'action (*Jean offre une bague à MARIE*). Parmi les rôles plus « circonstanciels », nous avons le LIEU, obligatoire dans *Jean va à la plage* et facultatif dans *Jean dort à la plage*. Le GN à valeur de TEMPS est un complément de phrase dans *Toute la nuit, il a plu*, alors que la fonction de MANIÈRE est exprimée par un adverbe modificateur de verbe dans *Marie a bien dormi*. Sur la base de cette courte liste de fonctions sémantiques, les élèves sont capables de donner une représentation sémantique globale de la phrase, un niveau d'analyse qui, rappelons-le, permet d'établir des dépendances non locales dans la phrase. Autrement dit, ces fonctions sémantiques sont nécessaires à la construction du sens des phrases par les élèves.

Pour conclure cette section, rappelons-en les points importants. Un enseignement adéquat de la grammaire doit faire comprendre aux élèves qu'il existe différents niveaux d'analyse qu'il ne faut pas confondre. Il y a celui du vocabulaire, des groupes, des fonctions grammaticales, des accords, des dépendances et des fonctions sémantiques. Chaque niveau doit avoir sa propre terminologie. Toutefois, ces niveaux sont imbriqués les uns dans les autres, avec le lexique comme base de toute construction grammaticale. Par exemple, une classe peut former le noyau d'un groupe et décider de son complément et éventuel modificateur ; puis ce groupe, dans lequel peut se réaliser une ou des relations d'accord (donneur-receveur), reçoit une fonction grammaticale et sémantique. Finalement, ce groupe peut être engagé dans une relation de dépendance.

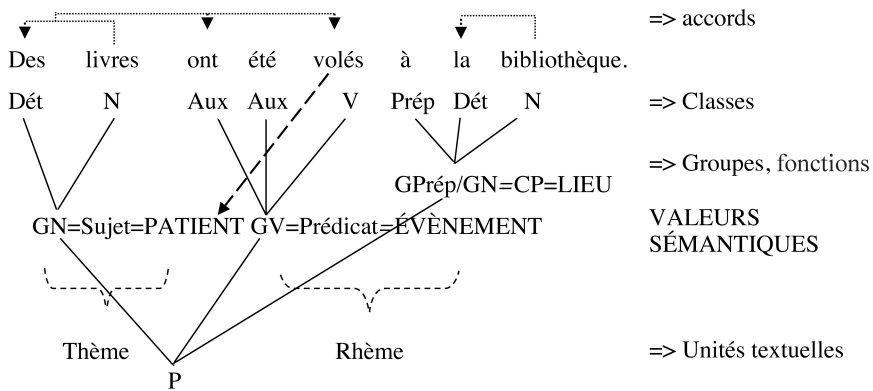
2.4 Comment rendre les informations de LexiGrammaIRE utilisables par les élèves ?

Cette question est liée à la transposition didactique de deuxième niveau, c'est-à-dire celle qui concerne le transfert des savoirs grammaticaux de l'enseignant à l'élève. Il s'agit de transmettre des savoirs / objets à enseigner en savoirs / objets enseignés ou du moins enseignables en classe. Il est vrai que LexiGrammaIRE est conçu avant tout pour les enseignants, mais les savoirs que la plateforme fournit à ceux-ci sont destinés à être transmis aux élèves en classe.

D'un côté, il suffit de simplifier les entrées lexicales pour qu'elles puissent être utilisées par les élèves. De l'autre, il s'agit de rendre les opérations grammaticales plus accessibles aux élèves. Les faits de langue sont complexes et on ne peut pas les changer, mais la manière de les aborder et de les analyser peut être conçue et enseignée de telle sorte que le vocabulaire et la grammaire apparaissent aux élèves comme des domaines nettement moins obscurs.

Reprenons d'abord la structure de notre lexique. Les informations associées aux entrées lexicales sont de plusieurs niveaux : (ia) phonographique, (ib) étymologique, (ii) morphologique, (iii) syntaxique (catégorie et sélection), (iv) sémantique : sens intralexical (concept) et sens interlexical (relations) et (v) pragmatique (sens figuré, usage). Les élèves au secondaire I, cycle 3, doivent pouvoir maîtriser tous ces niveaux. Ils peuvent bien sûr s'aider d'un dictionnaire. À la différence de celui-ci, LexiGrammaIRE fournit des informations sous forme de propriétés formelles linguistiquement motivées. Ces informations sont à la fois plus riches et linguistiquement plus pertinentes que celles que l'on trouve dans un dictionnaire classique. Elles devraient permettre d'aborder les phénomènes problématiques de la grammaire de phrase d'un nouvel œil, c'est-à-dire du point de vue du vocabulaire et non pas du point de vue du texte. Aller du plus petit au plus grand nous semble être la bonne stratégie d'apprentissage.

Sur cette base, les phénomènes de la grammaire de phrase sont analysés à plusieurs niveaux, chacun ayant son propre métalangage : (i) classes, (ii) groupes, (iii) fonctions grammaticales, (iv) valeurs de sens, (v) fonctions communicatives / textuelles. Outre les fonctions grammaticales, les accords et les déplacements sont exprimées comme des dépendances.



Notre modèle d'analyse grammaticale est de type « constructiviste ». On peut l'apparenter à une grammaire *Lego*. Chaque pièce a une forme et une couleur précise, et s'assemble à d'autres pièces de forme différente, mais de couleur identique. De là, chaque pièce a une fonction bien déterminée dans l'assemblage de la construction, qui elle-même a une fonction externe selon son environnement.

Dans notre exemple, les pièces de Lego sont les mots : *des*, *livres*, *ont été* (*être*), *volés* (*voler*), *à*, *la*, *bibliothèque*. Ceux-ci sont associés à une classe et à une sous-classe : *des*=Dét_[+indéf], *livres*=N_[commun +concret, +comptable, -animé], *être*=Aux_[+passif], *voler*=V_[procès(AGENT, PATIENT) +GN], *à*=Prép_[+lieu], *la*=Dét_[+déf], *bibliothèque*=N_[+concret, +comptable, -animé]. Les déterminants et les noms s'assemblent pour former des groupes nominaux : [GN les livres] et [GN la bibliothèque]. Ce dernier va former avec la préposition *à* un groupe prépositionnel (GPrép). Enfin, le groupe verbal se construit sur la base du verbe au participe passé *volés* et des auxiliaires *ont* et *été*.

Pour ce qui est des fonctions grammaticales, celle de sujet de la phrase est repérée au moyen de l'accord avec le verbe (ici l'auxiliaire). La fonction du groupe prépositionnel est identifiée grâce à quelques manipulations. Comme ce GPrép peut être effacé et déplacé, il s'agit d'un complément de phrase. Le groupe verbal, quant à lui, est le prédicat de la phrase.

Les accords se font entre le déterminant et le nom qui le suit et entre le sujet, l'auxiliaire et le verbe au participe passé.

Les valeurs de sens se définissent d'après le verbe, qui exige un AGENT et un PATIENT. L'AGENT n'est pas exprimé explicitement, mais on aurait pu ajouter un complément d'agent comme dans la phrase *Des livres ont été volés PAR LES ÉTUDIANTS*. Quant au PATIENT, il s'agit du sujet grammatical *des livres*. Ce dernier est lié au verbe par une dépendance lexicale : le verbe, qui est en quelque sorte détransitivisé, lui assigne la valeur de PATIENT (comme dans la phrase active correspondante *On a volé DES LIVRES à la bibliothèque*). C'est ce lien de dépendance qui représente la transformation passive par laquelle on aurait déplacé le CVD du verbe à l'actif dans la position sujet de la phrase passive. Comme on le sait, le passif permet de créer un renouvellement ou une reprise thématique. Dans notre exemple ci-dessus, c'est *les livres* qui est le thème (à propos de quoi on parle) de la phrase (ou de l'énoncé).

La grammaire de phrase

Dans ce chapitre, nous allons voir de quelle manière on peut aborder les phénomènes grammaticaux du français, des phrases simples aux phrases complexes et composées. C'est sur la base du *fundamentum* grammatical mis en place dans la section précédente (classes et sous-classes de mots, groupes de mots, fonctions grammaticales et sémantiques majeures, dépendances et accords) que nous aborderons les phénomènes de la grammaire de phrase. Rappelons que la Phrase P n'a plus lieu d'être étant donné que nous limitons les *transformations* aux dépendances seules. Malgré cela, les liens entre types et formes de phrases sont à préserver.

3.1 La phrase

Les définitions de la phrase sont extrêmement nombreuses tant en linguistique qu'en grammaire. Selon Chiss & Meleuc (2001 : 6-7), « la phrase opère la condensation du syntaxique et du lexical, elle est l'invisible bornage de l'association forme-sens ». Il est clair qu'elle se définit sur plusieurs plans. Du point de vue phono-prosodique, la phrase est marquée par une pause importante et suit une intonation propre. Définie graphiquement, la phrase commence par une majuscule et finit par une marque spécifique de ponctuation (. / ? / ! / ...). Syntaxiquement, il s'agit d'une structure « sujet-prédicat » construite selon des règles d'assemblage et d'ordre de mots. Comme on vient de le mentionner, cette définition vaut pour une phrase complète. Il existe des phrases particulières, sans verbe, voire à un seul mot (p. ex. *Voici le vainqueur ! Oui.*). Du point de vue sémantique, la phrase est définie depuis Urbain Domergue (1798) comme l'expression d'une idée ou structure conceptuelle complète (Chervel 1977, Léon 2003). Cette intuition de complétude sémantique s'explique aisément, selon Chiss & Meleuc (2001 : 7), dans la mesure où la phrase est précisément le lieu où sont fusionnés une construction et du sens lexical.

3.2 Les types de phrase

Considérons maintenant les différents types de phrases : (i) déclaratif, (ii) interrogatif, (iii) impératif / injonctif et (iv) exclamatif. Ils sont tous dérivés du lexique et de règles de construction de phrases. On choisit dans le lexique les mots à utiliser, incluant les termes spécifiques à un type de phrase, tels que les marqueurs interrogatifs (p. ex. *est-ce que*) ou exclamatifs (p. ex. *comme*). Les élèves doivent très tôt savoir que les phrases peuvent être défectives (nominales, averbales, etc.), mais que les phrases complètes

sont composées d'un sujet et d'un prédicat, donc d'un (seul) verbe conjugué, et que l'ordre canonique est sujet-verbe, comme dans la phrase déclarative en (20 a). Une inversion dite stylistique est toutefois possible dans la phrase avec un complément de phrase antéposé, comme en (20 b). La même phrase sans inversion est également une option (20 c).

- (20) a Une rivière coule paisiblement le long de la forêt.
 b Le long de la forêt coule paisiblement une rivière.
 c Le long de la forêt une rivière coule paisiblement.

Notons que la phrase (20 b) est du registre formel et écrit, alors que la phrase en (20 a) est du registre courant. La phrase (20 c) exprime une mise en évidence du complément de phrase.

La phrase simple, de tous types et sous toutes ses formes, est bien sûr enseignée au primaire et doit être maîtrisée par les élèves au cours de ce cycle. Sa construction, on le rappelle, repose sur l'apprentissage des classes, groupes et fonctions (majeures). Son architecture repose sur la relation fonctionnelle sujet-prédicat. Les élèves auront à savoir que le sujet peut être un GN, un pronom, un GV_{infinitif} ou une phrase. Ceci est illustré dans les phrases ci-dessous.

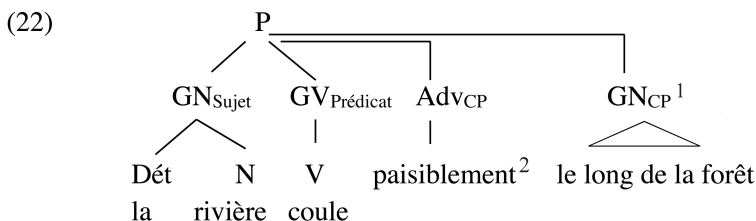
- (21) a [GN Les élèves] [GV dorment].
 b [Pron Ils] [GV dorment].
 c [GV_{inf} Faire les courses] [GV m'ennuie].
 d [Phrase Qu'il vienne] [GV me surprendrait].

Quant au prédicat, il est toujours réalisé par un GV.

Très vite, les élèves doivent prendre conscience que les types de phrases, qui sont mutuellement exclusifs, sont liés à des actes communicatifs¹. Une déclarative exprime une assertion d'information, une interrogative une demande d'information, une exclamative une haute appréciation d'information et une impérative une incitation à agir, un ordre ou un conseil. Cette équivalence n'est toutefois pas stricte. Par exemple, on peut inciter quelqu'un à agir avec une interrogative (*Pouvez-vous ouvrir la fenêtre ?*) ou demander une information avec une impérative (*Dites-moi l'heure !*).

Pour ce qui est de la structure grammaticale des types de phrases, la déclarative présente les configurations en (20 a-c). Le complément de phrase se trouve aux périphéries de la phrase. Le sujet peut être postverbal dans un registre soutenu. La phrase en (20 a) se dessine comme en (22).

1. Dans le LUF de 9^e, p. 286, il est pourtant noté que « la phrase de type exclamatif peut se combiner avec les phrases de type déclaratif ou impératif ». Ainsi, dans ce manuel, les types de phrases ne sont donc pas mutuellement exclusifs, ce qui nous semble inapproprié et indésirable du point de vue communicatif (voir aussi Bronckart 2004).



Note 1 : Le triangle simplifie l'arbre syntaxique et est utilisé quand on ne veut pas représenter tous les détails d'un constituant

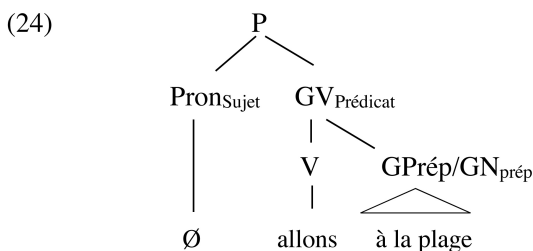
Note 2 : Signalons que l'adverbe *paisiblement* peut également avoir la fonction de complément de phrase, comme l'illustrent les deux exemples ci-dessous :

- (i) a Paisiblement, une rivière coule le long de la forêt.
 b Une rivière coule le long de la forêt paisiblement.

La phrase impérative présente la même configuration, sauf que le sujet n'est pas prononcé, comme on le voit en (23 a-b)².

- (23) a Soyez prudents.
 b Allons à la plage.

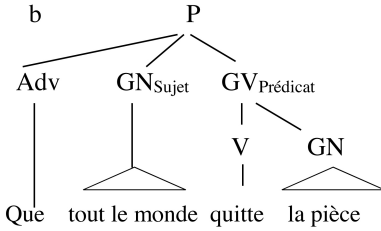
On rappelle que la grammaire rénovée fait appel à la transformation de suppression du pronom sujet. Cette règle n'est plus nécessaire étant donné que le lexique et plus particulièrement les rôles sémantiques exigent un sujet sémantique. De plus, la structure fonctionnelle requiert un sujet grammatical pour la phrase. Ce sujet est donc non réalisé lexicalement. Autrement dit, il s'agit d'un sujet pronominal zéro, comme représenté en (24) :



Une autre forme d'impérative est exprimée en (25 a) introduite par l'adverbe *que* et contenant un sujet lexicalement réalisé. La structure grammaticale de la phrase en (25 a) est représentée en (25 b). Le verbe est ici au subjonctif :

2. Nous reviendrons plus tard à la question de la position postverbale des pronoms dans la phrase impérative affirmative : *vas-y !, donne-le-moi !* (§ 3.3.4).

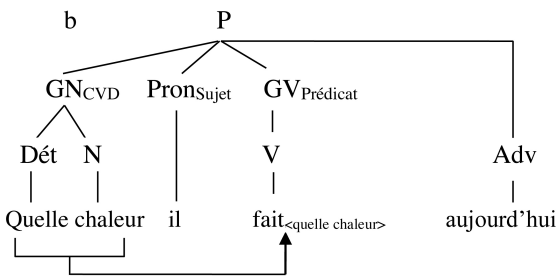
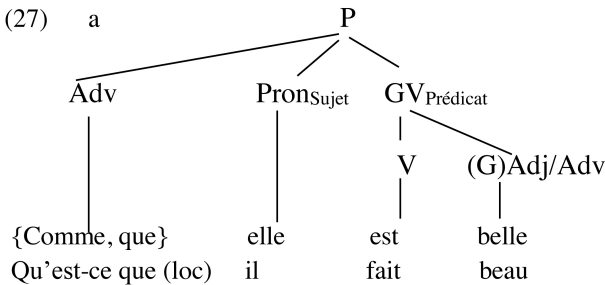
(25) a Que tout le monde quitte la pièce.



Les phrases exclamatives présentent les formes suivantes. Elles peuvent être introduites par un adverbe exclamatif (marqueur de haut degré) tel que *comme, que, combien, ce que, qu'est-ce que* ou contenir un GN initial dont le déterminant peut être *quel / quelle / quels / quelles, combien de, que de* (26) :

- (26) a Comme / qu'elle est belle !
- b Qu'est-ce qu'il fait beau !
- c Quelle chaleur il fait aujourd'hui !

La structure grammaticale de (26 a-b) est donnée en (27 a) et celle de (26 c) en (27 b).



La flèche en (27 b) indique le lien de dépendance fonctionnelle (CVD) et sémantique (Objet) entre le GN antéposé et le verbe.

Enfin, les phrases de type interrogatif présentent plusieurs tournures dépendantes surtout du registre de langue (oral / écrit, formel / familier). On fait référence ici aux questions directes (phrases simples). Elles peuvent être totales lorsque l'interrogation porte sur toute la phrase et dont la réponse est *oui, non, peut-être*, etc. Les questions partielles portent sur un élément (groupe, constituant) de la phrase et la réponse concerne cet élément.

Pour construire une interrogative totale, on peut utiliser la locution *est-ce que* suivie de l'ordre canonique de la phrase, comme illustré en (28 a). L'inversion pronom_{Sujet}-verbe en (28 b) ou l'utilisation d'un pronom_{Sujet} de reprise en (28 c) sont des constructions alternatives.

- (28) a Est-ce que les enfants / ils aiment ce gâteau ?
 b Aiment-ils ce gâteau ?
 c Les enfants aiment-ils ce gâteau ?

Comme ces constructions ne sont pas formées à partir d'une Phrase P (phrase de base de la grammaire rénovée) selon le modèle d'analyse grammaticale que l'on propose ici, il n'y a pas de procédure d'addition. Aucun matériel lexical n'est ajouté en cours d'analyse. Tout comme les marqueurs exclamatifs, le marqueur interrogatif est présent à l'origine de la construction de la phrase.

Dans un registre oral, familial, on peut avoir la même forme que la phrase déclarative, mais avec une intonation montante.

- (29) Les enfants / ils aiment ce gâteau ?

Les élèves sont capables de faire le lien entre les différents types de phrases non pas selon un modèle sous-jacent de Phrase P, mais selon le matériel lexical spécifique utilisé (p. ex. les marqueurs interrogatifs et exclamatifs), et aussi selon les configurations possibles relatives à un type de phrase, telles que l'inversion Pronom_{Sujet}-verbe en (28 b) et le pronom de reprise en (28 c) pour les questions totales ou l'antéposition du CVD en (26c) pour les phrases exclamatives.

Les questions directes partielles peuvent se construire de plusieurs manières (voir Laenzlinger 2003). Une forme assez standard est d'utiliser la locution interrogative *est-ce que* avec antéposition de l'élément interrogatif, comme en (30 a). Une autre possibilité, dans un registre plus formel, est d'utiliser une inversion sujet-verbe (simple ou complexe) au lieu de la formule *est-ce que*, comme en (30 b)³.

- (30) a À qui est-ce que Jean / il a parlé ?
 b À qui (Jean) a-t-il parlé ?

3. Sur un plan oral et à un niveau beaucoup plus familial, d'autres tournures sont possibles, comme en (i) :

- (i) a À qui t'as parlé ?
 b C'est à qui que t'as (tu as) parlé ?
 c À qui c'est que t'as (tu as) parlé ?
 d T'as (tu as) parlé à qui ?

Vu leur caractère (trop ?) familial, ces constructions ne feront pas l'objet d'un enseignement officiel. Néanmoins, les professeurs devraient s'y préparer, car ces formes typiques de l'oral seront probablement proposées par les élèves (voir les recherches de sociolinguistique variationniste de Coveney 1997).

3.3 Les formes de phrase

Outre les types de phrases, qui sont mutuellement exclusifs, il y a les formes de phrase, qui ne sont pas mutuellement exclusives.

3.3.1 La phrase négative

D'abord, la forme négative de la phrase, qui s'oppose à sa forme positive, consiste principalement dans l'insertion d'un adverbe ou l'utilisation d'un pronom ou déterminant négatif accompagné de la particule *ne*, comme en (31 a-c). La phrase négative peut contenir plusieurs éléments négatifs, comme en (31 d). Il n'est nul besoin selon notre modèle lexicaliste d'appliquer des substitutions sur la base de *quelqu'un* a dit *quelque chose à un moment X*, car tous les mots négatifs de la phrase sont là dès le départ (aucune substitution n'est nécessaire). Il faut souligner la position des pronoms indéfinis négatifs à fonction de CVD dans les temps composés en (31 b et d) : *rien* se place entre l'auxiliaire et le participe passé alors que *personne* reste dans la position normale d'un GN.

- (31) a Jean *n'a pas / jamais* joué de la trompette.
 b Jean *n'a vu personne*.
 c *Aucune* femme *n'est* venue.
 d *Personne* *n'a jamais rien* dit.

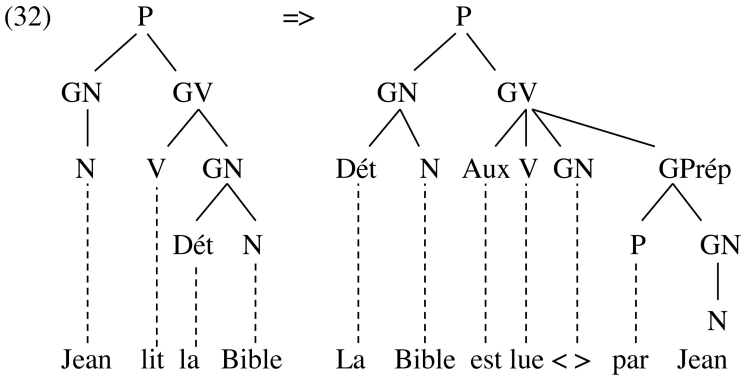
Quant à la négation discontinue *ne... pas...*, elle se place autour du verbe conjugué comme en (31 a). Cela oblige à identifier l'élément verbal qui possède les traits de temps ou de mode dans les formes composées : *je n'ai pas été invité*. À l'infinitif, en revanche, les deux particules négatives précèdent le verbe : *il a décidé de ne pas venir*⁴.

Finalement, en ce qui concerne la particule négative *ne*, les professeurs devront s'attendre à ce que les élèves produisent des phrases sans *ne* fréquentes à l'oral (Coveney 1996).

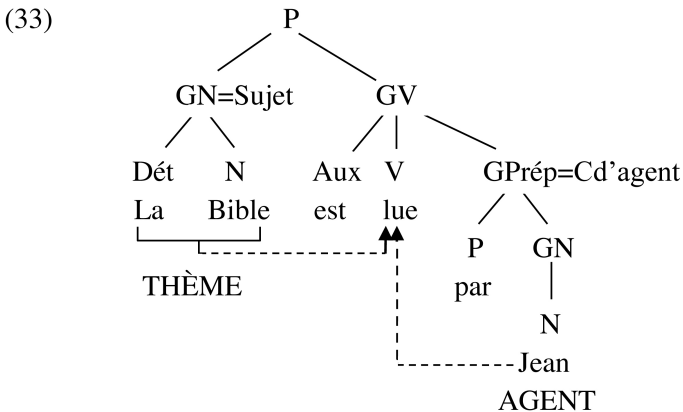
3.3.2 La phrase passive

La phrase passive, quant à elle, est le prototype des constructions transformées. Le fait qu'elle soit liée d'une manière ou d'une autre à la phrase active est reconnu dans toutes les grammaires, qu'elles soient de tendance traditionnelle ou rénovée. La grammaire rénovée ne fait que rendre compte formellement de ce lien grâce à des opérations de transformation. Utilisant les groupes et le déplacement dans le modèle de la Phrase P, avec l'insertion de *être*+participe passé, on obtient une structure syntaxique dérivée / transformée, comme en (32).

4. Les particules négatives peuvent entourer l'auxiliaire dans des registres formels ou littéraires : *il a décidé de ne pas être en retard* ou *de n'être pas en retard*.



Sans la Phrase P (à gauche), on peut tout à fait construire la phrase passive (à droite). La dépendance sémantique entre *la Bible* (= THÈME à fonction de Sujet) et le verbe *lue* peut être établie sans déplacement au même titre que pour *Jean* (= AGENT à fonction de Complément d’agent). Quant à l’auxiliaire *être*, il n’est pas ajouté, car il est présent dès le début de la construction (et analyse) de la phrase passive. On peut représenter les dépendances sémantiques de la manière suivante :



Nota : Le terme « complément d’agent » n’est pas approprié car (i) il mélange le niveau de la syntaxe (complément) avec celui de la sémantique (AGENT) et (ii) le complément d’agent n’est pas toujours un AGENT comme en (i) où il est BÉNÉFICIAIRE et en (ii) où il est EXPÉRIENCEUR.

- (i) Cette bague a été reçue par Marie.
- (ii) Le feu est redouté par les loups.

Dans Balma & Tardin (2013), ce complément remplit la fonction de CVI.

La motivation apportée par le passif est textuelle, bien que ce soit une règle qui puisse être grammaticalement formalisée comme ci-dessus. Afin de garantir la cohésion textuelle (Charolles 1978, 2005, 2006) dans la répartition des thèmes – ce à propos de quoi on parle ou dit quelque chose (thème-rhème / propos ou topique-commentaire) –, la tournure passive permet de

changer ou de modifier le thème⁵. Il s'agit d'un thème non marqué (sans emphase, ni détachement) occupant la position neutre du sujet.

3.3.3 La phrase emphatique

Les phrases de forme emphatique englobent plusieurs constructions. La mise en relief présentative ou contrastive est effectuée par la tournure « c'est X que / qui... » où X est un constituant focalisé, comme ci-dessous.

- (34) a C'est ce grand homme qui a édifié cette œuvre.
 b C'est à ce grand homme que Paul a offert ses services.
 c C'est MAINTENANT que je veux manger le gâteau, pas plus tard.

Sans faire appel à des règles de transformation (insertion par encadrement de *c'est... que / qui...*, suivi du déplacement d'un groupe entre *c'est* et *que / qui*), on peut proposer que la formule *c'est que / qui* soit une suite de mots déjà présente dans le choix lexical de la phrase à construire (ou à analyser). Si c'est un GN à fonction de Sujet qui est mis en emphase, comme en (34 a), il est suivi de l'élément *qui* (pronom à fonction de Sujet) au lieu de *que*. Comme d'habitude, un lien de dépendance doit être créé entre le sujet et le verbe pour l'accord – avec l'auxiliaire en (34a) – ainsi que pour l'attribution de la fonction sémantique (ici le sujet est AGENT). Outre le sujet, les éléments qui peuvent être mis en emphase sont les GN, GPrép, GV_{inf} (et plus restrictivement les P et GAdv) ayant les possibles fonctions de CVD, CVI et CP. Sauf pour les CP, un lien fonctionnel – sans nécessité de déplacement – doit être établi entre le complément et le verbe dont il est dépendant syntaxiquement et sémantiquement. C'est le cas en (34 b) où le GPrép réalise la fonction de CVI et reçoit la valeur sémantique de BÉNÉFICIAIRE.

Sur le plan textuel et communicatif, la mise en relief consiste à faire d'un constituant de la phrase le foyer de l'information, ce que l'on nomme un focus. Ce focus est soit de l'information nouvelle, soit de l'information contrastive (34 c).

Une autre construction de forme emphatique implique un détachement à gauche accompagné d'une reprise par un pronom⁶. C'est le cas en (35 a-b) :

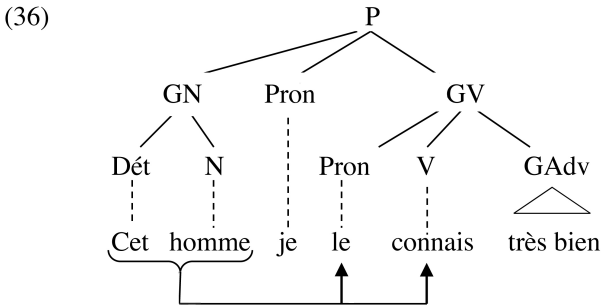
- (35) a *Cet homme, il* travaille bien.
 b *Cet homme, je le* connais très bien.
 c *De son travail, il n'en* a jamais parlé.
 d *À sa femme, il ne lui* a jamais été fidèle.

Sans faire appel au déplacement ou autres transformations, il est nécessaire de créer un lien de dépendance (double) entre le constituant détaché, le

5. Il ne faut pas confondre le THÈME sémantique (ce qui subit un procès) et le thème informationnel (ce à propos de quoi on parle).

6. Dans la construction de détachement à gauche, la préposition est optionnelle : (*de*) *son travail, cet homme n'en a jamais parlé* / (*à*) *sa femme, il ne lui a jamais été fidèle*. Cette structure est probablement trop typique de l'oral.

pronom de reprise et le verbe (ou adjectif⁷). C'est grâce à la forme distinctive du pronom de reprise que l'on peut identifier sa fonction grammaticale : Sujet en (20 a), CVD en (20 b), CVI en (20 c) et CAdj en (20d). La dépendance établie avec le verbe (ou l'adjectif) permet aussi d'identifier la valeur sémantique du constituant détaché. En ce qui concerne une analyse de la phrase en groupes, le constituant détaché se trouve attaché à gauche de P, mais entreprend une relation tant avec le pronom qu'avec le verbe. Ceci est représenté en (36) pour la phrase (35 b).



Du point de vue textuel, le groupe détaché constitue un thème marqué⁸ – du fait de son détachement – sur lequel on exprime un commentaire.

Le détachement d'un thème peut aussi se faire en fin de phrase (37)⁹ :

- (37) a *Il travaille bien, cet homme.*
 b *Je le connais très bien, cet homme.*
 c *Cet homme n'en a jamais parlé, de son travail.*
 d *Cet homme ne lui a jamais été fidèle, à sa femme.*

Du point de vue textuel, il s'agit ici de thèmes rappelés. L'analyse grammaticale met en jeu, comme pour les thèmes marqués, une double dépendance : constituant détaché + pronom => verbe / adjectif / nom.

Passons maintenant aux cas de compléments de phrase antéposés. En (38 b) nous avons des CP de MANIÈRE, de TEMPS et de LIEU se trouvant en position initiale de phrase, alors que leur position neutre est en fin de phrase (38 a) :

- (38) a *Notre chien monte toujours la garde sans aucun bruit dans le jardin durant la nuit.*
 b *Sans aucun bruit, durant la nuit, dans le jardin, notre chien (y) monte toujours la garde.*

7. Le pronom *en* peut aussi fonctionner comme complément de nom :

De ce livre, il en a lu le premier chapitre.

Ici, la dépendance du pronom et du GPrép détaché se fait avec le nom (CN).

8. Un thème non marqué correspondant au sujet (sauf impersonnel) de la phrase (voir le passif ci-dessus).

9. Contrairement au détachement à gauche, le maintien de la préposition est obligatoire dans le déplacement du thème rappelé en fin de phrase.

La motivation communicative de cette antéposition (simple ou multiple) est de mettre au premier plan la scène ou les circonstances de l'évènement (ou état) exprimé par la phrase.

Sur le plan de l'analyse grammaticale, aucune règle de déplacement n'est nécessaire, puisque la Phrase P (de base), qui correspondrait en fait à (23a), n'est plus d'actualité¹⁰. Comme il s'agit tout de même pour les élèves d'identifier la fonction des groupes détachés, on a recours au critère de l'optionnalité (la règle d'effacement) et conjointement de la valeur sémantique (MANIÈRE, TEMPS, LIEU, etc.). Soulignons que le critère d'absence de reprise pronominale, qui est pertinent pour les CP de MANIÈRE et de TEMPS, ne joue pas pour le CP de LIEU, qui peut être repris par le pronom *y*. Par conséquent, le test d'absence de pronom de reprise doit être inculqué aux élèves et utilisé par ceux-ci avec précaution.

3.3.4 La phrase pronominale

Les phrases de forme pronominale sont analysées dans le cadre de la grammaire rénovée par les règles de substitution et déplacement. Considérons l'exemple suivant :

(39) Martine Aubry est très déçue. François Hollande l'a battue.

Dans ce contexte, il est clair que le pronom personnel élide *l'* correspond à *Martine Aubry*. De plus, ce pronom se trouve dans une position non canonique entre le sujet et l'auxiliaire. En fait, l'interprétation référentielle du pronom personnel, au sens de l'identification de la chose ou de la personne du monde réel à laquelle le pronom réfère, est une affaire de grammaire de texte, et non de grammaire de phrase¹¹. Les pronoms sont présents dès les choix lexicaux à la source de la construction de la phrase. Sa référence est établie au niveau du texte ou du contexte, et non au niveau de l'analyse syntaxique¹².

Avant d'aborder de telles analyses, il nous paraît judicieux de détailler la typologie des pronoms personnels, ce qui est rarement fait de façon exhaus-

10. Toutefois, le déplacement (c'est-à-dire le changement de position) reste une manipulation utile pour identifier les CP. Ces manipulations peuvent servir d'activités ludiques propédeutiques, bien qu'elles ne fassent pas partie de la théorie lexicale ici proposée.

11. La question de l'identification référentielle concerne les pronoms de troisième personne. Pour les pronoms de première et deuxième personne, nous référons les lecteurs aux études de Ducrot sur la construction du locuteur / allocutaire et des énonciateurs / énonciataires la polyphonie (1984) dans la construction de la signification de la phrase.

12. Seuls les pronoms réfléchis et réciproques obtiennent leur référence au sein de la phrase minimale.

(i) a Paul se lave tous les matins.

b Paul et Marie discutent l'un de l'autre.

Dans ces cas, c'est au niveau de la grammaire de phrase que s'établit le lien entre le pronom réfléchi / réciproque et le groupe nominal à fonction de Sujet. Ce lien ne nécessite aucune règle de substitution. Un rapport de dépendance référentielle suffit, p. ex. <se => Paul> en (ia).

tive dans les manuels scolaires. Il est clair que les pronoms personnels de 1^{re} et 2^e personne ne peuvent pas être traités de la même manière que ceux de 3^e personne. Ces premiers font directement référence aux acteurs de la communication (récepteur(s), émetteur, émetteur plus quelqu'un d'autre), alors que ces derniers ont une valeur de reprise requérant un antécédent dans le (con)texte.

Ensuite, une distinction qui manque souvent dans les manuels d'enseignement est celle entre pronoms disjoints et pronoms conjoints. Les pronoms disjoints sont des formes fortes, pleines et phonologiquement indépendantes (donc toniques), alors que les pronoms conjoints sont des formes faibles et phonologiquement dépendantes du verbe (donc atones). Ces premiers peuvent apparaître seuls, être mis en évidence, placés en position détachée, précédés de la restriction *ne... que*, modifiables (*lui aussi, moi seul, toi-même*) et utilisés après des prépositions autres que *de* et *à*¹³. Ces derniers sont collés à une forme verbale, le verbe dans les temps simples et l'auxiliaire dans les temps composés. Les deux séries de phrases suivantes illustrent cette bipartition.

(40) Disjoints :

- a C'est *moi* qui viendrai avec *toi*.
- b Qui veut venir avec Paul ? *Moi*.
- c *Lui*, Paul le connaît bien.
- d *Elle* et *lui* forment une équipe formidable.
- e Marie n'aime que *lui*.

(41) Conjoints :

- a *Il me* parle.
- b Paul *nous* regarde tout le temps.
- c Paul *en* est fier, de son travail.
- d Dans cette usine, *j'y* ai travaillé toute ma vie.

Pour ce qui est des pronoms disjoints, leur analyse grammaticale ne pose pas plus de problèmes que celle des groupes nominaux. En d'autres termes, la classe Pron (p. ex. *toi, lui*) a la même distribution qu'un groupe nominal contenant un nom propre (*Jean*) ou un nom commun (*cet homme*). On rappelle que la référence des pronoms, disjoints ou conjoints, est une affaire de grammaire de texte / discours.

Plus compliquée du point de vue grammatical est l'analyse des pronoms conjoints principalement par le fait que la plupart d'entre eux occupent une position non canonique et qu'ils forment des groupes dont l'ordre est fixe. Considérons, dans un premier temps, les exemples (41). Les pronoms à fonction de Sujet sont bien dans leur position canonique, mais pas ceux qui ont la fonction de complément (de verbe, adjectif ou phrase), qui, au lieu d'être après le verbe / adjectif, se trouvent dans une position préverbale, plus

13. Dans le cas où le pronom est [+animé], il est réalisé dans sa forme disjointe / forte même après *à* et *de* (p. ex. *Jean pense à elle, Jean se méfie de lui*).

précisément entre le sujet et le verbe / auxiliaire. Sans user de déplacement, un lien doit être établi entre le pronom disloqué et l'élément dont il est dépendant. Heureusement, la forme du pronom de 3^e personne du singulier et du pluriel peut aider les élèves à identifier cette dépendance, sauf pour certains pronoms qui sont extrêmement ambigus lexicalement (p. ex. *nous* / *vous*). On voit bien ici l'intérêt d'un accès à la grammaire de phrase par le lexique. Sur cette base, la typologie suivante peut être établie :

- (42) a Pronoms disjoints :
 {moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles, soi(-même)}
 ils réfèrent à des entités [+humains / animés] et n'ont pas de distinction de forme selon leur fonction, contrairement aux pronoms conjoints.
- b Pronoms conjoints :
 Sujet : {je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles}₄
 CVD : {me, te, le, la, se, nous, vous, les, en}
 CVI_{à[+humain]} : {me, te, lui, nous, vous, se, leur}
 CVI_{à[-humain]} : {y}
 CV_{lieu} : {y, en}
 CVI_{de} : {en}
 CAdj : {me, te, lui, nous, vous, leur}, {en} et {y}
 CN : {en}
- Attribut (du sujet) : {le}
 CP : {y}

À titre d'illustration, considérons les trois exemples suivants :

- (43) a Les enfants leur_i ont parlé_i toute la journée.
 b Les étudiants en_i ont lu le premier chapitre_i(, de ce livre).
 c [_{GAdj} Déçus de leur performance]_i, ils semblent tous l_i'avoir été.

En (43a) la forme du pronom et la présence du verbe *parler* (à *qqn*) indiquent que le pronom a la fonction du CVI et dépend donc du verbe. Cette dépendance est indiquée à l'aide de l'indice *i* (sans nécessité de déplacement, ni de substitution). En (43b) le pronom est cette fois Complément de nom et est donc lié à ce dernier. En (43c) le pronom neutre *le* a la fonction d'Attribut du sujet (il reprend ici un groupe adjectival), donc est lié à la fois au sujet et au verbe *être* qui le sélectionne lexicalement.

Ce qui est particulièrement intéressant avec les pronoms conjoints est le fait qu'ils forment des groupes inséparables lorsqu'il y en a plusieurs (44).

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

14. Le pronom *en* avant la fonction de CVD ne déclenche pas l'accord du participe passé car il n'est pas pourvu de marques morphosyntaxiques de genre et nombre.

Comme on le constate, l'ordre est *te le* en (44 a), *les lui* en (44 b), *y en* en (44 c), *les y* en (44 d) et *se les* en (44 e). Par transitivité, on obtient la contrainte en (45) qui dicte l'ordre des pronoms personnels dans un groupe. Comme on le voit en (44 f), les pronoms CVD de 1^{re} et 2^e personne et les pronoms CVI de 3^e ne peuvent pas apparaître ensemble. On utilise alors la forme disjointe du pronom CVI.

- (45) Sujet < 1^{re} / 2^e pers CVD*+réfléchi < 3^e CVD < 3^e CVI* < y < en
 {me / te / nous / vous+se} {le / la / les} {lui / leur}

Finalement, il y a aussi le manque de naturel, voire l'impossibilité, probablement de nature phonétique, de la séquence *lui > y*.

Ces remarques peuvent être résumées en tableau (Péters 2001) :

Sujet	NEG	CVD / CVI	CVD	CVI	Y	EN
JE TU IL ELLE				LUI	?	EN
			LE LA LES	LEUR		
ON NOUS VOUS ILS ELLES	NE	ME TE SE NOUS VOUS		*	Y	

Dans ce tableau, les pronoms d'une même case sont mutuellement exclusifs les uns des autres. L'astérisque et le point d'interrogation indiquent des combinaisons respectivement agrammaticales (**me lui*) ou peu naturelles (*? lui y*).

L'ordre indiqué en (45) vaut pour les pronoms conjoints en position préverbale. Dans le cas de l'inversion sujet-verbe, seul le pronom sujet se trouve à la droite du verbe. Les autres pronoms restent à la gauche du verbe. Ceci est illustré en (46) :

- (46) a Le leur diras-tu ?
 b L'ai-je toujours été ?

Il existe un contexte où les pronoms conjoints compléments de verbe apparaissent après le verbe : les impératives positives. Les phrases en (47) sont des impératives positives où les pronoms sont conjoints au verbe, mais sur la droite de ce dernier¹⁵.

15. Dans les impératives négatives, les pronoms conjoints restent à la gauche du verbe :

- (47) a Donne-*les-lui* !
 b Donne-*les-moi* !¹⁶
 c Mets-*y-en* une !
 d Donne-*m'en* !

Ce qu'il est intéressant de noter, c'est que l'ordre dans les groupes de (47) diffère quelque peu de celui de (45). Le plus étonnant est le groupe *les-moi* de (47 b). Non seulement la forme pleine *moi* remplace la forme réduite *me*, mais aussi elle se trouve dans le groupe après le pronom CVD de 3^e personne. Ainsi, les combinaisons de pronoms conjoints en position postverbale doivent respecter la contrainte d'ordre en (48).

- (48) 3^e CVD < 1^{re} / 2^e CVI < 3^e CVI < y < en
 {*le / la / les*} < {*moi / toi / nous / vous*} < {*lui / leur*}

Soulignons brièvement que certaines combinaisons de pronoms conjoints postverbaux paraissent peu naturelles et sont remplacées par des variantes que la norme n'arrive pas à exclure, du moins à l'oral. Considérez les cas suivants :

- (49) a ??Amène-l'y ! => Amène-le là-bas !
 b ??Mets-t'y => Mets-toi là-bas ! / Mets-toi-z'y ! / Mets-y-toi !
 c (?)Donne-m'en ou Donne-moi-z'en ! ou Donnes-en-moi !

3.3.5 La phrase impersonnelle

La dernière forme de phrase qu'il nous reste à discuter est la construction impersonnelle. Prenons comme exemple la paire de phrases en (49).

- (50) a *Il* est arrivé *un accident*. (Information nouvelle)
 b *Un / l'accident* est arrivé. (Information connue)

Dans le cadre de la grammaire rénovée, la phrase (50 a) est liée à la phrase (50 b) par une règle d'extraposition du sujet *un accident* (déplacement) et l'insertion du pronom impersonnel *il*. Sur le plan textuel / communicatif, *un accident* est une information nouvelle. Cette règle s'applique également aux exemples suivants¹⁷.

- (51) a Il est impossible de gravir cette montagne.
 b Gravier cette montagne est impossible
 c Il n'est pas souhaitable qu'il pleuve.
 d Qu'il pleuve n'est pas souhaitable.

Ne *les lui* donne pas !

Ne *me les* donne pas !

16. Notons l'utilisation de la forme non réduite (forte / pleine) *moi* au lieu de *me*. Malgré sa forme forte / pleine, *moi* reste un pronom conjoint.

17. Il existe aussi une construction pseudo-impersonnelle qui emploie le pronom démonstratif *ce* au lieu du pronom impersonnel *il* : *c'est difficile (que) de faire cela*. Le choix entre *ce* et *il* est une grande difficulté pour les apprenants de français langue étrangère.

Nous proposons ici de faire abstraction de la règle de déplacement en utilisant les ressources du lexique, plus précisément en nous basant sur les entrées lexicales de tels verbes / adjectifs permettant la construction impersonnelle. Par exemple, le verbe *arriver* est associée à l'entrée lexicale suivante qui lui permet de se réaliser soit comme (50 a) soit comme (50 b) :

arriver, V : [+/- impersonnel, sujet sémantique extraposable]¹⁸

Notons que des verbes totalement impersonnels, comme *falloir* ou *pleuvoir* (et autres verbes atmosphériques) sont spécifiés comme [+impersonnel] (sujet sémantique = Ø) dans leur entrée lexicale¹⁹. Comme le montrent les exemples en (52 a-b), la construction personnelle est impossible. D'ailleurs, la valeur de sens du groupe nominal qui suit les verbes *falloir* et *pleuvoir* n'est pas celle de sujet sémantique.

- (52) a Il me faut ce livre => *Ce livre me faut.
b Il pleut des cordes => *Des cordes pleuvent.

Le passif impersonnel, rarement mentionné dans les manuels d'enseignement, est également intéressant du point de vue grammatical. Considérons les deux exemples en (53) avec un passif personnel – exemple (a) – et un passif impersonnel – exemple (b).

- (53) a Des livres ont été volés à la bibliothèque.
b Il a été volé des livres à la bibliothèque²⁰.

Dans le dernier exemple, il est difficile de faire référence à la notion de sujet réel, car *des livres* n'est pas le sujet sémantique, mais l'objet sémantique (*On a volé des livres*²¹ à la bibliothèque). De même, la règle de transformation de la grammaire rénovée appliquée au passif ne nous dit rien sur le passif impersonnel. Il semble, en effet, qu'il s'agisse d'une construction particulière qu'il faut apparenter à la tournure *On a volé des livres à la bibliothèque* étant donné son caractère impersonnel.

18. En linguistique théorique, des verbes comme *arriver*, *tomber*, *entrer*, etc. sont en fait des verbes dits « ergatifs » ou « inaccusatifs ». Ce qu'on nomme « sujet » en (50a-b) est considéré comme l'objet sémantique. Celui-ci ne peut généralement pas avoir une valeur définie dans la position postverbale (**Il est arrivé l'accident* vs *L'accident est arrivé*). Nous ne développerons pas ici cette analyse du point de vue de l'enseignement étant donné sa complexité.

19. Mentionnons aussi les verbes modaux comme *sembler*, *paraître*, *s'avérer*, qui sont marqués comme impersonnels, sans sujet sémantique (p. ex. *Il semble que Marie dort / dorme*), mais qui permettent à ce que le sujet (sémantique) de la (phrase) subordonnée puisse occuper la position de sujet de la phrase principale sans que ce soit le sujet sémantique du verbe modal en question (p. ex. *Marie semble dormir*).

20. Le passif impersonnel est une construction peu courante, de registre formel, que l'on retrouve dans le discours scientifique.

21. Notons de nouveau la condition d'indéfinitude appliquée à l'objet sémantique dans le passif impersonnel : **Il a été volé les livres à la bibliothèque* vs *Les livres ont été volés à la bibliothèque*.

Terminons avec les constructions impersonnelles dites « existentielles » illustrées en (54) avec le verbe *être* et la locution verbale *y avoir*.

- (54) a Il était une fois un prince et une princesse.
 b Il y a des singes dans cette forêt.

Comme ces tournures sont strictement impersonnelles, présentant généralement de l'information nouvelle, les verbes existentiels qui les réalisent peuvent être marqués comme [+impersonnels] dans leur entrée lexicale.

3.4 La phrase complexe

Maintenant que les types et les formes de la phrase simple ont été décrits, passons à la phrase complexe, qui, par opposition à la phrase simple, comporte plus d'un verbe (en général conjugué), donc plus d'un sujet²². Son analyse est amorcée au primaire, mais elle est étudiée de manière systématique au début du secondaire. Nous allons nous concentrer ici sur les phrases subordonnées au détriment des phrases coordonnées et juxtaposées. Le PER 2011 recommande qu'au niveau de la 9^e Harmos (3^e cycle, secondaire I), la distinction phrase simple vs phrase complexe soit maîtrisée. Ensuite, au niveau de la 10^e, l'enseignement spécifique des phrases subordonnées conjuguées sera abordé et enfin, en 11^e, on passera aux subordonnées infinitives et participiales sans oublier les subordonnées corrélatives (consécutives et comparatives).

On peut d'ores et déjà faire la distinction entre conjonctives, introduites par une conjonction simple ou complexe, interrogatives indirectes, introduites par un pronom, un GN / GPrép contenant un déterminant interrogatif, ou un adverbe, et relatives, introduites par un pronom relatif. Ces éléments introductifs de la subordonnée sont appelés subordonnants²³. Il est possible d'établir une typologie des subordonnées sur cette base. Alternativement, on peut les classer sur la base de leur fonction grammaticale (voir Chartrand & De Pietro 2012). Pour les phrases conjuguées, les fonctions possibles sont les suivantes :

22. Qu'en est-il de la phrase suivante où il y a trois verbes conjugués et un seul sujet lexical: « Il a mangé, dormi, puis est parti à l'école » ? En fait, on a affaire ici à une phrase composée. Il semble donc nécessaire de faire la distinction entre « phrases complexes » et « phrases composées » (Balma & Tardin 2013).

23. Un problème de la grammaire traditionnelle est que ces différents types de subordonnées sont étudiés de manière parcellaire en différentes sections car les subordonnants sont de classes différentes. Une approche en termes de fonctions permet d'offrir une vue d'ensemble soulignant les similarités. Roulet (1972) fait cette remarque concernant les différents mots interrogatifs (adverbes, pronoms, adjectifs).

- (55) Fonctions des phrases subordonnées conjuguées :
- Sujet : *Que Marie vienne* m'étonnerait.
- CVD : Je sais bien *que Marie viendra*.
Je ne sais pas *qui Marie a rencontré*.
- CAJ : Je suis très content *que Marie vienne*.
- CP : Je pars *avant que Marie ne vienne*. (Tests du déplacement sans reprise pronominale et de la suppression)
- CN : J'ai adoré le film *que j'ai vu hier*. (Relative, voir plus bas)
- CPron : Ce *que tu fais* m'intéresse.
- Attribut : Le fait est *qu'il partira bientôt*.

Quant aux phrases subordonnées infinitives / participiales, elles peuvent avoir les fonctions suivantes :

- CP : Je lis avant de m'endormir.
- CVD : Nous savons tous parler une langue.
- CP : Ayant été battus, les français sont sortis par la petite porte.
- CP : En chantant la Marseillaise, le public a soutenu l'équipe française.

Les subordonnées corrélatives, telles que les consécutives et les comparatives ci-dessous, ont la fonction de modificateur (ici d'adjectif, étant liées à l'adverbe de comparaison / intensité). Notons que ces constructions ne sont guère mentionnées dans les moyens d'enseignement officiels (le LUF et l'AdL), alors qu'elles constituent une section indépendante chez Genevay (1994) et Chartrand *et alii* (1999/2011).

- Modif-Adj : Il est si fort qu'il peut battre le record du monde.
- Modif-Adj : Il est plus fort qu'on ne le pensait.

La question est de savoir comment bien identifier la fonction des subordonnées. Celle-ci peut être identifiée d'après une dépendance à qqch. (verbe, adjectif, nom, phrase, etc.), d'où le besoin d'analyses syntaxiques telles que le propose la grammaire rénovée.

L'analyse transformationnelle de la grammaire rénovée part de deux phrases de base, ladite Phrase P, par exemple P1 *Jean sait quelque chose* et P2 *Marie va venir*. P2 se substitue à *quelque chose* de P1 avec l'insertion de *que*, ce qui résulte dans la phrase *Jean sait que Marie va venir*. Les subordonnants possibles sont soit libres (conjonctions simples ou complexes) soit liés (pronoms, adverbes, déterminants : (a) relatifs et (b) interrogatifs). S'ils sont liés, ils ont une fonction grammaticale selon la position qu'ils occupent dans la phrase de base P2. Considérons l'exemple *Jean se demande avec qui Marie va venir*. Les deux Phrases P sont : P1 *Je me demande qqch.* et P2 *Marie va venir avec qui*. Une fois P2 ayant remplacé *qqch.* de la Phrase P1, il y a déplacement de *avec qui* en position de subordonnant. Ainsi, nous obtenons la structure grammaticale en (56).

(56) [P₁ Jean [G_V se demande [P₂ [Subordonnant avec qui] Marie va venir <avec qui >]]]

Dans le cas de la phrase *Marie rentre avant qu'il (ne) pleuve*, la subordonnée est introduite par une conjonction complexe *avant que* (locution conjonctive), un subordonnant libre, et remplit la fonction de complément de phrase. Il y a donc également transformation de deux Phrases P, mais la subordination se fait au niveau de la phrase.

La question qui se pose ici porte sur la complexité des analyses. Sont-elles accessibles aux élèves, voire aux enseignants ? Malgré leur caractère « ludique », ces transformations ne sont-elles pas trop abstraites ? Avant de proposer une autre approche, mais qui reste dans un cadre linguistiquement motivé, voyons comment une grammaire plus traditionnelle aborde ces phénomènes.

Dans le LUF / AdL (10^e, 11^e Harmos), les subordonnées sont abordées de manière répétitive et un peu disparate. Il n'y a surtout aucune analyse profonde de la phrase. La description des subordonnées se fait sur un plan linéaire avec l'identification du subordonnant (conjonction, pronom, adverbe), et l'attribution d'une fonction grammaticale à la subordonnée. Or, ni l'un ni l'autre de ces critères n'aboutit à une typologie globale des subordonnées. On enseigne, d'un côté, les conjonctives et, de l'autre, les interrogatives indirectes. Les relatives font l'objet d'une leçon particulière (expansion du nom). Pour les CP, les valeurs sémantiques sont mises en avant. Leurs valeurs textuelles sont également soulignées.

Revenons sur une approche des phrases subordonnées se basant sur des analyses linguistiques ou plus précisément lexicales. Comme démontré par Laenzlinger & Péters (2010) et par Laenzlinger, Péters & Moeschler (2012), un lexique enrichi permet de faire abstraction de la Phrase P et des transformations qui y sont associées, sans pour autant renier une analyse de la phrase sur des bases linguistiques. La propriété de sélection (un régime enrichi d'informations sur la classe grammaticale et la valeur sémantique des compléments) est à notre sens capitale pour un traitement efficace des phrases subordonnées. Une phrase subordonnée peut être un complément obligatoire du verbe. Il peut s'agir d'une conjonctive, introduite par *que*, ayant la fonction de CVD (ou CVI), comme dans les deux exemples en (57).

- (57) a Jean dit *que Marie viendra*. (CVD)
 b Jean doute *que Marie vienne*. (CVI)

Le verbe *dire* en (57 a) prend comme complément direct une phrase subordonnée conjuguée, au mode indicatif, introduite par la conjonction *que*. Quant au verbe *douter* en (57 b), sa sélection dicte que la phrase subordonnée introduite par *que* est un complément indirect (*douter de*) et est conjuguée au mode subjonctif. Étant compléments de verbe, ces deux phrases subordonnées font partie du groupe verbal de la phrase principale. Il y a donc bel et bien enchâssement à ce niveau. Considérons maintenant les subordonnées au mode infinitif en (58) :

- (58) a Jean souhaite faire une thèse.
 b Jean essaie de faire une thèse.
 c Jean pense (à) faire une thèse.

En grammaire rénovée, une analyse transformationnelle est appliquée aux subordonnées infinitives. Les Phrases P de (58 a) sont P1 : *Jean souhaite qqch.* et P2 : *Jean fait / faire une thèse.* Après insertion par subordination (mais sans subordonnant), effacement de *Jean* en P2 et réduction de la forme du verbe à l'infinitif, nous obtenons la phrase *Jean souhaite ~~Jean~~ faire une thèse.* Selon une telle analyse, la subordonnée est une phrase. En (58 b-c), il y a un subordonnant, en l'occurrence les prépositions *de* et *à*. L'analyse transformationnelle veut qu'on ait un effacement du sujet dans la phrase subordonnée.

Par souci d'économie sur les transformations et de simplification, on peut analyser la construction subordonnée en (58 a-c) comme un GV_{infinitif}. Ce groupe infinitif peut ou non être introduit par une préposition²⁴.

Dans notre approche dite lexicale, la présence ou non d'une préposition est dictée par la sélection, une propriété du lexique que les élèves / apprenants / locuteurs connaissent de manière implicite et qu'il faut rendre explicite à travers l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Ainsi, les verbes *souhaiter*, *essayer*, *réussir* en (58 a-b) prennent un complément verbal à l'infinitif. Qu'il s'agisse d'un GV ou d'une phrase n'est pas une question essentielle. Minimale, il s'agit d'un GV_{infinitif} et maximale d'une phrase. Tout dépend si on veut faire comprendre aux élèves que le GV_{infinitif} doit être fonctionnellement associé à un sujet. Quel est ce sujet ? Il est implicite et ne se réfère pas toujours au sujet de la phrase principale (p. ex. *Jean ordonne à Marie_i de Ø_i partir*). Dans *Jean a proposé à Marie de partir*, le sujet implicite peut référer au sujet, au CVI, voire même aux deux (*Jean* et *Marie*). Le sens du verbe introducteur doit être pris en compte pour déterminer quelles références sont possibles²⁵. Il est clair que l'objectif pédagogique d'une telle démarche est la maîtrise du sens véhiculé par la construction infinitive. Quant à la préposition, il s'agit d'un subordonnant introduisant soit un GV soit une phrase. Tout dépend de la profondeur d'analyse que l'on choisit d'appliquer aux compléments infinitifs. Les seuls cas où le complément infinitif doit être obligatoirement une phrase sont ceux où un sujet lexical y est réalisé, comme en (59) :

- (59) a Jean laisse [_P la voiture passer]
 b Jean entend [_P le fermier tuer le cochon]

24. Notons qu'il n'existe pas de groupe prépositionnel (GPrép) dans ces ouvrages. Un GPrép est en fait un GN avec préposition. Dans ce contexte, on ne voit pas quelle est réellement l'analyse lexico-syntaxique de la préposition subordonnante en (58 b-c).

25. Le sujet est d'autant plus implicite en (i) que le complément du verbe principal l'est également : *La police ordonne Ø de Ø se disperser.*

Notons au passage le cas des phrases factitives avec le verbe causatif *faire* dans lesquelles le complément infinitif comporte un sujet sémantique lexicalement réalisé (*Marie*), mais ayant la fonction de CVD, en (60 a), ou CVI en (60 b) :

- (60) a Jean fait manger *Marie* (=> Jean *la* fait manger)
 b Jean fait manger la soupe à *Marie* (=> Jean *lui* fait manger la soupe)

Ces phrases, certainement jugées trop complexes à cause de la disjonction fonction grammaticale - fonction sémantique, ne font pas l'objet d'un enseignement rigoureux dans les grammaires scolaires, qu'elles soient traditionnelles ou rénovées. Une analyse transformationnelle postulerait une extraposition à droite du sujet sémantique (à droite du verbe) où il réalisera la fonction de CVD / CVI. Ceci est représenté ci-dessous en (61) pour (60 a) :

- (61) Jean fait <Marie> manger Marie.

Notre approche n'a nul besoin d'une telle transformation. Le sujet étant associé lexico-sémantiquement au verbe (sujet sémantique = AGENT), la transformation n'est pas nécessaire. *Marie* est associé à *manger* tant au niveau sémantique qu'au niveau de la fonction grammaticale (CVD). Dans cette optique, il s'agit de faire comprendre aux élèves que la dépendance de *Marie* vis-à-vis du verbe est à la fois sémantique (lexicalement spécifié comme <qui mange ? = Marie mange>) et grammaticale (complément de verbe direct). Comme il ne peut pas y avoir deux CVD en français, *Marie* en (60 b), étant en position postverbale, réalise la fonction de CVI et l'objet sémantique de *manger* celle de CVD (comme c'est le cas généralement). Les élèves doivent aussi être conscients que ce type de construction est très particulier et limité au verbe *faire* et, dans une moindre mesure, au verbe *laisser*.

Passons aux subordonnées interrogatives (indirectes). Comme on l'a vu, les interrogatives directes (phrases simples) présentent un certain nombre de constructions (inversion, *est-ce que*, in situ) qui ne peuvent pas être réalisées en contexte de subordination. Si la question indirecte est ouverte (c.-à-d. question *oui / non*), le subordonnant est réalisé par la conjonction *si* (62 a). Les questions indirectes dites fermées, portant sur un élément de la phrase, ont pour subordonnant un pronom, un adverbe ou un groupe interrogatif contenant un déterminant interrogatif (62 b-d).

- (62) a Je me demande *si Marie viendra*.
 b Je me demande à *qui Marie a parlé*.
 c Je me demande *comment / quand Marie est partie*.
 d Je me demande *quel homme Marie a rencontré*.

Les subordonnées interrogatives indirectes ont toutes la fonction de Complément Direct de verbes dit interrogatifs (CVD). Elles peuvent être

conjuguées et contiennent alors un sujet lexical ²⁶, comme ci-dessus, ou infinitives, sans sujet lexical, comme ci-dessous.

- (63) a Je me demande *quoi faire maintenant*.
 b Il ne sait pas *comment résoudre cet exercice*.

Comme dit précédemment, la subordonnée infinitive en (63) peut être considérée soit comme une phrase soit comme un GV_{infinitif}, introduit par le subordonnant interrogatif.

Que l'on adopte une analyse traditionnelle, rénovée ou lexicale, on doit rendre compte du fait que les subordonnées en (62 b-d) et (63) contiennent un élément interrogatif (pronom / adverbe / groupe) qui reçoit une interprétation et réalise aussi une fonction grammaticale bien précise, et cela dans une position disloquée (antéposée). Pour expliquer ceci, il faut établir un lien entre l'élément interrogatif en question et son dépendant (le verbe, la phrase). En grammaire rénovée, on procède à une transformation de déplacement. Prenons l'exemple de la phrase subordonnée en (62b). Sur la base de deux Phrases P (P1 : Je me demande qqch. et P2 : Marie a parlé à qui), il y a substitution de « qqch. » par P2 et déplacement de <à qui> en position de subordonnant (= transformation par subordination), comme représenté en (63) :

- (63) P1 Je me demande qqch.
 |
 P2 <à qui> Marie a parlé <à qui>

L'analyse lexicaliste peut faire abstraction de telles transformations, jugées peut-être trop complexes par les enseignants et les élèves. Les propriétés de sélection du verbe *demander* suffisent à indiquer qu'une subordonnée de type interrogatif est requise comme complément (CVD), soit conjuguée, soit infinitive²⁷, et que l'élément interrogatif doit fonctionner comme subordonnant. Pour rendre explicite la fonction grammaticale du subordonnant, si besoin est, on doit établir un lien de dépendance entre cet élément et son dépendant, comme exemplifié en (64).

- (64) Je me demande_v [P_{+int} [GPrép à qui] Marie a parlé].
 └──────────┬──────────┘ └──────────┬──────────┘
 sélection+CVD CVI

Dans le cas des adverbes interrogatifs en (62 c) et (63 b) – éléments non sélectionnés par le verbe –, leur fonction est respectivement Modificateur de

26. Le sujet peut subir une inversion dite stylistique dans ces contextes interrogatifs. Comparons (62 b-c) avec (a-b) :

- a Je me demande à qui a parlé Marie.
 b Je me demande comment / quand est partie Marie.

27. Notons qu'une question indirecte totale à l'infinitif introduite par *si* n'est pas grammaticale, d'où le contraste entre (i a) et (i b).

- (i) a *Je me demande si venir.
 b Je me demande quand venir.

verbe pour *comment* (adverbe de MANIÈRE) et complément de phrase pour *quand* (adverbe de TEMPS).

La grammaire traditionnelle, quant à elle, n'exprime pas formellement de telles dépendances, car elle présente les règles grammaticales dans un cadre peu explicite et surtout très peu formel. Les règles ne sont qu'énumérées sans analyse véritable de la phrase.

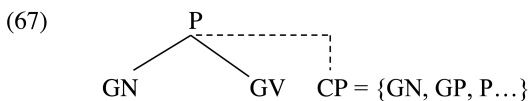
Les subordonnées conjonctives, introduites par *que*, peuvent avoir d'autres fonctions grammaticales que CV(D), telles que celles de Sujet (65 a), de complément d'adjectif (65 b) et d'attribut du sujet (65 c)²⁸.

- (65) a *Que Marie vienne* m'étonnerait.
 b Je suis très content *que Marie vienne*.
 c Le fait est *qu'il partira bientôt*.

Passons aux subordonnées qui ne sont pas soumises à une dépendance lexico-syntaxique (et sémantique) de la part d'un élément de niveau supérieur (p. ex. un verbe ou un adjectif). Il y a bien sûr les compléments de phrase (supprimables, déplaçables sans reprise pronominale). Ceux-ci peuvent être conjugués, introduits par une conjonction simple (66 a) ou complexe (66 b), infinitifs introduits par une préposition (66 c) ou alors participiaux (participes présents / gérondifs, 66 d-e ou passés, 66 f).

- (66) a Je partirai quand il ne pleuvra plus.
 b Je pars avant que Marie ne vienne.
 c Je lis pour m'endormir.
 d En chantant la Marseillaise, le public a soutenu l'équipe de France.
 e Ayant été battus, les Français sont sortis par la petite porte.
 f Battue à pleine couture, l'équipe est vite rentrée au vestiaire.

Comme on le sait, les compléments de phrase se trouvent aux périphéries de la phrase. Dans la Phrase P de la grammaire renouée, le CP est joint à droite au niveau de la phrase, comme ci-dessous.



Pour des raisons de prééminence communicative, le CP peut être déplacé en position initiale de phrase. Dans les cas de (66a-f), il y a deux Phrases P et une transformation par subordination au niveau de la phrase supérieure. Le subordonnant est une conjonction simple en (66a) suivie d'une phrase conjuguée à l'indicatif, complexe en (66b) suivie d'une phrase conjuguée au

28. Notons que les subordonnées infinitives peuvent également avoir de telles fonctions :

- (i) Partir en vacances me plairait.
 (ii) Je suis très content de partir en vacances.
 (iii) Le principal est de partir en vacances.

subjonctif²⁹. En (66 c) le subordonnant est une préposition suivie d'un GV_{infinitif} ou d'une Phrase avec un sujet implicite selon l'analyse choisie. C'est également le cas dans la constructive gérondive en (66 d) : la préposition *en*, subordonnant, est suivie soit d'un GV_{part.présent} soit d'une phrase avec un sujet implicite (renvoyant au sujet de la phrase principale). Les subordonnées en (66 e-f) n'ont pas de subordonnant : minimalement ce sont des GV_{part.présent / passé} fonctionnant comme CP antéposés³⁰.

La grammaire traditionnelle n'envisage pas un tel degré d'analyse. Elle ne fait que répertorier ces subordonnées qu'elles qualifient de compléments de phrase, une adaptation faite pour la Suisse romande. Elle insiste sur leur forme (conjuguée, infinitive, participiale) et bien sûr leur valeur sémantique (TEMPS, CAUSE, BUT, CONSÉQUENCE, etc.). Mais, aucune analyse en termes de structuration (groupement) n'est effectuée, ce qui ne permet pas aux élèves de comprendre en profondeur la langue et son fonctionnement.

Dans le cadre de l'analyse lexicale que nous préconisons, l'analyse structurale est maintenue, mais au contraire de la grammaire rénovée, il n'est pas nécessaire de faire appel à une transformation entre deux Phrases P. La structure en (67) est construite d'un bloc. La phrase principale et la phrase subordonnée sont construites conjointement avec cette dernière liée à la première par le biais d'un subordonnant (s'il y en a un). Le niveau d'attachement de la subordonnée est décidé par sa nature : elle n'est pas sélectionnée et est dépendante de la phrase à la fois sémantiquement (elle y ajoute de l'information sur l'évènement / état dénoté) et fonctionnellement (CP).

Passons aux phrases dites corrélatives qui sont soit des consécutives soit des comparatives. Elles sont illustrées en (68) :

(68) Corrélatives :

Il est *si* fort *qu'il peut battre le record du monde*. (Consécutives) : Modif-Adj

Il a *tant* marché *qu'il a mal aux pieds*. (Consécutives) : Modif-V

Il travaille *si* bien *qu'il va devenir directeur*. (Consécutives) : Modif-Adv

Il est *plus* fort *qu'on ne le pensait*. (Comparatives) : Modif-Adj

Tu nages *aussi* mal *que je skie*. (Comparatives) : Modif-Adv

Les phrases corrélatives sont, comme indiqué en italiques ci-dessus, associées à un adverbe d'intensité ou de comparaison (d'où le terme de « corrélatif »). Dans ce sens, elles réalisent la même fonction que les adverbes en question, à savoir Modif-Adj en (68 a,d), Modif-Adv en (68 c,e) et Modif-V en (68 b). Le subordonnant qui les introduit est toujours *que*. La phrase corrélatives est extraposée après l'élément (verbe, adjectif, adverbe) que l'adverbe modifie (**Il est plus qu'on ne le pensait fort => Il est plus fort qu'on ne le pensait*).

29. Ce sont précisément les propriétés de sélection associées à la conjonction qui informent du mode « indicatif » ou « subjonctif » à utiliser. Des raisons de sens peuvent conduire les élèves à mieux identifier cette information (p. ex. subjonctif dans le cas de but, de conséquence, d'évènement non réalisé, etc.).

30. À nouveau, on peut très bien les concevoir comme des phrases « réduites » avec un sujet implicite.

Pour conclure notre présentation des phrases subordonnées, nous allons aborder les phrases relatives, qui, étant donné leur complexité, constituent un problème d'apprentissage et d'enseignement³¹. L'analyse des relatives sera l'occasion de montrer que l'approche rénovée et lexicale est plus appropriée à leur compréhension que l'analyse traditionnelle.

Du point de vue descriptif, les phrases relatives sont des constituants syntaxiquement optionnels du groupe nominal. Toutefois, comme on le verra, la présence ou l'absence d'une phrase relative (restrictive) a des conséquences sémantiques. Une phrase relative, enchâssée dans le groupe nominal, a la fonction de CN faisant partie, comme on le dit, de l'expansion du nom. Elle est introduite par un subordonnant qui est soit un pronom (simple ou complexe) soit un adverbe relatif. Celui-ci, selon sa forme, réalise une fonction précise dans la phrase, comme représenté dans le tableau suivant (nous utilisons ici la terminologie du PER).

(69)

Fonctions grammaticales	Formes simples	Formes complexes
Sujet	<i>qui</i>	
CVD	<i>que</i>	
CVI / CN / CAdj en <i>de</i>	<i>dont</i>	<i>duquel / de laquelle, desquels, desquelles</i>
CVI à	<i>à qui</i>	<i>auquel / à laquelle, auxquels / auxquelles</i>
CV(I) / CP LIEU / TEMPS	<i>où</i>	<i>dans lequel / laquelle / lesquels, lesquelles</i>

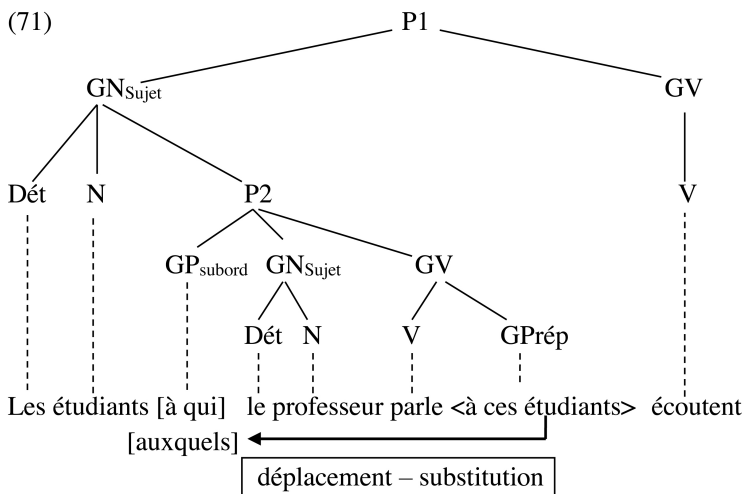
Les informations données ci-dessus sont des propriétés de surface qui sont décrites quelle que soit l'approche grammaticale adoptée. Les différences concernent avant tout la profondeur et les détails d'analyse dans la description des phrases relatives. L'approche traditionnelle de la grammaire, telle qu'on la (re)trouve dans le LUF et AdL, reste dans les propriétés de surface sans analyse structurale de ces phrases et du groupe nominal qui les contient. L'approche rénovée, quant à elle, repose sur le concept de Phrase P et des règles de transformation qui s'y appliquent. Prenons comme exemple la phrase en (70) et appliquons l'analyse transformationnelle.

(70) Les étudiants à qui / auxquels le professeur parle écoutent.

Il y a donc deux Phrases P : [P1 Les étudiants écoutent] et [P2 Le professeur parle à ces étudiants]. Sur cette base, on remplace *à ces étudiants* par *à qui* ou *auxquels* et on déplace le pronom relatif (avec sa préposition) en

31. Ce point est développé dans une perspective didactique chez Dolz & Schneuwly (2009).

position de subordonnant en début de phrase. La subordination de la phrase relative résulte d'une insertion de P2 dans le groupe nominal à fonction Sujet de P1. La structure complète de (70) est montrée en (71) :



C'est de la même manière que sont analysées les phrases relatives en (72) :

- (72) a Le professeur adore [_{GN} les étudiants [_P < qui > [_{GN} ces étudiants] travaillent bien]]
 b [_{GN} Les étudiants [_P < que > le professeur adore [_{GN} ces étudiants]] travaillent bien]
 c [_{GN} Les étudiants [_P < dont > le professeur est fier [_{GPrép} de ces étudiants]] travaillent bien]]
 d J'adore [_{GN} l'endroit [_P < où > tu travailles [_{GPrép} à cet endroit]]]

L'avantage certain de cette approche dite transformationnelle est de rendre compte de la complexité des constructions relatives sur les plans grammatical et interprétatif. En effet, les règles de substitution et de déplacement montrent clairement la double dépendance ou relation qu'entretient le pronom relatif avec (i) un élément de la phrase relative par rapport auquel il réalise une fonction grammaticale et (ii) son antécédent. De plus, l'analyse structurale proposée par la grammaire rénovée permet d'identifier plus facilement la fonction grammaticale du groupe nominal qui contient la relative. Il faut cependant reconnaître que cette procédure d'identification constitue habituellement une difficulté supplémentaire pour les élèves. De plus, on peut reprocher à l'analyse transformationnelle d'être elle-même trop complexe et abstraite, du moins pour les élèves du secondaire I (3^e cycle). Que faire ?

Nous proposons ici d'appliquer une analyse lexicale profonde aux phrases complexes avec relatives, ce qui rend possible une analyse grammaticale linguistiquement motivée et plus simple des constructions relatives sans faire appel ni aux transformations, ni à la Phrase P, une analyse qui reste donc accessible non seulement aux maîtres, mais aussi (et surtout) aux élèves.

Rappelons que, dans notre approche lexicale de la grammaire, tous les mots sont présents dès la source de l'analyse. Autrement dit, les données lexicales telles qu'elles apparaissent en surface constituent à la base ce que les élèves doivent exploiter en premier lieu. Dans ce contexte, il faut mettre l'accent sur les propriétés lexicales du subordonnant relatif. Ce dernier peut être une forme simple, pronom (*qui, que, dont...*) ou adverbe (*où*), ou complexe (forme accordée : *lequel, laquelle*, etc.). C'est aussi par leur forme que peut être identifiée leur fonction grammaticale, p. ex. *qui* = Sujet, *que* = CVD, etc. Peut-être, le plus compliqué est de ne pas confondre les pronoms / adverbes relatifs avec des pronoms / adverbes interrogatifs ou le pronom relatif *que* avec la conjonction de subordination. Un bon exemple est la paire de phrases (73) :

- (73) a Le fait qu'il relate m'étonne. (*que* = pronom relatif, CVD)
 b Le fait qu'il relate cette histoire m'étonne. (*que* = conjonction)

Il en va de même dans les deux exemples (74) :

- (74) a Jean demanda à cet homme à *qui* Marie parlait. (pronom interrogatif)
 b Jean s'adressa à l'homme à *qui* Marie parlait. (pronom relatif)

La désambiguïsation de ces subordonnants passe par une analyse non seulement lexicale, mais également grammaticale. La notion de phrase et de groupe nous paraît ici cruciale. Ce n'est qu'une fois la phrase subordonnée repérée que peut se faire l'identification de sa fonction grammaticale. Pour les exemples précités, il s'agit soit de CVD (exemple 74 a), dans quel cas la subordonnée est dans le groupe verbal de la phrase principale, soit de CN (exemple 74 b), dans quel cas elle est dans un groupe nominal de la phrase principale.

Dans le cas de la phrase relative, une fois l'identification du pronom / adverbe relatif faite, il faut (i) trouver son antécédent et (ii) établir sa fonction grammaticale. Pour ce qui est de l'antécédent, ce n'est pas trop compliqué, car il s'agit du nom qui le précède immédiatement. Quant à la fonction grammaticale, en plus du critère de la forme lexicale, le critère syntaxique est indispensable. La dépendance du pronom / adverbe relatif avec un élément de la phrase relative va déterminer sa fonction grammaticale. Comme on l'a dit, cette dépendance ne nécessite pas de transformation. Celle-ci peut être établie en surface grâce aux propriétés lexicales, fonctionnelles et sémantiques des divers éléments de la phrase. Reprenons l'exemple (70) répété en (75) ci-dessous.

- (75) Les étudiants à qui / auxquels le professeur parle écoutent.

La première étape consiste à identifier le subordonnant relatif ainsi que les frontières de la phrase relative : [P à qui / auxquels le professeur parle]. Puis, il s'agit de trouver l'antécédent de *à qui / auxquels*, en l'occurrence le nom *étudiants*. Cette démarche permet d'identifier le groupe nominal de la phrase principale / supérieure dans lequel se trouve la phrase relative, à savoir [GN Les étudiants à qui / auxquels le professeur parle]. Par là même, la fonction de ce groupe nominal peut être établie, ici sujet de la phrase. Enfin, la fonction du pronom / relatif est identifiée grâce à sa forme [GPrép à qui / auxquels] et aux propriétés lexicales de son dépendant, à savoir le verbe transitif indirect *parle*. Il s'agit de la fonction de CVI.

Le besoin d'une analyse lexico-grammaticale se fait d'autant plus sentir dans le cas de *dont* et d'autres constructions relatives complexes. Comme on l'a vu, le pronom *dont* peut avoir la fonction de CVI, de CAdj et de CN, lorsque le complément qui suit le verbe, l'adjectif et le nom respectivement est normalement (sans pronominalisation, c'est-à-dire avec un GN plein) un GPrép dont la préposition est *de*. Ce dernier cas est illustré en (76).

(76) L'auteur dont j'ai lu le dernier livre est décédé.

Il est clair ici qu'une analyse lexico-grammaticale est indispensable pour reconstruire la double dépendance citée auparavant : *le dernier livre de l'auteur*. L'antécédent est bien *l'auteur* et la fonction de *dont* est effectivement CN. Un autre exemple compliqué est fourni en (77) :

(77) C'est un film à la fin duquel on applaudit.

Cette fois-ci, le pronom complexe / accordé se trouve à l'intérieur d'un GPrép à fonction de CP. Le pronom relatif lui-même a la fonction de CN. Les élèves doivent être amenés à reconstruire une structure partielle du type *On a applaudi à la fin d'un film*.

Les constructions relatives que l'on a présentées jusque-là sont dites restrictives, car elles restreignent la référence du nom qu'elles complètent. Elles ont donc un impact sémantique et sont non effaçables du point de vue du sens³². Les relatives explicatives se distinguent des restrictives dans le fait qu'elles ne restreignent pas la référence du nom. Elles ne font qu'ajouter de l'information et surtout sont marquées par l'intonation ou la ponctuation (virgules). On les appelle aussi « appositives ». Ces différences sont clairement illustrées dans les deux exemples suivants³³ :

- (78) a Les étudiants qui lisent des ouvrages de grammaire sont intelligents.
b Les étudiants, qui lisent des ouvrages de grammaire, sont intelligents.

En (78 a) nous avons affaire à une seule assertion (« seuls les étudiants lecteurs d'ouvrages de grammaire sont intelligents »), alors qu'en (78 b)

32. Rappelons que du point de vue syntaxique, les phrases relatives sont considérées comme optionnelles.

33. La différence prosodique réside dans une intonation montante sur 'étudiants' dans la relative explicative en (78 b).

nous avons deux assertions (« tous les étudiants sont intelligents » et « ils lisent des ouvrages de grammaire »). Il existe aussi les relatives enchaînantes, qui sont placées en fin de phrase (extraposées). Elles sont de nature plutôt explicative (une seule assertion) :

- (79) Beaucoup d'étudiants sont intelligents, lesquels adorent lire des ouvrages de grammaire.

Les différences entre relatives restrictives et relatives explicatives se manifestent aussi sur le plan textuel et communicatif. Par leur fonction (CN), toutes deux participent à l'expansion du nom, mais leur apport informatif diffère : il y a enrichissement du nom par description pour les relatives restrictives et par explication pour les explicatives.

Pour conclure sur les phrases relatives, considérons rapidement quelques cas particuliers. Tout d'abord, il y a les relatives infinitives, comme en (80).

- (80) a Je cherche un homme à qui parler.
b Voilà un bel hôtel où loger.

L'analyse de (80) ne va pas différer énormément de celle de (75). Il s'agit de repérer la relative en question et le pronom / adverbe relatif (subordonnant), puis d'établir cette double relation qu'entretient le subordonnant avec son antécédent et avec un élément / constituant de la phrase relative – la fonction grammaticale, CVI en (80 a) et CP en (80 b). La seule différence est dans la structure de la relative infinitive elle-même. Soit on l'analyse comme une Phrase P avec un subordonnant et un sujet implicite (v. p. ex. chez Genevay 1994), soit plus simplement comme GV_{inf} introduit par un subordonnant (v. p. ex. Chartrand *et alii* 1999/2011, LUF, AdL).

Il existe des cas où le pronom relatif a un antécédent mais pas de fonction et inversement où il a une fonction mais pas d'antécédent. Le premier cas est illustré avec *dont* en (81a) et le second cas *qui* (sujet) en (81b).

- (81) a J'ai lu de grands auteurs dont Malraux.
b Qui m'aime me suive.

Vraisemblablement, le terme *dont* en (81 a) est passé par conversion de la classe *pronom* à celle de *préposition* dont le sens serait « auquel fait partie X / incluant X ». Quant au pronom *qui* en (81 b), son antécédent est implicite ou éliminé et correspond soit à un « tous ceux / toutes les personnes » générique, soit un « tout X / quiconque » arbitraire.

Pour terminer avec les cas particuliers, mentionnons l'occurrence de pronoms relatifs après un pronom démonstratif, soit le *ce* neutre (82 a-b), soit une forme accordée / fléchie (82 c-d).

- (82) a Ce que tu dis m'intéresse.
b Je me méfie de ce dont tu parles.
c Je connais celui qui chante à la télé.
d Celles qui ne sont pas sages n'auront rien.

Ces constructions ne posent pas un problème particulier d'analyse. Il suffit de préciser que l'antécédent d'un pronom relatif peut être un pronom démonstratif. La phrase relative et le démonstratif forment un groupe nominal de la phrase principale. Quant à la fonction du pronom relatif, elle est dictée par la structure même de la phrase relative, comme pour les autres cas (72).

On peut aussi noter que la suite *ce que* remplace le pronom interrogatif *quoi / que* (CVD, [- animé]) dans les questions indirectes, d'où le contraste entre (83 a) and (83 b).

- (83) a *Je me demande quoi (/ que) il a dit.
 b Je me demande ce qu'il a dit.

Il nous paraît assez difficile d'expliquer les raisons pour lesquelles une structure de forme relative remplace une structure interrogative. On peut préciser que, familièrement, la tournure *Je me demande qu'est-ce qu'il a dit* est préférée à (83 b) (dans un registre informel).

Rappelons que les phrases relatives nécessitent une analyse lexicale et grammaticale, pas nécessairement profonde et abstraite (comme avec les transformations et Phrases P), mais suffisamment riche et détaillée pour que les élèves soient capables de (i) délimiter les frontières de la phrase relative (ii) trouver son antécédent et le GN auquel appartient la relative (iii) identifier la fonction du GN en question dans la phrase principale / supérieure et (iv) identifier la fonction du pronom relatif lui-même dans la phrase relative. Une analyse lexicale précise et une analyse grammaticale de surface impliquant des liens de dépendance, ce que la grammaticale traditionnelle ne fait pas, sont indispensables à l'apprentissage et la compréhension des constructions relatives.

Quant aux exercices à appliquer, ils peuvent être de deux types : (i) reconnaître les phrases relatives et identifier le pronom relatif et sa fonction et (ii) construire la phrase relative sur la base de deux phrases isolées, ce qui détermine le choix du pronom relatif. Cet aspect didactique sera abordé en détails dans la section 4.2³⁴.

Dans cette section, nous avons montré qu'une approche lexicale de la grammaire est tout fait adéquate à l'analyse et la compréhension des phénomènes majeurs de la grammaire du français. Cette approche constitue un compromis raisonnable entre la grammaire rénovée et la grammaire traditionnelle. Non seulement elle reste linguistiquement motivée, mais aussi elle procède à des analyses grammaticales de surface se basant sur un lexique riche en diverses informations. De plus, on a insisté sur le fait que l'analyse en groupes et en structures de phrase doit être maintenue, sans pour autant faire appel aux transformations et à la phrase de base P.

34. Ces deux objectifs peuvent également être motivés par le fait que les élèves devront procéder à des exercices semblables en allemand et en anglais (voir Chapitre 5).

Enseigner en classe

4.1 La démarche active de découverte (DADD)¹

La démarche active de découverte est une méthode récente, qui n'est ni purement inductive, ni purement déductive, proposée par Suzanne-G. Chartrand pour l'enseignement de la grammaire au secondaire au Québec (voir principalement Chartrand 1996, et le « portail pour l'enseignement du français » disponible en ligne). Cette démarche didactique est très intéressante pour les enseignants car elle rend les élèves actifs dans leur apprentissage. Elle comporte six phases. La première phase consiste en l'observation d'un fait (sujet ou phénomène) de grammaire dans un corpus, possiblement tiré de la littérature. Dans une seconde phase, les élèves, de préférence en groupes, manipulent les énoncés du corpus autour du point de grammaire et, dans une troisième phase, formulent des hypothèses à son sujet. Ces premières phases sont plutôt de nature inductive, allant d'activités réflexives préparatoires aux règles. Dans la quatrième phase vient la vérification des hypothèses et leur éventuelle validation. Dans une cinquième phase, il y a la formulation des régularités observées (règles), qui sont alors comparées à celles d'un ouvrage de référence. La dernière et sixième phase est celle de l'exercitation et du réinvestissement. On remarque que les dernières phases de cette démarche sont plutôt déductives (des règles aux exercices).

4.2 Enseignement des phrases subordonnées

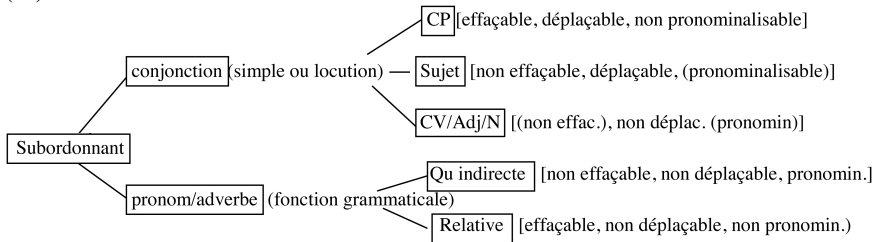
Nous allons illustrer cette démarche avec les phrases subordonnées, qui, comme on l'a souligné, posent un sérieux problème d'apprentissage chez les élèves au début du secondaire. D'après le PER 2011, les subordonnées sont au programme au cycle 3, secondaire 1, ce qui correspond au niveau du cycle d'orientation / école seconde en Suisse romande. Un prérequis pour les élèves est de savoir faire la différence entre phrase simple (un seul verbe conjugué) et phrase complexe (deux verbes avec deux sujets différents). Normalement, il s'agit d'un réinvestissement de connaissances acquises au préalable (fin du primaire-début du secondaire) et, en même temps, d'une consolidation des apprentissages. Ensuite, la distinction entre coordination, juxtaposition et subordination doit être acquise. Chacune de ces constructions est identifiable grâce à des indices linguistiques et typographiques (conjonction de coordination, virgule, conjonction de subordination).

1. Les critiques généralement adressées à la DADD se résument aux suivantes. Cette démarche tend à avantager les élites, c'est-à-dire les meilleurs élèves et, en plus, elle donne cette impression de vouloir faire des élèves des « linguistes en herbe ». Enfin, la DADD est coûteuse en temps et efforts. Chartrand (1996, 2008) répond à ces critiques de manière très convaincante.

La phase préparatoire de réflexion et de manipulation part de l'observation d'un texte contenant bien sûr toute une série de phrases subordonnées de différente nature. Les élèves sont amenés à repérer l'ensemble de celles-ci. Quels indices ont-ils à disposition ? Il y a l'identification d'un subordonnant introduisant la phrase enchâssée, celle-ci devant comporter un verbe et un sujet (distinct de celui de la phrase matrice).

Un ensemble de manipulations servent aussi d'indices pour l'identification de la fonction grammaticale de la phrase subordonnée repérée. Ces manipulations sont le déplacement, l'effacement et la pronominalisation. Les élèves sont conduits à l'aide de ces manipulations à établir des généralisations (c.-à-d. des régularités) quant aux propriétés pertinentes du subordonnant et de la phrase subordonnée (fonction grammaticale), lesquelles sont résumées dans le tableau (84).

(84)



Il s'agit d'abord pour les élèves de reconnaître le subordonnant, celui-ci pouvant être une conjonction (simple, p. ex. *que, si* ou complexe, p. ex. *de sorte que, si bien que*), un pronom (p. ex. *qui, dont, à qui*) ou un adverbe (p. ex. *comment, où*). On voit qu'une analyse lexicale est impérative à ce stade-là.

Si le subordonnant est une conjonction, il ne remplit aucune fonction grammaticale. Il introduit une phrase que l'on nomme précisément « subordonnée conjonctive ». Celle-ci peut remplir plusieurs fonctions grammaticales : (i) complément de phrase, (ii) sujet et (iii) complément de verbe direct ou indirect (iv) complément d'adjectif et (v) complément de nom. Pour chacune de ces fonctions, on peut appliquer les tests mentionnés dans le tableau ci-dessus : l'effacement, le déplacement, la pronominalisation. Prenons les exemples suivants :

- (85) a On devrait tous rentrer *AVANT QU'il ne pleuve*.
 b *QU'il pleuve maintenant* est peu probable.
 c Jean a dit *QU'il ne pleuvra pas*.
 d Jean doute *QU'il pleuve*.
 e Jean est content *QU'il ne pleuve pas*.
 f L'idée *QU'il pleuve* surprend Jean.

Considérons l'exemple en (85 a). Le subordonnant est identifié comme étant *avant que*, une conjonction complexe. L'élève est amené à tester les trois manipulations, soit :

- (86) a L'effacement est possible : *On devrait tous rentrer.*
 b Le déplacement est possible : *Avant qu'il ne pleuve, on devrait tous rentrer.*
 c La pronominalisation est impossible.

Le résultat que l'élève obtient l'amène à identifier la subordonnée comme une conjonctive à fonction de CP et à valeur sémantique de TEMPS étant donné le sens de la conjonction.

Prenons maintenant (85 b). Il s'agit d'une subordonnée conjonctive introduite par le subordonnant *que*. L'effacement n'est pas possible (**Est peu probable*), alors que le déplacement l'est avec insertion d'un pronom sujet impersonnel (*Il est peu probable qu'il pleuve maintenant*). Quant à la pronominalisation, elle semble possible avec le pronom démonstratif *ce* (*C'est peu probable*). De plus, la position de la subordonnée indique clairement qu'elle réalise la fonction de Sujet.

Passons à (85 c) et (85 d). Le subordonnant est une conjonction simple. Par manipulation, l'élève peut observer que la subordonnée conjonctive ne peut pas être effacée sans changer le sens du verbe principal (**Jean a dit, *Jean doute*) ni déplacée sans reprise pronominale, la subordonnée pouvant être pronominalisée : (*Qu'il ne pleuvrait pas*), *Jean l'a dit / (Qu'il pleuve), Jean en doute*. La nature du pronom et la sélection du verbe indiquent clairement que la subordonnée exerce la fonction de CVD en (85 c) (*dire quoi*) et CVI en (85 d) (*douter de quoi*). Là encore, une analyse lexicale du verbe et du pronom est requise de la part de l'élève.

Les subordonnées (85 e) et (85 f) sont également conjonctives (conjonction simple *que*). Elles ont la fonction de CAdj en (85 e) et de CN en (85 f), respectivement. La subordonnée en (85 e) peut être effacée, pronominalisée, mais pas déplacée sans reprise pronominale (*(Qu'il ne pleuve pas,) Jean (en) est content.*) C'est la sélection de l'adjectif qui détermine la fonction grammaticale de la subordonnée. Quant à (85 f), la subordonnée sera à coup sûr confondue avec une phrase relative, alors qu'elle est une conjonctive. La confusion ne sera évitée qu'avec l'analyse lexicale du *que*, qui est un subordonnant sans fonction grammaticale, donc une conjonction et non un pronom. En utilisant les manipulations en (86), on observe que la subordonnée ne peut être ni déplacée ni pronominalisée, et est difficilement supprimable.

Considérons maintenant les cas de subordination où le subordonnant n'est pas une conjonction, mais un pronom / adverbe qui a une fonction grammaticale. Examinons d'abord les phrases (87).

- (87) a Jean ne sait pas *COMMENT* le garagiste réparera sa voiture.
 b Jean se demande *À QUI* son professeur s'adresse.

Après l'identification de la phrase subordonnée (en italiques), l'élève est amené à repérer le subordonnant (en petites capitales). L'élément *comment* est un adverbe interrogatif et *à qui* un groupe prépositionnel contenant un pronom interrogatif².

2. Pour LUF et AdL en accord avec le PER, c'est un groupe pronominal avec préposition.

En se servant des manipulations, l'élève est ensuite amené à observer que ces phrases subordonnées ne sont ni effaçables, ni déplaçables, mais qu'elles peuvent être pronominalisées (p. ex. *Jean ne le sait pas* et *Jean se le demande*). Elles sont donc des compléments obligatoires du verbe. Elles ont plus précisément la fonction de CVD (*savoir quoi / qqch.* et *se demander quoi / qqch.*).

Après cela, il s'agit d'identifier la fonction grammaticale des subordonnants interrogatifs eux-mêmes. Là, une analyse grammaticale est indispensable car il faut établir des dépendances au sein de la phrase subordonnée. Ainsi, l'adverbe interrogatif est lié au verbe subordonné *réparera*. Sans nécessairement appliquer un déplacement, comme dans la grammaire rénovée (voir discussion dans la section 2.3), l'élève doit comprendre que *comment* est un adverbe de manière modifiant le verbe (fonction Modif-V) et *à qui* un complément indirect du verbe (fonction CVI). L'identification des fonctions grammaticales posera peut-être problème. Cette tâche est facilitée si l'élève comprend qu'il faut établir des dépendances, donc des liens entre les mots et les groupes au sein de la phrase, d'autant plus qu'il s'agit ici de phrases complexes.

Les phrases en (88) sont des cas encore plus complexes de subordination :

- (88) a La manière *DONT il se comporte* est rude.
 b Je connais la fille *À QUI / À LAQUELLE il a parlé*.

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier la phrase subordonnée (en italiques) et son subordonnant (en petites capitales). Celui-ci n'est pas une conjonction, mais un élément dépendant qui a une fonction grammaticale.

Les tests de manipulation montrent que la phrase subordonnée est effaçable syntaxiquement (mais pas sémantiquement car l'effacement affecte le sens). De plus, la phrase subordonnée n'est ni déplaçable, ni pronominalisable. Pour déterminer à quel niveau se fait la subordination, il suffit d'identifier la fonction de la phrase subordonnée ou plus simplement à quoi elle est rattachée. Appartenant à l'expansion du nom, elle a la fonction de complément de nom (CN), donc se trouve dans le GN dont elle complète le noyau. Il suffit de faire appliquer deux tests aux élèves : (i) la substitution pronominale et (ii) la mise en évidence, comme illustré en (88) et (89) respectivement. Ces tests montrent, en effet, que la phrase en question fait partie du groupe nominal.

- (88) a *Elle* est rude.
 b Je *la* connais.
- (89) a C'est [la manière dont elle se comporte] qui est rude.
 b C'est [la fille à qui / à laquelle il a parlé] que je connais.

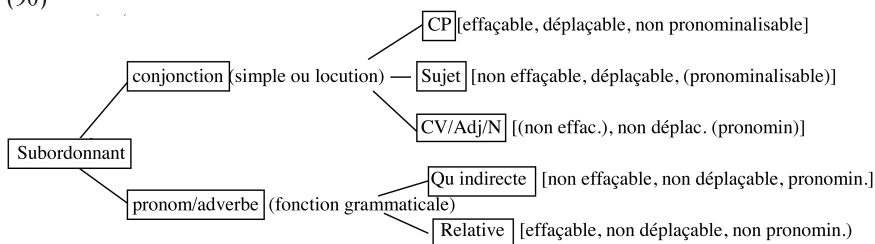
Toutes ces manipulations indiquent qu'on a affaire à des phrases relatives. La difficulté réside maintenant dans l'analyse de l'élément relatif lui-même. Il s'agit plus précisément d'un pronom relatif qui a une double fonction. Premièrement, il reprend le nom qui le précède (c'est-à-dire son

antécédent). Ceci est clairement indiqué par la forme pronominale complexe *laquelle* en (89b), qui reprend *fille*. Deuxièmement, le pronom relatif ou plus précisément le groupe auquel il appartient réalise une fonction grammaticale, donc établit une dépendance avec un autre élément de la phrase subordonnée. En (89), il s'agit dans les deux cas de la fonction CVI (*Il se comporte de cette manière* et *Il a parlé à cette fille*).

Tout ceci n'est que la première étape de la démarche active de découverte. Les généralisations ou régularités auxquelles sont arrivés les élèves – sur la base du tableau (84) – doivent être vérifiées dans une grammaire de référence. Etant donné la démarche didactique utilisée, la grammaire de Chartrand *et alii* (1999/2011) nous paraît tout à fait adéquate. Néanmoins, on peut aussi consulter en classe des manuels de grammaire plus traditionnels publiés chez Hatier (LUF, AdL, Bescherelle), Nathan, Colin, Larousse, Bordas, Hachette, etc.).

Après cette phase de vérification suit une phase d'exercisation. Les exercices peuvent prendre des formes diverses. L'un d'eux peut porter sur la distinction entre phrases simples et complexes, puis entre phrases juxtaposées ou coordonnées et subordonnées. Il s'agit là d'un exercice de classification. L'exercice suivant met l'accent sur le subordonnant, sa classe grammaticale (sous-type de subordonnant) et sa fonction grammaticale, que les élèves sont amenés à identifier sur la base d'un corpus choisi (tiré d'un texte comprenant de nombreuses subordonnées). C'est particulièrement dans cet exercice qu'une analyse lexicale du subordonnant est un prérequis à l'analyse proprement grammaticale. On peut aussi mettre en place un exercice de construction ou composition de phrases complexes à subordination sur la base de phrases simples. Par exemple, transformer une question directe en question indirecte, ou encore exprimer un complément de phrase de nature prépositionnelle (GPrép ou GN_{prép}) en une phrase subordonnée. Un autre type d'exercice que l'on peut faire en classe est de caractère transformationnel, puisqu'il met en jeu les manipulations « effacement », « substitution » et « déplacement ». Pour cela, il faut revenir au schéma en (84) répété ci-dessous en (90).

(90)



Sur la base de la distinction entre subordonnants de type « conjonction » et ceux de type « pronom / adverbe », les élèves sont amenés à appliquer lesdites manipulations. Sont effaçables syntaxiquement les compléments de phrase et les relatives (sauf les relatives libres ou celles faisant suite à un

pronom démonstratif). Sont pronominalisables les subordonnées dites conjonctives ou complétives, à savoir celles qui sont sujets et compléments de V et Adj. Enfin, sont déplaçables les subordonnées compléments de phrase et sujets³. Il s'agit, donc, pour les élèves d'appliquer ces trois types de manipulation afin de caractériser et classer correctement l'ensemble des phrases subordonnées.

Nous insistons encore une fois ici sur le fondement lexical (p. ex. analyse lexicale du subordonnant, sélection du verbe régime), de l'enseignement grammatical, et cela jusqu'à la phase d'exercitation.

La fonction sémantique des subordonnées peut aussi constituer l'objet d'un exercice, principalement pour les compléments de phrase. L'objectif de cet exercice est de définir l'apport de sens que ces subordonnées produisent sur la phrase complexe, notamment relatif à des notions classiques comme le temps, la cause, la conséquence, le but, la concession, la comparaison, etc.

On peut aussi ajouter un exercice relatif à la grammaire de texte. Il s'agit de déterminer quelles sont les fonctions textuelles et communicatives des subordonnées observées dans un corpus / texte. Ainsi, les élèves sont amenés à répondre qu'une relative complète la description référentielle d'un nom, qu'une subordonnée interrogative indirecte permet de rapporter la parole indirectement (question indirecte) ou encore qu'une subordonnée Complément de Phrase enrichit l'information contextuelle transmise sur une situation ou un évènement.

On tient aussi à préciser que des exercices particuliers doivent être proposés pour les subordonnées infinitives et participiales. Il faut rappeler que ces subordonnées ne sont pas des phrases, mais des $GV_{inf/part}$, sauf dans des cas comme *J'entends* [_p *l'enfant jouer*] ou [_p *La France ayant été battue*], *elle est disqualifiée* où la subordonnée contient un sujet explicite. Il s'agit avant tout de repérer dans un corpus / texte les subordonnées infinitives et participiales et leur assigner la bonne fonction grammaticale. Un des problèmes d'analyse avec les infinitives est la préposition qui peut les introduire (*Jean pense* [_x *à partir*]). Dans ce cas-là, l'étiquette X est soit un GPrép (préposition + GV_{inf}) soit un GInf_{prép} (selon la terminologie du LUF, AdL)⁴. Cette dernière terminologie nous semble peu adéquate sur le plan didactico-linguistique au même titre que la notion de $GN_{prép}$ discutée auparavant.

Certains verbes qui prennent normalement un GN à fonction de CVD : *refuser / accepter, oublier, décider...* ajoutent une préposition *de* lorsqu'ils introduisent un GV_{inf} : *Jean a décidé de partir en vacances*. La valence du

3. Notons que la subordonnée sujet nécessite une réorganisation de la phrase principale que ne demande pas le déplacement de la subordonnée CP.

4. Plus formelle encore serait l'analyse générative où la préposition est en fait une conjonction (par conversion) introduisant une phrase infinitive avec effacement du Sujet, comme représenté ci-dessous.

(i) Jean pense [_p [_{Conj} à] ~~Jean~~ partir]]

La difficulté pédagogique de cette analyse nous force à la laisser de côté.

verbe (*refuser quoi ? / accepter quoi ?...* Réponse : *de partir en vacances*) indique néanmoins que malgré la présence de la préposition, le complément exerce bien une fonction de CVD.

Le cas de « *de* + GVinf » à fonction de CVD, et uniquement ce cas-là, pourrait être un argument pour une notation G_{Infprep} dans la mesure où cette notation permettrait de distinguer : *douter de réussir* (fonction : CVI, préposition *de* exigée par le verbe *douter*) et *accepter de réussir* (fonction : CVD, subordonnant *de*). L'analyse en niveaux distinguant la sélection sémantique de la catégorisation du verbe étant suffisamment claire rend néanmoins cette notation superflue.

Enfin, il est important de mettre en place des exercices portant sur le choix du mode et du temps à utiliser dans la subordonnée. Étonnamment, peu d'informations sur la gestion des modes (indicatif / subjonctif) sont disponibles dans les moyens d'enseignement, car c'est un sujet délicat et particulièrement difficile à appréhender didactiquement. On conseille même l'utilisation du dictionnaire pour savoir si tel ou tel verbe requiert le subjonctif dans la phrase subordonnée qui le complète. Grosso modo, les verbes, de même que les adjectifs, qui expriment une déclaration, un espoir ou une opinion sur un fait considéré comme certain, régissent un complément phrastique à l'indicatif, alors que les verbes / adjectifs qui expriment un doute, un fait incertain, un souhait, une volonté ou une crainte, régissent une subordonnée au subjonctif⁵. À peu près les mêmes critères (voir Riegel *et alii* 1994) s'appliquent aux conjonctions de subordination introduisant un complément de phrase (CP).

Quant à la concordance des temps, elle peut s'effectuer soit entre énoncés dans un texte – on parle ici de cohésion verbale (Bronckart 1996) – soit entre phrases à l'intérieur d'une phrase complexe (ladite concordance des temps). Le premier cas concerne la grammaire de texte, alors que le second concerne la grammaire de phrase. C'est pourquoi nous allons nous concentrer sur la concordance des temps dans la phrase complexe. Les deux paires d'exemples ci-dessous illustrent une concordance du futur par rapport au présent, et du conditionnel par rapport à l'imparfait (passé et hypothétique).

- (91) a Il dit qu'il partira.
b Il disait qu'il partirait.
- (92) a S'il part, il ne reviendra pas.
b S'il partait, il ne reviendrait pas.

5. Il y a en effet une différence entre *souhaiter* (+ subjonctif) et *espérer* (+ indicatif) alors que la nuance de sens est ténue. La même nuance a des conséquences en anglais avec la construction *for... to...* : *to wish for someone to do something* est grammatical alors que **to hope for someone to do something* ne l'est pas. La structure *for... to...* de l'anglais correspondrait ici au subjonctif français. Elle a en outre la même contrainte que le Sujet de la principale et celui de la subordonnée soient différents : *je souhaite partir en vacances / je souhaite que nous partions en vacances / *je souhaite que je parte en vacances*.

Dans cette section, nous avons abordé l'enseignement des phrases subordonnées avec la démarche active de découverte de Chartrand (1996), qui présente de nombreux avantages par rapport à une démarche purement inductive ou purement déductive. Nous avons aussi proposé une typologie des phrases subordonnées en y appliquant des manipulations telles que le déplacement, l'effacement et la pronominalisation. Enfin, nous avons mis en avant une analyse grammaticale des phrases complexes basée sur les propriétés lexicales des éléments (p. ex. subordonnants) qui les composent.

4.3 Les compléments de nom

4.3.1 Typologie des compléments de nom

En premier lieu, il convient de répertorier les éléments qui fonctionnent comme compléments de nom tels qu'ils sont identifiés dans le PER 2011 et les moyens d'enseignement romands (LUF, AdL, Balma & Tardin 2013) sous la dénomination d'« expansions du nom ou du groupe nominal ». D'abord, il y a les adjectifs ou groupes adjectivaux caractérisant le nom à l'intérieur du groupe nominal, que ce soit dans une position avant ou après le nom.

(93) [GN une [G_{Adj} très belle] [A_{adj} petite] [N voiture] [A_{adj} rouge]]

Viennent ensuite les groupes nominaux ou pronominaux introduits par une préposition (G_{Prép} ou plus récemment GN_{prép} et GPron_{prép}) qui suivent toujours le nom.

(94) a [GN la [N voiture] [G_{Prép} d'occasion] [G_{Prép} de mon père]]
 b [GN le [N travail] [G_{Prép} de chacun]]

Le nom peut aussi être suivi d'un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition. L'étiquette de ce complément de nom est G_{Inf_{prép}} (anciennement G_{Prép} [Prép+(G)Inf]).

(95) a [GN l' [N envie] [G_{Prép} / G_{Inf_{prép}} de rire]]
 b [GN un [N livre] [G_{Prép} / G_{Inf_{prép}} à lire]]

Un verbe au participe présent ou passé, éventuellement accompagné de ses compléments, peut compléter un nom.

(96) a [GN la [N route] [G_{Part} menant au village]]
 b une fois [GN le [N travail] [G_{Part} fini]]

Le nom peut être complété d'une phrase subordonnée, soit relative, soit conjonctive.

(97) a Phrase relative : [GN l' [N homme] [P que tu regardes]]
 b Phrase conjonctive : [GN la [N crainte] [P qu'il vienne]]

Enfin, les appositions au nom ou au GN (Rioul 1983, Neveu 2000), souvent détachées, sont considérées comme des compléments de nom. Il peut

s'agir d'un nom ou groupe nominal, d'un adjectif ou groupe adjectival, d'un participe, etc.

- (98) a Fripon, mon chat, miaule souvent.
 b Fatiguée de sa journée, cette étudiante est rentrée chez elle.

4.3.2 Nomenclature des définitions

Dans la tradition grammaticale française, la notion / fonction de complément de nom (CN) est / était limitée aux éléments en (94) ci-dessus, donc des compléments nominaux ou pronominaux introduits par une préposition. Les adjectifs caractérisant le nom, qualifiants et classifiants en (93), et les participes en (96) remplissent la fonction d'épithète. Les subordinées relatives et complétives en (97 a) et (97 b) ainsi que compléments infinitifs en (95) sont traités comme des classes particulières de suites de nom. L'apposition (98) est également une notion distincte de CN.

Avec la rénovation et son approche distributionnelle de la grammaire, la notion d'expansion du nom est introduite pour définir tous les éléments (constituants) facultatifs se rapportant au nom à l'intérieur du groupe nominal, excluant ainsi les déterminants. Dans la grammaire rénovée, le complément de nom regroupe toutes les expansions du nom répertoriées en (93-98).

Nous trouvons chez Riegel *et alii* (1994) le terme de « modifieurs du nom » pour exprimer cette même notion, ce qui apporte encore plus de confusion. De son côté, Béguelin *et alii* (2000) remarquent que le terme de « suite de N » au lieu de complément de nom n'est pas approprié car certains adjectifs fonctionnant comme CN se placent avant le nom.

En grammaire générative, on distingue dans un syntagme donné, comme le syntagme nominal, ce qui est complément de ce qui est ajout. Un complément doit être sélectionné (syntactiquement ou sémantiquement) par le noyau du syntagme, alors que les ajouts, non sélectionnés, s'ajoutent « librement » au syntagme. Par exemple, dans les deux séries d'exemples ci-dessous, nous avons des ajouts en (99) et des compléments en (100).

- (99) a le chapeau *de paille*
 b la montre *en or*
 c un banc *de poissons*
- (100) a le père *de Paul* (RELATION)
 b le visage *de mon père* (POSSESSEUR)
 c la construction *de la route par cette entreprise* (THÈME, AGENT)
 d la fidélité *de Paul à Marie* (EXPÉRIENCEUR, THÈME)

Maurice Gross (1977) notamment s'est penché sur les propriétés distributionnelles des éléments se trouvant avant et après le nom dans le syntagme nominal. Il faut dire que cette analyse distributionnelle porte principalement sur les déterminants et les quantifieurs. Quant à Milner (1982), il s'est

intéressé aux compléments de nom en *de* (génitif) et leur interprétation (POSSESSEUR, AGENT, THÈME, etc.). Dans la grammaire critique de Wilmet (1997), il n'y a pas d'entrée « complément de nom ». L'adjectif est un qualifiant direct, alors que les groupes prépositionnels, les phrases conjonctives et phrases relatives sont des qualifiants indirects. Les appositives, quant à elles, sont des phrases simples. Enfin, Gaston Gross (1991) propose une description des rapports lexicaux et distributionnels (lexique-grammaire) que les CN (syntagmes prépositionnels) entretiennent avec le nom qu'ils complètent à l'intérieur du syntagme nominal.

4.3.3 Activités autour des compléments de nom (CN)

Ces activités basées sur la DADD portent avant tout sur les manipulations syntaxiques que l'on a présentées dans les chapitres précédents. Elles s'effectuent dans le cadre de l'analyse et la production de textes descriptifs, comme un texte de vulgarisation scientifique ou une nouvelle policière, qui se prêtent particulièrement à l'utilisation de compléments de nom.

Rappelons brièvement les étapes de la DADD. Il y a d'abord la mise en situation avec la lecture du texte suivie d'une phase d'observation guidée par l'enseignant qui aboutit, dans le cas présent, au repérage des différentes sortes de compléments de nom. S'ensuivent les manipulations (voir ci-dessous), principalement l'effacement, et la formulation d'hypothèses (voir ci-dessous). Ensuite, il y a vérification des hypothèses en les comparant avec les règles formulées dans une grammaire de référence (Chartrand, Balma, etc.) Enfin, on termine avec une phase d'exercisation.

Les manipulations portant sur les compléments de nom sont :

- *L'effacement* : l'effacement du CN est toujours possible car il est syntaxiquement facultatif (mais il faut tout de même être attentif aux différences de sens)

- (101) a le chapeau de ma mère => le chapeau
 b le professeur de grammaire => le professeur
 c la réussite à l'examen => la réussite

- *Le déplacement* : en raison de sa dépendance au nom, le CN n'est pas déplaçable, sauf l'apposition détachée (mais pas dans tous les cas).

- (102) a Fatiguée de sa journée, cette étudiante est rentrée chez elle.
 b Cette étudiante, fatiguée de sa journée, est rentrée chez elle.
 c Cette étudiante est rentrée chez elle, fatiguée de sa journée.

- *La substitution* : l'adjectif n'est pas remplaçable. Le GPrép est remplaçable par *en* si le nom qu'il contient est non animé et par un déterminant possessif s'il est animé.

- (103) a J'ai lu le premier chapitre de ce livre. => J'en ai lu le premier chapitre.
 b J'aime le chapeau de ma mère => J'aime son chapeau.

Les appositions non détachées sont pronominalisables ensemble avec le nom :

(104) Mon chien Kador est obéissant. => Il est obéissant.

Suite aux manipulations, les hypothèses que les élèves sont amenés à formuler sont les suivantes : (i) Le GN est constitué généralement d'un déterminant, d'un nom (noyau) et d'une éventuelle expansion. Si nécessaire, l'expansion (p. ex. un adjectif, participe passé) s'accorde en genre et nombre avec le nom ; (ii) les expansions du GN peuvent être formées d'un ou plusieurs groupes (GN, GPrép, GAdj, une phrase relative ou conjonctive) ; (iii) l'expansion peut être supprimée sans rendre la phrase inacceptable du point de vue syntaxique ; (iv) toutefois, cette suppression engendre une perte de sens de la phrase ; (v) les expansions servent à qualifier, à classer et à préciser (fonction sémantique) ; (vi) les expansions favorisent la progression de l'information et (vii) les expansions facilitent la compréhension du texte. Chacune de ces hypothèses sera vérifiée et validée par la suite dans la séquence didactique. Ces hypothèses sont comparées avec les règles énoncées sur le complément de nom dans les grammaires de référence. Un des points forts de cette séquence didactique est qu'elle montre clairement, à travers la manipulation d'effacement, l'importance sémantique et informative de l'utilisation des compléments de nom dans un texte.

4.3.4 Quelques thèmes de recherche relatifs au complément de nom (CN)

L'analyse grammaticale des compléments de nom fait ressortir quelques questions importantes. Ainsi, il nous paraît indispensable de réhabiliter le GPrép afin que soit évitée la prolifération de nouvelles étiquettes. Non seulement la disparition du groupe GPrép rend les manipulations syntaxiques difficiles à appliquer, mais aussi elle occasionne la multiplication des classes telles que :

1. GInf avec prép Hier soir, j'ai lu une histoire [à dormir debout].
2. GPrép avec prép (!) Je suis revenue [de chez mon frère].
3. GPron avec prép Sa maman est très fière [d'elle].
4. GAdv avec prép Louis est parti [par là].
5. GAdj avec prép quelque chose [de bon].
6. Gpart avec prép quelqu'un [de blessé].

La question des appositions en tant que CN mérite d'être éclaircie. On le sait, les appositions peuvent apparaître liées (*le bateau Genève, mon chat Fripon*) ou détachées (*mon chat, Fripon, ...* ou *Paris, la ville Lumière, ...*) du nom ou du GN auquel ils se rapportent. Il faut les distinguer des compléments de nom que la grammaire traditionnelle qualifie d'épithètes (p. ex. *la ville de Paris, la ville Lumière*) et aussi les distinguer des mots composés (*ville fantôme, cité dortoir*). On voit ici qu'une étude de sous-classification des compléments de nom reste à faire.

La place des adjectifs dans le groupe nominal mérite également une étude (plus) approfondie. Hormis la distinction qualifiants / classifiants, la position des adjectifs et leur ordre ne sont que très peu abordés dans les manuels d'enseignement (problème de transposition didactique). La position pré-nominale des adjectifs peut faire l'objet d'une étude particulière (quels adjectifs ? avec quelle interprétation ? p. ex. *un charme certain / un certain charme, un homme pauvre / un pauvre homme*).

Enfin la distinction phrase relative / phrase conjonctive, comme en (105), est quasiment absente des manuels d'enseignement.

- (105) a La crainte *qu'elle vienne* la tétanise. (Conjonctive)
 b La crainte *qu'elle ressent* la tétanise. (Relative)

Il est vrai que les relatives en *que* sont beaucoup plus fréquentes que les conjonctives. Toutefois, une analyse lexico-grammaticale du subordonnant est nécessaire pour bien faire la différence entre la relative et la conjonctive.

4.4 L'accord du participe passé

La question de l'accord du participe passé (PP) est importante pour la grammaire scolaire et difficile à traiter étant donné que l'accord n'est la plupart du temps pas audible, et souvent non réalisé à l'oral⁶. L'approche rénovée proposant une approche purement formelle n'est pas équipée pour traiter en profondeur de cette question. Quant à l'approche traditionnelle, notionnelle, dont l'appareillage fonctionnel associé à une batterie de questions a été spécifiquement élaboré pour traiter de ce genre de problème orthographique, elle manque de motivation scientifique et rationnelle. Il est pourtant important d'offrir aux élèves des consignes claires pour produire des phrases proposant un accord correct du PP étant donné l'importance sociale que revêt ce trait du discours normé. Notre approche qui repose sur des spécifications lexicales riches (verbe impersonnel, verbe pronominal, verbe transitif, etc.) et sur une analyse en niveaux distincts mais reliés : étude (i) de la valence sémantique des verbes et des rôles sémantiques de leurs arguments, (ii) de la sélection catégorielle des verbes (GN, GV_{inf} ou P) et (iii) des fonctions (Sujet, CVD, CVI, CP) associées aux groupes syntaxiques sélectionnés, permet de concilier le sens et la forme pour proposer une solution plus motivée à ce problème (Laenzlinger & Péters 2009).

En ce qui concerne la méthode, nous pouvons partir des cas les plus simples pour passer ensuite aux cas les plus compliqués en proposant, à chaque niveau de complexité, un retour sur les concepts de base en accord avec une progression en spirale.

6. Il y a du reste des tentatives radicales de simplification de l'accord du participe passé, telles que celle proposée par l'association Érofa (Études pour la Rationalisation de l'Orthographe Française d'Aujourd'hui) (Gruaz 2013), qui propose une approche rationnelle et argumentée du problème (jamais d'accord avec *avoir* et toujours l'accord au sujet avec *être*). Outre la question de savoir si une telle simplification correspondrait aux usages réels des locuteurs, de telles tentatives sont jusqu'à présent restées lettres mortes.

Une comparaison avec l'approche de Wilmet (1999), « Le participe passé autrement », est éclairante. Wilmet parle plus modestement de « protocole » d'accord plutôt que de « règles » d'accord car la question de l'accord du participe passé comporte selon lui trop d'exceptions et d'incohérences pour qu'on puisse réellement parler de règle. Ensuite, il prend le contrepied de l'approche traditionnelle en ce qu'il suppose que l'accord entre le participe passé (PP) et son « support » se fera toujours, sauf dans des cas spécifiques de « blocages » qui empêchent que l'accord se réalise. L'approche de Wilmet (1999) prétend se passer d'une analyse en fonctions (celles de la grammaire traditionnelle, définies de manière sémantique) et revient, après avoir identifié le PP, à proposer une méthode d'identification du donneur d'accord de ce PP et ensuite à énumérer les cas de blocages de l'accord. Il propose ainsi une décomposition du problème en trois directives : identifier le PP accordable ; rechercher le support du PP ; vérifier qu'aucun blocage n'entrave le jeu normal de l'accord (1999 : 24-25).

L'approche lexicale que nous adoptons suppose en revanche que l'accord ne se fait que dans des configurations structurales précises et locales entre le PP, receveur d'accord, et son donneur d'accord, relation locale qu'il faudra parfois reconstruire par l'établissement de dépendances. Nous aurons également recours au concept de fonctions (définies de manière formelle) associées aux groupes (CVD, CVI, Sujet). La règle d'accord du PP ne peut donc pas se contenter d'identifier la fonction grammaticale d'un constituant mais doit en outre établir le type de relations de dépendance entre éléments dans la phrase.

L'approche de Wilmet offre néanmoins une description minutieuse et une méthode pédagogique rigoureuse dont nous pouvons nous inspirer. L'apport principal du protocole de Wilmet est de proposer une méthode d'identification simple du donneur d'accord en posant « une – et seulement une – des deux questions suivantes » (Wilmet 1999 : 31, voir aussi Peeters 2014), la question avec *se* ne se posant qu'avec les verbes essentiellement pronominaux :

- (106) a Qui / Qu'est-ce qui est / était / sera / serait / a été... PP ?
 b Qui / Qu'est-ce qui s'est / s'était / se sera / se serait / s'est eu... PP ?
- (107) a Le fermier a chassé LES CIGOGNES.
 b LES CIGOGNES sont parties.
 c LES CIGOGNES se sont envolées.
 d LES CIGOGNES ont été chassées par le fermier.

Ainsi, dans chacune des quatre phrases en (107), l'objet sémantique du prédicat verbal (l'objet affecté, selon Peeters 2014), donneur d'accord potentiel du PP, sera identifié comme la réponse aux questions : *Qu'est ce qui a été chassé ?* pour (107 a et d), *Qu'est-ce qui est parti ?* pour (107.b.), *Qu'est-ce qui s'est envolé ?* pour (107 c) (avec *se* parce que *s'envoler* est un verbe essentiellement pronominal). Réponse : « *les cigognes* ».

L'identification du donneur d'accord potentiel ne constitue bien sûr que la première étape de la méthode. Il faut en effet déterminer dans quels cas l'accord potentiel du PP se fera effectivement. Ce qui nécessite, selon nous, une analyse des fonctions (Sujet, CVD, CVI), une prise en compte du choix de l'auxiliaire (*être* ou *avoir*) sélectionné par le verbe PP et une détermination des dépendances entre constituants.

Observons les paires de phrases suivantes (voir Wilmet 1999 : 62) :

- (108) a L'annonce a paru.
b L'annonce est parue.
- (109) a Marie a passé.
b Marie est passée.
- (110) a La vitre a cassé.
b La vitre est cassée.

Ces phrases pouvant toutes être questionnées de la même manière en *Qu'est-ce qui est paru ?* (Réponse : *L'annonce*), *Qui est passé ?* (*Marie*), *Qu'est-ce qui est cassé ?* (*La vitre*), l'élève pourrait erronément penser que l'accord avec le sujet se fera dans tous les cas. Or, nous observons que l'accord avec le sujet ne se fait que si l'auxiliaire est *être* :

L'accord du PP avec un groupe nominal à fonction de sujet ne peut s'effectuer que lorsque le PP est conjugué avec l'auxiliaire être.

En outre, lorsque l'accord se fait effectivement avec un sujet, la position de ce sujet par rapport au PP n'a pas d'importance :

- (111) a LES CIGOGNES sont parties.
b Quand sont parties LES CIGOGNES ?

Dans la première phrase, le sujet est dans sa position canonique et précède donc le PP, mais dans la seconde phrase, qui manifeste une inversion stylistique, le sujet suit le PP. L'accord s'effectue dans les deux cas.

Que se passe-t-il lorsque le PP est conjugué avec l'auxiliaire *avoir* ? Il semble bien ici que non seulement la position, mais aussi la fonction grammaticale du donneur d'accord par rapport au PP soient pertinents.

- (112) a Le fermier a chassé LES CIGOGNES.
b Le fermier LES a chassés(, ces cigognes).
c Les cigognes QUE le fermier a chassés reviendront demain.
d QUELLES CIGOGNES le fermier a-t-il chassés ?

Ces exemples montrent que l'accord du PP conjugué avec *avoir* s'effectue lorsque l'objet sémantique est réalisé par un constituant à fonction de CVD qui précède le PP sous la forme d'un pronom conjoint (en 112.b), d'un pronom relatif (en 112.c) ou sous la forme d'un constituant interrogatif (en 112.d).

Nous avons vu que lorsque l’auxiliaire est *avoir*, l’accord se fait avec un groupe nominal qui précède le PP et ne se fait pas avec le sujet, qu’en est-il de la fonction de CVI d’un verbe conjugué avec *avoir* ?

Observons la phrase suivante avec un CVI pronominalisé :

(113) Marie LEUR a parlé(, aux enfants).

Dans cet exemple, l’accord du PP ne se fait pas. D’ailleurs, la question type **Qui est parlé ?* s’avère mal formée et ne produit aucune réponse cohérente, ce qui ne permet pas de trouver un donneur d’accord potentiel : le PP prend donc la forme par défaut du masculin singulier⁷.

Dans Laenzlinger & Péters (2009 : 76), considérant la règle de l’accord du PP avec *avoir*, nous avons noté que la règle suivante n’est pas assez contraignante, car le « GN sélectionné ayant la fonction de COD doit être lié lexicalement (et fonctionnellement) au verbe participe » :

L’accord du participe passé s’effectue quand le GN ayant une fonction de COD précède le participe : [GN_{COD}] ... V_{part.passé}

Elle ne permettait notamment pas d’écarter l’accord du PP dans les exemples suivants (114 a, b, c), car le GN déplacé (en petites capitales) n’est pas lié au verbe participe, mais au verbe infinitif.

- (114) a LES FLEURS QU’il a fallu(*es) / voulu(*es) acheter sont très belles.
 b Jean LES a fait(*s) acheter.
 c QUELLE CHANSON as-tu entendu(*e) chanter ?
 d QUELLE FILLE as-tu entendue chanter (cette chanson) ?

En (114 d), en revanche, le GN *quelle fille* est lié au verbe *entendu* étant sélectionné par ce dernier et ayant la fonction de CVD du verbe PP qui s’accorde donc⁸.

Dans Laenzlinger & Péters (2009), nous avons aussi mentionné le problème des verbes impersonnels et celui des verbes dont le CVD effectue une quantification du sujet. Nous avons proposé d’exprimer l’absence d’accord au niveau du lexique en spécifiant que ces verbes ont un PP invariable.

7. Wilmet (1999 : 62) note cependant un contexte où la question permettant de trouver le donneur d’accord, quoique bien formée, donne un résultat incorrect, avec les trois verbes *pardonner*, *obéir* et *désobéir* : Marie LEUR a obéi. Bien que la question (*Qui est obéi ?*) donne une réponse équivalente à la question (*à qui est-ce qu’il est PP ?*) et puisse recevoir pour réponse le référent du pronom conjoint *leur* et que ce pronom précède le participe passé, l’accord ne se fait pas. Ce n’est néanmoins pas un problème avec notre approche car, quoique donneur d’accord potentiel, la forme du pronom montre clairement que ce constituant remplit la fonction de CVI du prédicat. Ce qui nous permet de confirmer de nouveau que l’accord ne se fait pas avec un CVI.

8. Pour les cas en (*se*) *faire* / (*se*) *laisser* + GV_{inf} à fonction de CVD, nous renvoyons à la possibilité d’appliquer les recommandations de tolérances orthographiques qui éliminent tout simplement le problème d’accord en permettant de ne jamais faire l’accord (voir Balma & Tardin 2013).

- (115) 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.

Certaines de ces constructions : *falloir*, *sembler*, *coûter*, *durer*, *peser* (ainsi que le verbe *être* dont le participe passé *été* est toujours invariable) peuvent aussi être d'emblée écartées par le fait que la question type posée ne produit qu'une interrogative mal formée : **Qu'est-ce qui est fallu ? *Qu'est-ce qui est manqué ? *Qu'est-ce qui est coûté / duré / pesé ?* ne permettant donc pas d'identifier un donneur d'accord (Wilmet 1999 : 42-43).

Il faut en outre, à la suite de Laenzlinger & Péters (2009), distinguer les emplois « quantitatifs » des emplois « agentifs » (à thème référentiel) de verbes polysémiques comme *peser* :

- (116) a J'ai pesé des sacs de pommes de terre.
 b Je t'apporte les sacs de pommes de terre que j'ai pesés.

Dans ce dernier cas, la question *Qu'est-ce qui a été pesé ?* est parfaitement valide et produit en réponse cohérente : *des sacs de pommes de terre*. Par conséquent, l'accord normal avec le CVD peut se faire si ce dernier précède le PP.

Il faut aussi distinguer les constructions impersonnelles des constructions personnelles de verbes comme *manquer* :

- (117) a J'ai manqué trois autobus.
 b Les trois autobus que j'ai manqués sont tombés en panne.

Finalement, il y a la question de l'accord avec le pronom *en* dont les règles sont parfois contradictoires : *en* ne s'accorde pas s'il ne contient qu'une *partie* du donneur d'accord : *des hirondelles, j'en ai vu beaucoup / une flopée* alors qu'il s'accorderait (ou pas, selon les grammaires, voir Wilmet 1999 : 80-81, Englebert 1996 : 28-29), s'il le représente entièrement et que son antécédent est antéposé : *des pommes, j'en ai mangé(es)*. La solution la plus simple serait probablement de ne jamais faire l'accord étant donné que ce pronom ne porte pas de marque de genre ou de nombre. C'est d'ailleurs la solution recommandée par Grevisse ou Wilmet, mais Englebert (1996) et la loi Haby de 1976 préconisent au contraire de toujours faire l'accord.

En bref,

L'accord du PP d'un verbe conjugué avec l'auxiliaire *avoir* s'effectue quand l'objet sémantique (manifestant le rôle sémantique de THÈME ou de PATIENT) du prédicat verbal est réalisé sous la forme d'un GN à fonction de CVD qui précède le PP : [GN_{CVD}]... PP.

Passons maintenant au cas des verbes pronominaux. Toutes les constructions pronominales, à verbe essentiellement pronominal ou non, sont conjuguées avec l'auxiliaire *être* aux temps composés.

- (118) a LES CIGOGNES SE sont envolées.
 b PAUL ET VIRGINIE SE sont regardés (mutuellement).
 c PAUL ET VIRGINIE SE sont parlé (mutuellement).

L'approche que nous expérimentons, d'identification de l'objet sémantique à l'aide d'une question type, nous oblige à distinguer entre verbes essentiellement pronominaux et les autres.

Les verbes dit essentiellement pronominaux tels que : *s'envoler*, *s'enfuir*, *se suicider*, *s'apercevoir*, etc. (voir Balma & Tardin 2013) sont des verbes sans équivalent non pronominal : **envoler*, **enfuir*, **suicider*, etc., n'existent pas ou bien des verbes comme *s'apercevoir*, *se promener*, *se plaindre*, *s'assurer*, etc., qui, bien qu'ayant un équivalent non pronominal, *apercevoir*, *promener*, *plaindre*, *assurer*, etc., s'en distinguent par un sens très différent : *s'apercevoir* 'prendre conscience' vs *apercevoir* 'commencer à voir', *s'assurer* 'vérifier' vs *assurer* 'donner des garanties', etc. Dans notre cadre lexical, cette distinction reposera sur une spécification explicite de la nature pronominale essentielle de certains verbes dans leur entrée lexicale.

Ces verbes se distinguent des autres verbes dans lesquels le pronom, réfléchi ou réciproque, est référentiel et en relation de dépendance étroite avec le sujet du verbe. L'interprétation réciproque peut être explicitée par l'adverbe *mutuellement* et ne se produit que lorsque le sujet est pluriel.

Comme nous l'avons vu précédemment, la première phrase contient un verbe essentiellement pronominal. La question type (*Qui / qu'est-ce qui s'est PP ?*) nous a permis de découvrir que l'objet sémantique est réalisé sous la forme d'un GN à fonction de Sujet. L'auxiliaire étant *être*, l'accord du PP avec le sujet s'effectue donc.

Les autres phrases contiennent des constructions pronominales à pronoms réfléchi ou réciproque et, suivant Wilmet (1999), la question doit donc être posée dans sa version dénuée de *se* : *Qui / Qu'est-ce qui est PP ?*

Ainsi, pour la phrase (118 b), la question : *Qui est regardé ?* donne la réponse : *Paul et Virginie = se*. Plus précisément, dans le sens réciproque : *Paul est regardé par Virginie et Virginie par Paul*. L'objet sémantique sera donc réalisé sous la forme d'un GN ayant la fonction de sujet (et aussi accessoirement de CVD par l'intermédiaire du pronominal *se*) : l'accord du PP se fera au masculin pluriel.

Pour la troisième phrase (118 c), en revanche, la question : **Qui est parlé ?* s'avère d'emblée mal formée et ne produit aucune réponse cohérente : le PP prend donc la forme par défaut du masculin singulier, aucun donneur d'accord n'étant disponible vu la mauvaise formation de la question.

Bref, une fois que l'on a bien identifié que la forme pronominale a un sens réfléchi / réciproque et qu'il ne s'agit donc pas d'un verbe essentiellement pronominal, cette approche permet d'éliminer le problème des verbes

pronominaux qui prennent un CVI réalisant le rôle sémantique de [+BÉNÉFICIAIRE] coréférentiel avec le sujet⁹.

Nous pouvons ensuite demander aux élèves d'appliquer la méthode au cas des pronominaux non essentiels, à sens réfléchi ou réciproque et aux pronominaux à sens passif :

- (119) a (Moi, Marie,) JE ME suis peignéE.
 b (Moi, Marie,) je me suis peigné LES CHEVEUX.
 c (Moi, Marie,) je me LES suis peignéS(, mes cheveux).
 d DES MAISONS SE sont construitES dans le voisinage.

Dans la première phrase (119 a), la question *Qui / Qu'est-ce qui est peigné ?* donne la réponse réalisée par plusieurs éléments coréférentiels *je = me* (et aussi les éléments optionnels détachés : *moi = Marie*). Le GN *je* ayant la fonction de Sujet du prédicat verbal (et accessoirement le pronom *me* la fonction de CVD), l'accord du PP se fait au féminin singulier.

Pour la deuxième phrase, la question type : *Qui / Qu'est-ce qui est peigné ?* donnera la réponse plus précise *les cheveux*. Dans ce cas, l'analyse indique que ce GN donneur d'accord a la seule fonction de CVD.

Il faut donc étendre à ce cas la règle d'accord du PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir* et prendre en compte la position du GN donneur d'accord CVD par rapport au PP : s'il est placé devant le PP, comme dans la phrase (119 c), sous la forme d'un pronom conjoint *les*, l'accord se fait, sinon l'accord ne se fait pas, comme en (119 b).

Finalement, la phrase pronominale à sens passif (119 d) est un cas de construction similaire aux constructions essentiellement pronominales à pronom réfléchi *se* non référentiel. La question *Qu'est-ce qui s'est construit ?* donnera la réponse : « *des maisons* » et par conséquent, l'accord se fera au féminin pluriel étant donné que ce GN a la fonction de Sujet¹⁰. (Voir aussi le pronominal passif : *il s'est construit des maisons*.)

Pour résumer, nous pouvons proposer les deux étapes suivantes.

- Étape 1 : identifier le donneur d'accord potentiel du PP par l'analyse de la valence sémantique des verbes et l'identification de l'objet sémantique (THÈME / PATIENT) du verbe. Question type : *Qui ou qu'est-ce qui (s') est PP ?* de Wilmet (1999).
- Étape 2 : identifier la fonction grammaticale du ou des groupes (GN) réalisant l'objet sémantique : Sujet, CVD ou CVI, afin de déterminer si

9. Si d'aventure, les élèves se posaient la question inadéquate selon la méthode de Wilmet, mais grammaticalement correcte : *Qui s'est parlé ?* Réponse : *Paul et Virginie = se*. L'omission de l'accord dépendrait de l'identification de la fonction à la fois Sujet et CVI (*se*) empêchant l'accord.

10. La forme pronominale *se construire* est dite « passive » pronominale car sémantiquement équivalente à *être construit*. La différence est que le passif pronominal interdit la mention d'un complément d'agent en *par* : *Des maisons ont été construites par des maçons* vs *Des maisons se sont construites (*par des maçons)*.

l'accord du PP avec le donneur potentiel identifié se fait effectivement ou non.

(i) Fonction de Sujet : l'accord du PP se fait si l'auxiliaire est *être* et l'accord ne se fait pas si l'auxiliaire est *avoir* :

Verbe passif :	LES CIGOGNES ont été chassées.
Verbe ergatif :	LES CIGOGNES sont parties.
Verbe pronominal essentiel :	LES CIGOGNES se sont envolées.
Verbe passif pronominal :	DES MAISONS se sont construites.

(ii) Fonction de CVD : l'accord du PP se fait si le CVD précède le PP par pronominalisation ou interrogation, quel que soit l'auxiliaire, sinon l'accord ne se fait pas :

Auxiliaire *avoir* : *J'ai chassé les cigognes – Je les ai chassées / Les cigognes que j'ai chassées sont revenues / Quelles cigognes ai-je chassées ?*

Auxiliaire *être* : *Elle s'est peigné les cheveux – Elle se les est peignés (ses cheveux) / Les cheveux qu'elle s'est peignés ont repoussé / Quels cheveux s'est-elle peignés ?*

Quelques cas particuliers : le pronom *en*, les GV_{inf} CVD, les CVD de verbes de quantification du sujet (*durer*, *peser*), les CVD de verbes impersonnels et le complément du verbe *être* (*été*) : les PP de ces verbes sont lexicalement spécifiés comme invariables.

(iii) Fonction de CVI : jamais d'accord avec le PP, quel que soit l'auxiliaire :

Auxiliaire *avoir* : *Je lui ai pardonné / obéi / désobéi / parlé.*

Auxiliaire *être* : *Ils se sont téléphoné / Elles se sont parlé.*

Nous allons de nouveau illustrer la démarche active de découverte (DAD) avec l'apprentissage de l'accord du PP. D'après le PER 2011, l'accord du participe passé (employé seul, conjugué avec *être* ou avec *avoir*) est au programme du cycle 2 à partir des 5^e et 6^e années et se poursuit tout au long des études (Document : L1 26 : *Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes*).

Il s'agit, comme nous l'avons dit précédemment, d'un problème délicat pour toute grammaire scolaire. Les prérequis à l'accord du PP sont multiples, ce qui en fait la difficulté et justifie une approche en spirale avec des retours et des approfondissements. Il faut en effet (i) savoir identifier la forme verbale du PP et sa variation morphologique en genre et en nombre, qu'il soit utilisé avec un auxiliaire ou pas, (ii) savoir identifier l'auxiliaire avec lequel le PP est conjugué (auxiliaire de temps ou auxiliaire de passif), (iii) savoir identifier le groupe (GN, GV_{inf} ou P) donneur d'accord potentiel du PP, et finalement (iv) savoir identifier la fonction grammaticale du groupe ainsi

identifié. Ce dernier peut avoir fonction de Sujet (le groupe antéposé ou postposé au verbe avec lequel l'auxiliaire conjugué s'accorde en nombre et en personne) ou fonction de CVD / CVI, notamment sous une forme pronominale (de pronom conjoint ou relatif).

Cette question nécessite en partie un réinvestissement de connaissances acquises au préalable : identifier les fonctions et constituants de base de la phrase et des pronoms sujets ainsi que la conjugaison des verbes *avoir* et *être* sont au programme du premier cycle. Il s'agit en même temps, d'une consolidation des apprentissages : l'accord du participe passé à l'intérieur du GN, l'emploi des pronoms conjoints et relatifs et l'identification de leur fonction, la distinction entre temps simples (un seul verbe lexical conjugué : présent, imparfait) et temps composés (passé composé) sont au programme du second cycle. La variation en genre et en nombre de la forme du participe passé doit être acquise en parallèle.

La phase préparatoire de réflexion et de manipulation part de l'observation d'un texte contenant toute une série de PP de différentes natures (seuls, conjugués avec *avoir* ou avec *être*, au masculin singulier ou à une autre forme de genre et nombre). Les élèves sont amenés à repérer l'ensemble de ces PP et à noter leur forme variable en genre et nombre. Ensuite, le contexte du participe passé sera observé : Est-il, par exemple, à l'intérieur d'un GN (comme PP employé seul) ou bien à l'intérieur du GV (comme verbe principal associé à un auxiliaire) ? Il s'agira donc d'abord d'identifier cet auxiliaire avec lequel le verbe est conjugué s'il y en a un. Puis, il faudra identifier le groupe, donneur d'accord potentiel, auquel le PP se réfère sémantiquement. Cela pourra se faire à l'aide de la manipulation par questionnement que nous avons empruntée de Wilmet (1999) (*Qui ou qu'est-ce qui (s')est PP ?*). Une fois le donneur d'accord repéré, il s'agira de faire des hypothèses sur la ou les structures dans lesquelles l'accord potentiel devient accord effectif en genre et en nombre modifiant la forme du PP receveur d'accord. Cela impliquera de tenir compte du choix de l'auxiliaire et de la position et de la fonction grammaticale du constituant donneur d'accord.

De tels exercices seront à refaire à plusieurs reprises en accord avec la méthode d'apprentissage en spirale pour progressivement distinguer les verbes en fonction de leurs propriétés lexicales : verbes non pronominaux (*regarder*) ou pronominaux à pronom référentiel, réflexif ou réciproque (*se regarder soi-même* ou *les uns les autres*), et verbes pronominaux essentiels à pronom non référentiel (*s'évanouir*, *s'envoler*), verbes impersonnels (*il*), construction passive (*être + par*).

Le contexte multilingue

Nous allons montrer dans ce chapitre que l'accès à la grammaire par le lexique facilite l'apprentissage des langues étrangères (voir Laenzlinger, Péters & Moeschler 2011). Malgré le caractère idiosyncratique et parfois aléatoire des informations lexicales, il y a une stabilité des structures lexicales à travers les langues, même de familles différentes (p. ex. l'anglais et l'allemand pour les langues germaniques, l'italien et le français pour les langues romanes).

5.1 Lexique générique et grammaire multilingue

Dans le chapitre 3, nous avons présenté une structure générique du lexique et un métalangage qui vaut non seulement pour le français, mais aussi pour les autres langues romanes et les langues germaniques, voire d'autres familles de langues. Ainsi la construction de lexiques plurilingues se base sur le modèle d'entrée lexicale en (2), résumé en (120) ci-dessous.

(120) Une entrée lexicale

Informations

Phonologique ⇔ orthographique (conversion)

Morphologique (dérivationale, flexionnelle et compositionnelle)

Syntaxique (classe grammaticale, régime, choix des compléments, p. ex. *veiller à, compter sur*)

Sémantique (valeurs sémantiques, aspect, relations lexicales : synonymie, antonymie, hyperonymie, holonymie, polysémie)

Pragmatique (signification en (con)texte, sens figuré (métaphore, métonymie), connaissances encyclopédiques)

Les langues qui nous intéressent sont celles qui sont enseignées en Suisse romande (hormis le latin) dans le cadre du PER, particulièrement au Cycle 3, à savoir : le français, l'allemand, l'italien et l'anglais.

Rappelons que notre approche lexicale facilite et simplifie l'accès à la grammaire de phrase du français, et assure donc une plus grande efficacité d'apprentissage et d'enseignement. La seconde étape consiste à mettre en place un modèle grammatical commun à toutes les langues citées ci-dessus. C'est ce qu'on va nommer « le socle grammatical commun », nécessitant une harmonisation non seulement au niveau de la terminologie, mais aussi au niveau des analyses grammaticales. Pour ce faire, nous allons reprendre les différents niveaux d'analyse tels qu'ils ont été définis précédemment, à savoir :

1. Les classes : lexicales / fonctionnelles et les sous-classes
2. Les groupes : GN, GV, P, GAdj et GAdv et GPrép
3. Les dépendances : déplacements, relations anaphoriques et accords
4. Les fonctions grammaticales
5. Les fonctions textuelles / pragmatiques

Ensuite, nous illustrerons cette démarche translinguistique par l'analyse grammaticale de l'ordre des mots dans la phrase et dans le groupe nominal. Plus précisément, on s'intéressera à l'ordre entre le sujet, le verbe, les compléments et les modificateurs au sein de la phrase et à l'ordre entre le nom, les compléments et les modificateurs dans le groupe nominal.

À notre connaissance, il n'y a pas eu de profonde rénovation de la grammaire scolaire pour l'allemand, l'italien et, ce qui est plus surprenant, pour l'anglais¹. L'enseignement de la grammaire reste passablement traditionnel pour ces langues. Il serait intéressant d'appliquer les outils descriptifs de la grammaire rénovée, simplifiée grâce à un lexique enrichi, à d'autres langues que le français.

Dans le but de comparer ces trois langues avec le français, nous commencerons par discuter des propriétés communes et distinctives de leur lexique – selon la structure générique en (2 / 120) – pour ensuite aborder les caractéristiques comparatives de leur grammaire (de phrase).

Sur le plan de la morphologie flexionnelle, l'italien, l'allemand et le français sont plus riches que l'anglais (langue à flexion pauvre). L'allemand possède aussi des désinences de cas sur les déterminants et, dans une moindre mesure, sur les noms / adjectifs. La morphologie dérivationnelle est productive dans les quatre langues, bien que plus régulière, nous semble-t-il, dans les langues germaniques. Une différence notable entre les langues romanes et les langues germaniques (surtout l'allemand) réside dans la morphologie compositionnelle, qui est plus riche en allemand qu'en français et en italien. Bien entendu, ces propriétés seront spécifiées dans les entrées du lexique de chaque langue. Des correspondances plurilingues pourront alors être établies entre chaque entrée lexicale.

Les classes, lexicales et fonctionnelles, se recoupent largement dans les quatre langues. On y trouve les classes lexicales V, N, Adj, Adv et fonctionnelles Prép, Dét, Conj, Aux et Pron. Les sous-classes sont également, à quelques détails près, les mêmes dans les quatre langues. Les propriétés de sélection, par contre, vont être différentes, car elles sont largement idiosyncratiques. Prenons la sélection des verbes et adjectifs. On a vu quelques exemples en français dans la section 2.2.2. Le cadre de sélection d'un verbe comme *offrir* est [__, GN, GPrép_a] et d'un adjectif comme *content* est [__, GPrép_{de}]. Pour les trois autres langues, les cadres de sélection correspondants sont :

1. On peut souligner que, de manière générale, les grammaires fonctionnelles sont préférées aux grammaires formelles.

- (121) a Italien : *regalare* V, [__, GN, GPrép_a], *contento* Adj, [__, GPrép_{di}]
 b Anglais : *offer* V, [__, GN₁, GPrép_{to}] ou [__, GN₂, GN₁], *happy* Adj, [__, GPrép_{with}]
 c Allemand : *schicken* V, [__, GN_{Acc}, GN_{Dat}], *zufrieden*, Adj, [__, GPrép_{mit}]

On observe que le français et l'italien sont très proches dans la sélection catégorielle et lexicale, alors que l'anglais et l'allemand présentent des propriétés de sélection particulière. En anglais (121 b), le verbe *offer* permet deux constructions: *John offered a book to Mary* et *John offered Mary a book*. En allemand, les compléments de verbe *schicken* sont marqués d'un cas, l'un accusatif correspondant à l'objet direct, et l'autre datif correspondant à l'objet indirect du français / italien. Notons aussi que la préposition sélectionnée par l'adjectif *happy* / *zufrieden* est *with* / *mit*, alors que pour l'adjectif correspondant français / italien, il s'agit de *de* / *di*.

Ces simples faits montrent que la sélection catégorielle et lexicale varie entre les langues, ce qui constitue une des difficultés d'apprentissage des langues étrangères par les élèves / apprenants. En revanche, en ce qui concerne la sélection sémantique, les rôles / fonctions sémantiques et les valeurs aspectuelles des verbes, les correspondances entre langues sont plus stables. On peut toutefois parfois trouver une distribution différente des rôles sémantiques, comme pour le cas du verbe *manquer* / *mancare* en français / italien (p. ex. *Jean manquait à Marie*) par rapport à *miss* en anglais (*Mary missed John*).

Quant aux relations intra- et interlexicales (synonymie, antonymie, hyperonyme, holonymie ainsi que les traits stéréo-typologiques), elles ont un caractère général. La seule et grande différence entre les langues concerne la liste des lexèmes impliqués. Il n'existe pas de correspondances biunivoques entre chaque lexème de différentes langues. Il en a va de même pour le sens figuré des lexèmes à travers les langues. Prenons le terme *canard* en français, qui en plus de l'animal, peut signifier 'mauvais journal'. Ce n'est pas le cas de *duck* en anglais. La généralité au niveau du sens dans le lexique porte sur l'existence même des relations, des traits et des procédures conceptuels (p. ex. concepts *ad hoc*) que l'on retrouve à travers les langues. Le propre de chaque langue se situe dans le choix des lexèmes qui vont exprimer ces propriétés sémantico-conceptuelles.

Au niveau pragmatique, sont propres à chaque langue non seulement les lectures figurées des mots (métaphores et autres comme pour *banane*, *canard*, *perle*, etc.), les concepts *ad hoc* (p. ex. *ange*), mais aussi les collocations (p. ex. *course effrénée*, *battre un record*, *toucher un salaire*) et les expressions idiomatiques (*casser la croute*, *briser la glace*, etc.). Il peut parfois y avoir des correspondances lexicales directes entre deux lexèmes (simples ou complexes) de langue différente, mais c'est loin d'être le cas pour chaque lexème. L'existence de trous lexicaux (p. ex. un mot du français non traduisible par un mot dans une autre langue – on utilise alors une périphrase pour la traduction) le montre clairement.

On le rappelle, le lexique est générique dans sa structure, c'est-à-dire dans les champs d'informations exprimables pour l'ensemble des lexèmes d'une langue, voire de plusieurs langues. C'est la spécificité de ces informations exprimées qui diffère, ce qui donne au lexique ce caractère idiosyncratique et idiomatique que l'on a souvent souligné.

Après ce niveau lexical, considérons maintenant celui de la syntaxe, au cœur de la grammaire de phrase. Il s'agit essentiellement de la formation des groupes, de l'attribution des fonctions grammaticales et de l'établissement de dépendances. Les groupes dans la grammaire scolaire sont issus de la rénovation, elle-même influencée par la grammaire générative dite syntagmatique dont elle est une transposition didactique (de premier niveau).

(122)

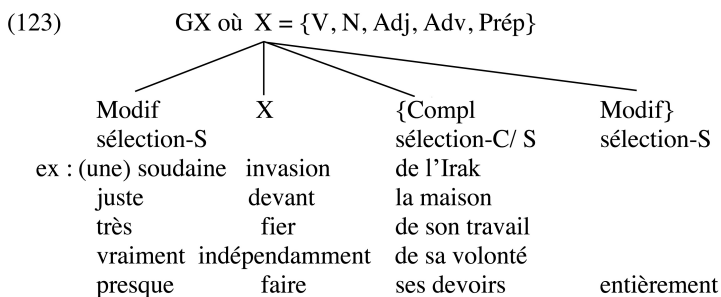
	français	italien	anglais	allemand
GN	la belle voiture du voisin	la bella macchina del vicino	the beautiful car of the neighbor / the neighbor's beautiful car	der schöne Wagen des Nachbars / des Nachbars schöner Wagen
GV	(il) a mangé la pomme rapidement	ha mangiato la mela velocemente	(he) ate the apple quickly	(er) hat den Apfel fast gegessen
GPrép	juste devant la porte	giusto davanti alla porta	right in front of the door	genau vor der Tür
GAdj	très fier de son travail	molto fiero del suo lavoro	very proud of his work	sehr stolz auf seine Arbeit
GAdv	très lentement	molto lentamente	very slowly	sehr langsam

Puisque la rénovation n'a quasiment pas touché des pays ou régions comme l'Allemagne, la Suisse alémanique, l'Italie, le Tessin et l'Angleterre ou les États-Unis, il existe un décalage certain entre les grammaires (rénovées) du français et les grammaires plus traditionnelles de l'allemand, de l'italien et de l'anglais. On le remarque à l'utilisation de la notion de groupe, quasi-inexistante dans les grammaires traditionnelles. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'analyse de la phrase en groupes est un outil puissant pour faire comprendre aux enseignants et aux élèves que la phrase est structurée en unités distinctives. Les ouvrages de référence de Genevay (1994) et Chartrand *et al.* (1999) nous le montrent clairement. On rappelle que les groupes sont GN, GV, GPrép, GAdj et GAdv (bien qu'étant plus rare). On a argué que la disparition du GPrép au profit du GN_{prép} (comme dans le LUF, l'AdL et le PER) n'est pas d'une grande utilité pédagogique, surtout si cela engendre des étiquettes aussi complexes que

G_{Pron_{prép}} (p. ex. *avec lui*). On a aussi proposé qu'un mot seul peut former un groupe, comme dans le cas de *Jean dort* où la structure de P (phrase) n'est pas N+V, mais plus canoniquement GN+GV (v. la Phrase P de la grammaire rénovée).

Les groupes sont une réalité linguistique dans les langues qui nous concernent. Comme on le verra dans les paragraphes B et C de cette section, c'est l'organisation interne des groupes, phrase comprise, qui diffère particulièrement entre l'allemand, d'un côté, et le français, l'italien et l'anglais, de l'autre. Les groupes pour chaque langue sont illustrés par le tableau (122) ci-dessus.

On observe beaucoup de similarités dans la composition des groupes. Il y a un noyau pour chaque groupe avec un complément qui suit le noyau et un « modificateur » qui le précède dans bon nombre de cas. Nous avons établi un schéma général quant à la composition interne des groupes (Laenzlinger, Péters & Moeschler 2010) :



Rappelons que la Sélection-C est une sélection catégorielle (voire fonctionnelle) et que la Sélection-S est une sélection sémantique.

Il y a, toutefois, quelques « exceptions », particulièrement au niveau du groupe verbal. Ceci sera discuté dans le troisième paragraphe de cette section. On remarque qu'en allemand, le complément de verbe peut le précéder, alors que dans les autres langues, le complément suit le verbe (dans l'ordre canonique).

Abordons maintenant la question épineuse des fonctions grammaticales. Le manque d'harmonisation est ici flagrant, non seulement entre grammaire traditionnelle et grammaire rénovée, mais aussi entre grammaires de différentes langues. Seules les fonctions sujet et prédicat trouvent un certain consensus du fait qu'il est communément admis que toute phrase complète (ou proposition en termes traditionnels) se fonde sur la relation entre un sujet et un prédicat. Pour mieux se rendre compte des différences terminologiques, donc de cette confusion métalangagière, il suffit de consulter le tableau suivant.

(124)

français traditionnel	français rénové	italien	anglais	allemand
Sujet	Sujet	Sujet	Sujet	Sujet
Prédicat	Prédicat	Prédicat	Prédicat	Prédicat
COD	CVD	COD	OD	O accusatif
COI	CVI	COI	OI	O datif / prépos.
Circonstanciel	CP / Modif-V	Circonstanciel	Adverbial / adjunct	Complément (Erganzung)
Épithète (adj)	CN	Épithète / attribut	Attribut	Attribut
Attribut (adj)	Attribut	Prédicat	Prédicat	Prédicat

Au vu de ces différences, il est bien difficile de trouver une terminologie commune et appropriée pour chaque langue. On peut bien entendu trouver des correspondances. Prenons les compléments régis par les verbes. D'abord, il est clair que CVD de la grammaire rénovée est plus parlant que COD du fait qu'il est explicitement mentionné que le complément est celui du verbe. Encore faut-il que l'usage traditionnel de COD à travers des décennies puisse s'effacer de la mémoire collective au profit de celui de CVD. Il en va de même pour le CVI au lieu du COI. Notons que l'anglais a choisi les termes « In / Direct Object ». Idéalement, il faudrait adopter la terminologie rénovée, donc In / Direct Verb Complement. L'allemand est un cas particulier, car il faut tenir compte du système des cas. Notre suggestion est d'utiliser des étiquettes comme « Akkusativ / Dativ / Genitiv / Prepositional Objekt ». De cette manière, on obtient une certaine cohérence autour des compléments régis par le verbe.

Par contre, en ce qui concerne les fonctions attribuées aux adjectifs (ou groupes adjectivaux), les dissensions sont plus grandes. Laissons définitivement de côté le très homérique « épithète » lorsque l'adjectif « qualifie » le nom (dans le GN), mais alors au profit de quelle étiquette ? CN ou Attribut, voire même modificateur de N ? Nous serions favorables au terme germanique d'Attribut à condition que le terme de Prédicat soit utilisé lorsque l'adjectif suit les verbes lieurs comme *être*, *sembler*, *devenir*, etc., comme en (125 a). En (125 b), l'adjectif ou plutôt le groupe adjectival serait aussi Prédicat (et non plus Attribut) du CVD (*Jean*).

(125) a Jean est [très fatigué].

b Je trouve Jean [très fatigué].

L'adjectif ou groupe adjectival au sein du GN (p. ex. *un homme [très fatigué]*) serait non plus CN, mais Attribut. Il est vrai que nos intuitions linguistiques nous poussent à voir l'adjectif ou le GAdj plus comme un

modificateur du Nom que comme un complément de celui-ci. En d'autres termes, il modifie davantage le sens du nom qu'il ne le complète.

Comme on le voit avec ce petit échantillon de fonctions grammaticales, la question d'un métalangage commun apparaît particulièrement délicate.

Passons maintenant aux relations de dépendance. On rappelle que la notion de transformation par déplacement adoptée par la grammaire rénovée peut être remplacée par la notion, plus standard et plus simple, de dépendance. Il s'agit, en somme, d'établir un lien entre un élément (groupe) de la phrase et l'élément qui le sélectionne. Les dépendances que nous avons décrites dans la section 2.3 sont celles que l'on trouve dans le passif, les phrases interrogatives, les phrases relatives, les mises en évidence et les phrases pronominales. Commençons par le passif. Cette construction (la voix passive) existe dans les quatre langues qui nous concernent, comme illustré ci-dessous :

- (126) a La pomme a été mangée par Jean. (français)
 b La mela e stata mangiata per Gianni. (italien)
 c The apple has been eaten by John. (anglais)
 d Der Apfel wurde von Hans gegessen. (allemand)

Le lien de dépendance est le même dans les quatre langues. Le sujet est dépendant du verbe puisque ce dernier le sélectionne sémantiquement. Bien qu'il soit le sujet grammatical de la phrase passive, il est l'objet sémantique du verbe. Les différences observées dans les exemples en (126) sont avant tout morpho-lexicales. Il y a l'accord du participe passé en français et des participes passés (verbe et auxiliaire) en italien, contrairement aux deux langues germaniques (aucun accord). Une autre différence porte sur le choix de l'auxiliaire passif en allemand, qui n'est pas *sein* ('être'), mais *werden* ('devenir').

Considérons maintenant les phrases interrogatives directes et indirectes. Nous avons vu plus haut (Chapitre 3) qu'en français, il existe plusieurs manières de former des questions directes. Laissant de côté la forme populaire / orale in situ (p. ex. *Jean a parlé à qui ?*), on peut mentionner l'inversion simple, complexe et stylistique du sujet ainsi que la forme en *est-ce que* avec dans chaque cas l'antéposition du mot interrogatif. Tout ceci est illustré en (127) :

- (127) a À qui (Jean) a-t-il parlé ?
 b À qui a parlé Jean ?
 c À qui est-ce-que Jean a parlé ?



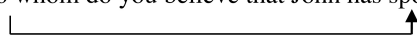
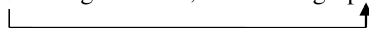
En italien, la question directe nécessite l'extraposition du sujet comparable à (127 b), comme on le voit en (128 a). L'allemand présente une configuration particulière où le verbe ou l'auxiliaire conjugué occupe la seconde position (après le premier constituant) dans la phrase, d'où les formes en (128). Enfin, l'anglais se comporte comme (128 b) au temps composé (voir 128 c), mais fait appel à l'auxiliaire *do* (« do-support ») au temps simple (128 d).

- (128) a A chi a parlato Gianni ?
 b Mit wem hat Hans gesprochen ?
 (ou au temps simple : Mit wem spricht Hans ?)
 c To whom has John spoken ?
 d To whom did John speak ?


Il y a une plus grande homogénéité entre les quatre langues dans les questions indirectes, comme le montre (129). L'extraposition du sujet est aussi possible en français et en italien. Notons que l'auxiliaire (avec le participe) est en position finale dans la subordonnée en allemand. Nous reviendrons sur la position finale du verbe allemand dans le prochain paragraphe.

- (129) a Je me demande à qui Jean a parlé (ou à qui a parlé Jean).
 b Mi demando a chi Gianni a parlato (ou a chi a parlato Gianni).
 c I wonder to whom John has spoken.
 d Ich frage mich, mit wem Hans gesprochen hat.

Ces remarques comparatives étant faites, soulignons que la dépendance entre le mot ou groupe interrogatif antéposé et le prédicat (verbe) qui le sélectionne catégoriellement et sémantiquement doit être identifiée dans tous les exemples de (127) à (129). L'attribution de la fonction grammaticale à l'élément antéposé exprime ouvertement ce lien de dépendance, en l'occurrence CVI. Établir une dépendance est d'autant plus nécessaire que l'élément antéposé peut être éloigné de son prédicat, comme dans les cas suivants :

- (130) a À qui crois-tu que Jean a parlé ?

 b A chi credi che Gianni ha parlato ?

 c To whom do you believe that John has spoken ?

 d Mit wem glaubst du, dass Hans gesprochen hat ?


Passons aux phrases relatives, qui, elles, mettent en jeu un double lien de dépendance, comme on l'a vu pour le français. Prenons l'exemple en (131).

- (131) L'homme à qui / auquel Jean a parlé s'appelle Paul.


Il y a, d'un côté, le lien entre le pronom relatif et l'élément qui le sélectionne, le verbe (identifiable grâce à la fonction du pronom, ici CVI) et, de l'autre, le lien qui le relie à son antécédent, en l'occurrence *l'homme*. Il en va de même dans les trois autres langues, comme le montre (132).

- (132) a L'uomo a chi Gianni ha parlato è Paolo.
 b Der Mann, mit dem Hans gesprochen hat, heisst Paul.
 c The man to whom John has spoken is called Paul².

2. L'anglais présente aussi des formes alternatives à (132 c), mais nous laissons ce point de côté.

Une différence notable concerne le pronom relatif en allemand, qui prend la forme du déterminant (i.e. *dem*) et, donc, ne ressemble pas au pronom interrogatif comme dans les autres langues. Notons aussi que la phrase relative est marquée par des virgules, comme toutes les subordinées en allemand³.

Pour ce qui est de la mise en évidence, chaque langue présente des stratégies ou des constructions particulières pour l'exprimer. Mettre en évidence un groupe de mots consiste à appuyer soit une information déjà connue des interlocuteurs soit une information nouvelle ou contrastive. En français, l'information connue est mise en relief grâce au détachement avec reprise pronominale, comme en (133 a-b) ci-dessous. Quant à l'information nouvelle ou contrastive, elle est exprimée par la construction clivée *c'est... que / qui...*, comme en (133 c-d).

- (133) a *Ce livre*, je l'ai déjà lu.
 b *Jean*, il a déjà lu ce livre.
 c C'est *ce livre* que j'ai lu (non pas cet autre).
 d C'est *Jean* qui a lu ce livre.

Une relation de dépendance lie l'élément mis en évidence et le prédicat qui le régit lexicalement (syntaxiquement ou sémantiquement). C'est le cas, par exemple, pour le GN *ce livre* et le verbe *lu* dans la phrase en (133 c). L'italien présente aussi la mise en évidence par dislocation avec reprise pronominale, comme en (134 a). La mise en évidence par contraste peut être exprimée par l'antéposition du groupe concerné (focus contrastif), comme en (134 b) :

- (134) a Questo libro, l'ho letto.
 b QUESTO LIBRO ho letto.

Dans ces deux cas, l'élément antéposé / disloqué entre en relation de dépendance avec le verbe qui le sélectionne. L'anglais et l'allemand expriment syntaxiquement la mise en relief par l'antéposition du groupe concerné, mais sans reprise pronominale. En (135 a-b) il s'agit d'une information donnée (connue) et en (135 c-d) d'une information nouvelle, voire contrastée comme indiqué par l'emphase prosodique (en capitales). La différence entre l'anglais et l'allemand est le phénomène du verbe / auxiliaire conjugué en seconde position dans cette dernière langue – (135 b) et (135 d) :

- (135) a This book I have already read.
 b Dieses Buch habe ich schon gelesen.
 c THIS BOOK I read, not that one.
 d DIESES BUCH habe ich gelesen, nicht das andere.

Enfin, examinons le phénomène de la pronominalisation dans les quatre langues en nous concentrant sur les pronoms personnels. Comme on l'a déjà

3. De ce fait, il est difficile de faire la différence entre une relative restrictive / déterminative et une relative explicative / appositive en allemand.

montré (§ 3.3.4), le français présente un système de pronoms personnels à deux classes : les pronoms disjoints – indépendants du verbe, v. (136 a) – et les pronoms conjoints. Ces derniers sont joints au verbe / auxiliaire, soit à gauche (136 b) soit à droite de celui-ci (136 c) :

- (136) a Jean a parlé avec lui.
 b Jean lui a parlé.
 c Parle-lui !

Lorsque plusieurs pronoms sont joints au verbe, ils forment des séquences dont l'ordre est fixe, comme illustré en (137 a-b) :

- (137) a Jean le lui a dit.
 b Jean te l'a dit.

Dans ces exemples, les pronoms conjoints occupent une position non canonique, soit entre le sujet et l'auxiliaire. Un lien de dépendance est à établir entre ces pronoms et le prédicat (ici le verbe) qui les sélectionne. Une telle relation de dépendance est extrêmement utile pour l'interprétation correcte (fonctions grammaticales et sémantiques) des pronoms en question, surtout si ceux-ci sont joints à une forme verbale qui ne les sélectionne pas (p. ex. *Jean EN semble très FIER*).

L'italien présente un système pronominal équivalent au français (pronoms conjoints / disjoints). Les différences sont surtout superficielles. Par exemple, le pronom conjoint se colle à la droite du verbe infinitif, comme en (138 a) ou encore se joint au verbe modal qui précède, comme en (138 b) :

- (138) a Voglio farlo. (Je veux le faire.)
 b Lo voglio fare. (Je le veux faire.)

Quant à l'ordre entre pronoms conjoints, il est toujours Pron_{CVI}+Pron_{CVD}, comme ci-dessous :

- (139) a Glielo a detto. (Il le lui a dit.)
 b Me lo a detto. (Il me l'a dit.)

Notons aussi l'absence de pronoms conjoints sujet. Le pronom sujet est soit zéro (non prononcé) soit disjoint (forme forte).

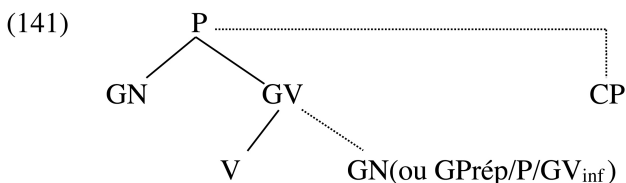
En anglais et en allemand, les pronoms personnels sont disjoints, ne nécessitant pas d'être collés à une forme verbale. Considérons les exemples suivants.

- (140) a ... because I often spoke to him. (... parce que je lui parlais souvent.)
 b ... weil ich zu ihm oft sprach.

On constate que les pronoms personnels occupent des positions dites canoniques (les mêmes que pour tout groupe nominal) pour ces deux langues. De ce fait, il n'est pas utile d'établir des liens de dépendance.

5.2 Analyse comparative de la phrase

Une phrase complète, selon sa définition grammaticale, est composée d'un sujet (S) et d'un prédicat. Selon le régime du verbe (V), le prédicat peut contenir un complément (O pour objet). L'ordre canonique du français et de l'anglais est SVO (Sujet-Verbe-Objet / Complément). Dans les termes plus formels (structuraux) de la grammaire rénovée, la phrase de base P est formée d'un GN à fonction de sujet et d'un GV à fonction de prédicat. Ce dernier peut contenir un complément. Éventuellement, un complément de phrase (CP) peut être ajouté à la phrase, d'où le schéma général (141) :



Toutefois, ce schéma général est difficile à appliquer à l'italien et l'allemand. En effet, l'italien permet facilement l'inversion du sujet lorsque le verbe est intransitif ou transitif indirect, comme en (142 a-b).

- (142) a É arrivato Gianni. (lit. Est arrivé Jean.)
 b Ha parlato Gianni con Maria. (lit. A parlé Jean avec Marie.)

Quant à l'allemand, tant l'ordre SVO que SOV peut être réalisé selon le contexte syntaxique. Dans une phrase simple avec un verbe à temps simple, l'ordre neutre est SVO (p. ex. *Er macht das* 'Il fait cela') selon la règle du verbe conjugué en seconde position. Si le verbe est accompagné d'un auxiliaire de temps ou de mode, alors l'ordre est SAuxOV (p. ex. *Er hat das gemacht* 'Il a fait cela' ou *Er will das machen* 'Il veut faire cela'). Dans une phrase subordonnée le verbe (avec l'auxiliaire) se trouve en fin de phrase (*Er sagt, dass er das machen will* 'Il dit qu'il veut faire cela' ou *Er sagt, dass er das gemachen hat* 'Il dit qu'il a fait cela'). Étant donné ces faits, il est difficile de définir une phrase de base P.

Dans cette section, nous nous intéressons également aux modificateurs (Modif-V) en plus des compléments de phrase (CP). Distinguer les uns des autres n'est pas toujours tâche facile. Pour le français, on les distingue par le fait que les modificateurs ne sont pas déplaçables contrairement aux compléments de phrase, même si tant les uns que les autres sont optionnels (ils ne sont soumis à aucune sélection catégorielle). Considérons les phrases en (143 a-c).

- (143) a Jean a beaucoup couru hier / dans la journée.
 b *Beaucoup, Jean a couru hier / dans la journée.
 c Hier / dans la journée, Jean a beaucoup couru.

Le contraste entre (143 b) et (143 c) nous montre clairement que *beaucoup* est un modificateur de verbe (Modif-V), car il n'est pas antéposable

et peut se situer entre l'auxiliaire et le participe (voir (143 a), alors que *hier / dans la journée* sont des compléments de phrase antéposables et occupant des positions périphériques (143 a et c)⁴. Les modificateurs de verbe sont des adverbes (GAdv) ou des locutions adverbiales, alors que les compléments de phrases peuvent être de diverses classes (GAdv, GN, GPrép, P, GV_{part}). Il subsiste, néanmoins, un problème avec des adverbes (ou GAdv) de manière qui peuvent occuper à la fois des positions internes et externes, comme dans l'exemple ci-dessous.

(144) (Lentement), il a (lentement) descendu (lentement) les escaliers (lentement).

Quelle est la fonction grammaticale de l'adverbe *lentement* dans cet exemple ? S'il est périphérique (fin et début de phrase), il exerce la fonction de CP et s'il est dans une position interne au groupe verbal, il remplit la fonction de Modif-V. Mais, n'y a-t-il pas une contradiction dans le fait que ce même adverbe peut avoir deux fonctions ?

La question qui se pose est de savoir si cette distinction Modif-V / CP est applicable aux autres langues qui nous concernent. Elle est parfaitement pertinente en italien et en anglais, mais pose des problèmes en allemand (voir Laenzlinger, Péters & Moeschler 2010). Considérons le paradigme d'exemples en (145) regroupant les quatre langues :

- (145) a Français
 Hier, dans la matinée, il a (tranquillement) lu (tranquillement) un livre (tranquillement).
 Tranquillement, il a lu un livre hier dans la matinée.
- b Italien
 Ieri, in la mattina, ha (tranquilamente) letto (tranquilamente) uno libro (tranquilamente).
 Tranquilamente ha letto uno libro ieri in la mattina.
- c Anglais
 Yesterday, in the morning, he has (quietly) read (*quietly) a book (quietly).
 Quietly he has read a book yesterday in the morning.
- d Allemand
 Gestern um 4 Uhr hat er (ruhig) ein Buch (ruhig) gelesen.
 Ruhig hat er (gestern) (um 4 Uhr) ein Buch (gestern) (um 4 Uhr) gelesen.

On remarque qu'en français (145 a) et en italien (145 b), l'adverbe de manière en tant que Modif-V peut occuper trois positions dans le groupe verbal : (i) entre l'auxiliaire et le participe, (ii) entre le verbe et le CVD et (iii) en fin de phrase. En anglais (145c), aucun adverbe ne peut s'insérer entre le verbe et le CDV, ce qui pose un problème d'apprentissage de

4. Les CP peuvent être insérés dans des positions internes à la phrase (p. ex. entre l'auxiliaire et le participe) uniquement de manière parenthétique, c'est-à-dire en incise.

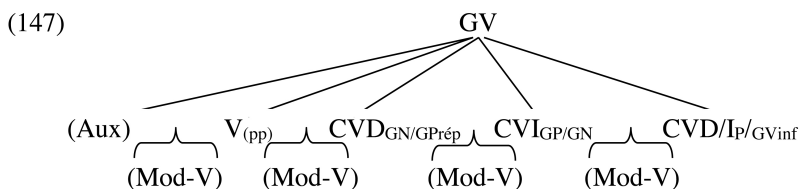
l'anglais pour les francophones et italophones qui, souvent, placent mal l'adverbe devant le groupe nominal. Dans les trois langues, l'adverbe de manière peut être antéposé pour des raisons de mise en évidence. S'agit-il d'un Modif-V déplaçable ou d'un CP quand il est dans cette position ? La question reste ouverte⁵.

C'est en allemand (145 d) que la distinction Modif-V et CP est la moins nette du fait que tout adverbe (GAdv), GN et GPrép de nature adverbiale (non sélectionnés / régis) peuvent occuper une position interne au GV ou externe à celui-ci. La notion de phrase de base P (en y incluant le CP) n'est pas pertinente en allemand, comme on l'a déjà souligné. Les Modif-V et les CP ont une dénomination commune dans cette langue (*Adverbiale*)⁶.

Cette discussion nous amène à considérer l'ordre général des constituants dans le groupe verbal en tenant compte des compléments de verbe de diverses natures, à savoir GN, P, GV_{inf} pour le CVD et GPrép, P et GV_{inf} pour le CVI. Nous proposons une structure du groupe verbal à travers les quatre langues qui nous concernent. Considérons, dans un premier temps, les exemples de français en (146).

- (146) a Jean a (gentiment) offert (gentiment) une bague (gentiment) à sa femme (gentiment).
 b Jean offre (gentiment) à sa femme (gentiment) une bague (gentiment).
 c Jean a (gentiment) dit (gentiment) à son amie (gentiment) de venir à la fête.
 d Jean dit (gentiment) à son amie (gentiment) qu'elle peut venir à la fête.

Sur la base de ces faits, on peut produire un schéma général des possibles positions de constituants selon leur fonction dans le groupe verbal (147) :



L'ajout d'une négation de verbe peut clarifier en partie la question :

- (i) Hier dans la matinée, il n'a pas (intelligemment) commenté (intelligemment) le livre (intelligemment).
 (ii) Intelligemment, il n'a pas commenté le livre hier dans la matinée.

Lorsque l'adverbe modifie clairement le GV en (i), le sens dans la phrase négative est celui d'un commentaire peu / pas intelligent alors que, lorsque l'adverbe est en position initiale, le sens est plutôt celui d'une décision intelligente de ne pas effectuer l'action dénotée par le GV. Ce qui suggère que l'adverbe modifie P plutôt que GV.

6. Cette différence parmi d'autres montre les limites des approches contrastives / comparatistes directes (voir aussi la rubrique « Interlangues » du PER ainsi que le programme EOLE, éducation et ouverture aux langues à l'école). Il s'agit de trouver des compromis terminologiques qui conviennent aux différentes langues, une tâche complexe, mais possible à réaliser à notre avis.

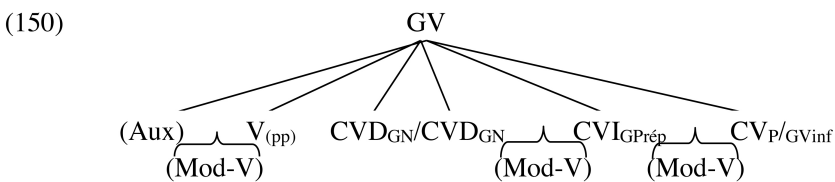
Comparons maintenant le français avec l'italien. Les exemples (148) montrent que la configuration du GV est pareille dans les deux langues à l'exception de la possible position du Mod-V entre le sujet et le verbe au temps simple en (148 b) et de la quasi-impossibilité d'avoir l'adverbe de manière entre l'objet direct et l'objet indirect en (148 a).

- (148) a Gianni ha (gentilmente) regalato (gentilmente) un anello (??gentilmente) a sua moglie (?gentilmente).
 b Gianni (gentilmente) regala (gentilmente) a sua moglie (?gentilmente) un anello (?gentilmente).
 c Gianni ha (gentilmente) detto (gentilmente) alla sua amica (?gentilmente) di venire alla festa.
 d Gianni (gentilmente) dice (gentilmente) alla sua amica (?gentilmente) che può venire alla festa.

L'anglais, à son tour, présente des similitudes avec le français et l'italien dans l'organisation du GV. Examinons en détail les exemples (149) :

- (149) a John has (kindly) offered (*kindly) a ring (kindly) to his wife (kindly).
 b John (kindly) offered (*kindly) her wife (*kindly) a ring (kindly).
 c John (kindly) said (kindly) to his wife (kindly) that she could come to the party.
 d John has (kindly) said (kindly) to come to the party.

Ce que l'on constate est que l'adverbe ne peut s'insérer entre le verbe et le CVD (149 a), comme déjà mentionné, mais peut se placer entre le sujet et le verbe (au temps simple), comme le montrent les exemples en (149 b et c). La phrase en (149) présente l'ordre des compléments CVD suivi de CVI, tandis que la phrase en (149 c) est une construction à l'ordre inverse des compléments, tous eux étant objets directs ("*double object construction*") ou CVD dans les termes de la grammaire rénovée.

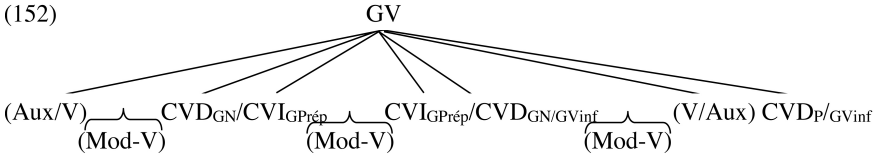


En allemand, par contre, la structure du groupe verbal diffère passablement du fait des options de positionnement pour le verbe, les compléments et les modificateurs. Considérons les exemples suivants.

- (151) a Johann hat (freundlicherweise) einen Ring (freundlicherweise) Maria (freundlicherweise) geschenkt.
 b Johann schenkt (freundlicherweise) Maria (freundlicherweise) einen Ring (freundlicherweise).
 c Johann hat (freundlicherweise) Maria (freundlicherweise) (zu kommen) eingeladen zum Fest zu kommen.

d Johan sagt (freundlicherweise) Maria (freundlicherweise), dass sie zum Fest kommen kann.

Étant donné ces faits, le groupe verbal peut contenir la suite de constituants en (152).



On constate que le verbe / auxiliaire peut se trouver soit au début soit en fin de GV, dans quel cas seul une phrase conjuguée ou un groupe verbal infinitif introduit par *zu* peut suivre le verbe. Notons qu'un groupe verbal infinitif léger peut précéder le verbe en position finale. Dans l'espace entre le verbe / auxiliaire initial et le verbe / auxiliaire final, les divers compléments (GN avec cas, GPrép) et les modificateurs ont des positions très variables selon la prominence des informations exprimées par ces constituants⁷.

5.3 Analyse comparative du groupe nominal

Dans cette section, nous allons examiner la structure du groupe nominal dans les quatre langues concernées. Comme pour la phrase, le français sera abordé en premier, puis comparé aux autres langues. Le groupe nominal peut être très simple (juste composé d'un nom propre, par exemple : [_{GN} Jean]) ou bien plus complexe, par exemple [_{GN} le gentil fils unique du voisin]). En position initiale du groupe, nous avons les déterminants. Ceux-ci spécifient ou quantifient la référence du nom commun. Un déterminant spécifiant est parfois suivi d'un déterminant quantifiant (p. ex. *ces quelques fleurs*). Passons à la distribution des adjectifs dans le groupe nominal en français. Ils peuvent être prénominaux ou postnominaux selon leur classe et leur interprétation. Ainsi, les adjectifs de forme, nationalité et couleur ainsi que les adjectifs participiaux sont postnominaux, sauf dans des usages poétiques, stylistiques, marqués, etc., où ils peuvent être antéposés (p. ex. *les vertes prairies de mon enfance*). Les adjectifs de qualité, d'évaluation, de modalité, de taille sont tant postnominaux que prénominaux, dans quel cas leur interprétation peut différer (p. ex. *un homme pauvre* vs *un pauvre homme* / *un homme grand* vs *un grand homme*). Les adjectifs courts et fréquents ont tendance à être prénominaux (p. ex. *un gros avion, une belle voiture, un bref instant*, etc.)

La fonction des adjectifs dans le groupe nominal est celle de complément de nom selon les termes de la grammaire rénovée, d'épithète en termes plus traditionnels, d'attribut dans les grammaires germaniques ou encore de modificateur de nom dans les termes de la linguistique fonctionnelle.

7. Il existe tout de même un ordre canonique, à savoir : (Sujet) CVI / CVD_{dat} CVD_{acc} Mod-V (p. ex. *Johann hat Maria einen Ring nett geschenkt* 'Johann a offert une bague à Maria gentiment').

Un nom peut être complété d'un groupe prépositionnel (GPrép ou GN_{prép} ?). Ce dernier est syntaxiquement optionnel et suit toujours le nom, comme dans les exemples ci-dessous.

- (153) a la belle maison [GPrép de mes parents]
 b la construction récente [GPrép d'un immeuble]

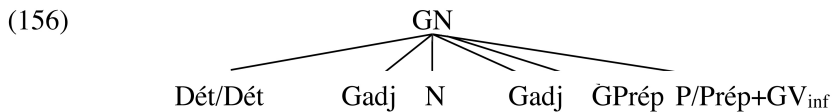
On remarque aussi que le GPrép à fonction de CN suit de préférence l'adjectif postnominal, sauf dans les cas où le nom et son complément forment une collocation (p. ex. *une femme de ménage étrangère*). Enfin, le GN peut contenir une phrase subordonnée, une phrase relative ou plus rarement une phrase (ou Prép+GV_{inf}) dite complétive de nom. Ces deux cas sont illustrés en (154).

- (154) a la belle maison près de Genève que mes parents ont achetée
 b la crainte que tu sois partie / de partir

La phrase relative ou complétive suit le nom et se place en fin du groupe nominal, comme le montrent les deux exemples en (155).

- (155) a la crainte infondée que tu sois partie
 b la belle maison de mes parents qui a été vendue

Sur la base de ces faits, on obtient la cartographie du groupe nominal en (156) avec ses possibles constituants et leur placement⁸ :



Ce schéma vaut aussi pour l'italien, comme le montrent les constructions nominales ci-dessous :

- (157) a la bella casa dei miei genitori
 b la costruzione recente di un edificio
 c la bella casa dei miei genitori che è stata venduta

Le français diffère de l'italien en ce qui concerne la position de l'élément anaphorique possessif. En français, il s'agit d'un déterminant en position prénominale et en distribution complémentaire avec le déterminant défini (*ma maison* et non **la ma maison*). En italien, le possessif est non seulement utilisé avec un déterminant défini en position prénominale (*la mia casa*), mais peut être aussi en position postnominale (*casa mia*). Sans doute s'agit-il d'un adjectif plutôt que d'un déterminant.

L'anglais et l'allemand, en tant que langues germaniques, diffèrent du français et de l'italien, deux langues romanes, dans le placement des adjectifs et dans l'expression du génitif saxon. Les déterminants, quant à eux, sont

8. On indiquera les constituants du groupe nominal non pas selon leur fonction (du fait du problème terminologique), mais selon leur classe grammaticale.

toujours prénominaux, comme en français et en italien. Considérons les deux exemples suivants :

- (158) a the beautiful white house vs *the house white beautiful
 b my parents' house = the house of my parents

On remarque que les adjectifs de qualité et de couleur doivent se situer avant le nom. Cependant, certains adjectifs, comme les adjectifs participiaux et ceux qui ont un complément, peuvent ou doivent se situer après le nom, comme en (159). C'est le cas aussi en français :

- (159) a a father proud of his son / un père fier de son fils
 b a man all naked / un homme tout nu

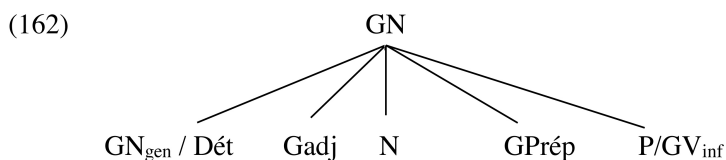
L'exemple (158 b) met en jeu un complément de nom en position initiale, doté d'une marque de génitif ('s comme dans *John's house* ou ' si le complément est au pluriel) et excluant l'utilisation du déterminant devant le nom complété (p. ex. **my parents' the house* ou *the my parents' house*). Il ne peut y avoir qu'un seul complément de nom en position de génitif saxon. En plus de la position de génitif saxon, les compléments de nom peuvent être réalisés dans une position postnominale comme des groupes prépositionnels souvent introduits par la préposition *of* (160) :

- (160) a the house of my parents
 b the recent construction of buildings

Quant aux compléments de nom subordonnés, que ce soit des phrases relatives, des phrases complétives ou des GV_{inf} , ils se trouvent à la fin du groupe nominal, comme en français et italien. Il suffit de comparer (161) avec (154).

- (161) a the beautiful house near London that my parents bought
 b the fear that you have left / to leave

Il découle de tous ces faits une architecture du groupe nominal pour l'anglais comme (162), illustré par un exemple complexe :



L'allemand, en tant que langue germanique, ressemble fort à l'anglais. Il existe également une position de génitif saxon devant le nom accompagné d'une marque morphologique (-s dans les exemples (163 a-b) ci-dessous). L'utilisation du génitif saxon est toutefois plus restreinte en allemand qu'en anglais, car elle est limitée aux compléments de nom qui sont soit des noms propres soit des noms communs [+ animés / humains], comme c'est le cas en (163) :

- (163) a Johans Haus
 b Meines Vaters Haus = das Haus meines Vaters / meiner Eltern
 c Meiner Eltern Haus

Les déterminants et les adjectifs sont essentiellement prénominaux, comme en anglais. En voici quelques exemples :

- (164) a alle schönen weissen Häuser des Präsidenten
 ‘toutes les belles maisons blanches du président’
 b der neue Bau von Gebäuden

Notons que même les adjectifs participiaux et ceux qui prennent un complément sont prénominaux, comme en (165) :

- (165) a ein auf seinen Sohn stolzer Vater
 b ein ganz nackter Mann

Finalement, les phrases et GV_{inf} subordonnés au nom ou groupe nominal, illustrées en (166), sont réalisés à la fin du groupe nominal, comme dans les autres langues :

- (166) a das schöne weisse Haus bei Genf, das gekauft wurde
 b die grosse Angst, nach Paris zu gehen

Ainsi, la suite des possibles constituants du groupe nominal en allemand est donnée en (167) et est équivalente au schéma pour l’anglais en (162).

- (167) Dét + GAdj + N + GPrép + P / GV_{inf}

C’est ainsi que s’achève notre approche comparative de deux langues romanes et deux langues germaniques. On y constate des similitudes dans la conception des groupes, mais aussi des différences dans l’ordre des constituants, des différences qui sont souvent de nature superficielle. Rappelons que la finalité didactique d’une telle approche grammaticale comparative est de montrer que la compréhension du fonctionnement de notre propre langue nous aide à l’apprentissage des langues étrangères.

Conclusion

En guise de conclusion, rappelons les points importants qui ont été développés dans cet ouvrage. Nous sommes partis du constat que la grammaire traditionnelle revient actuellement en force (dans les manuels scolaires) suite aux maintes critiques émises à l'encontre de la grammaire rénovée. Le problème vient essentiellement du fait que la transposition didactique des grammaires structurale et générative a abouti à une grammaire trop abstraite et technique que tant les élèves que les enseignants ont eu beaucoup de mal à maîtriser (voir Berrendonner 1982 pour une discussion). Néanmoins, les points positifs de la rénovation portent sur une clarification des classes grammaticales, une meilleure compréhension des structures de phrases (en termes de groupes) ainsi que des liens entre différents types et formes de phrase, et une conception de la grammaire de phrase qui vise à la maîtrise de la grammaire de texte (visée communicative) grâce à de nombreuses transformations¹. Le grand problème porte sur le caractère abstrait et complexe de ces transformations. Que faire ?

Nous avons proposé une approche de la grammaire par le lexique dans le cadre du projet LexiGRAMMAIRE. Plus précisément on a montré qu'on peut aborder la grammaire de phrase à partir des propriétés lexicales de forme et de sens.

Une grammaire linguistiquement motivée peut être maintenue grâce à un lexique enrichi qui nous permet non seulement de nous dispenser de la Phrase P de base, mais aussi de simplifier nettement les transformations. La transposition didactique doit se faire à plusieurs niveaux : des linguistes aux grammairiens, et des grammairiens aux enseignants, des enseignants aux élèves. Il existe un réel besoin de réconcilier linguistique et grammaire pour l'enseignement. Il s'agit notamment d'inclure dans les objectifs de formation des enseignants de français l'acquisition de connaissances sur les outils et concepts linguistiques utiles à l'enseignement de la grammaire.

La grammaire simplifiée que l'on propose construit les phrases du plus petit au plus grand, ce qui ne signifie pas que l'on va du plus simple au plus complexe (le lexique est tout aussi complexe que la syntaxe). Sommairement, on part des mots avec leurs informations lexicales et on les groupe selon ces informations jusqu'à former une phrase. On effectue les accords et établit, le cas échéant, les dépendances. C'est en somme une grammaire fortement lexicalisée compatible avec la démarche active de découverte

1. Plus précisément, les transformations sont liées aux actes de langage et à la façon dont l'information est répartie dans un énoncé.

appliquée à l'enseignement de la grammaire de phrase. Nous comptons dans un avenir proche mettre en place, tester et évaluer l'approche lexico-grammaticale dans le cadre de la formation des enseignants et de la mise en place de dispositifs didactiques en classe.

Ce modèle de grammaire à base lexicale nous a conduits à mettre en place une grammaire multilingue. C'est la généricité des structures (i.e. entrées) lexicales qui permettent d'établir facilement des correspondances bilingues, qui se répercutent au niveau grammatical (organisation des groupes, construction et interprétation des phrases). Ce type d'approches grammaticales multilingues constitue une bonne base pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, malgré la difficulté de trouver parfois une terminologie commune et appropriée à chaque langue. Une telle grammaire multilingue entre parfaitement dans le cadre de l'approche plurilingue recommandée de la CIIP (voir le PER également, rubrique Interlangue). Nous tenons à signaler que nos recherches didactiques, informées par le contexte suisse romand, peuvent se transposer à d'autres régions francophones.

Aide-mémoire

Les notions de la grammaire rénovée

1. Classes et sous-classes de mots

	Lexique / morphologie	Syntaxe	Sémantique
Sens conceptuel			
N	Genre et nombre Simple / composé	Propre, commun [_{GN} Dét+N+Compl-]	Comptable, concret, animé, massif, abstrait
V	Nombre, personne (et genre-V _{part.passé}) Locution verbale	Sélection : [+GN, +GPrép, +P, etc.]	État, activité, procès Rôles sémantiques : (AG, PAT, BÉN...)
Adj	Genre et nombre Simple / locution	Sélection : [+GPrép / P / GV _{inf}] Fonction : CN / Attribut	Quantifiant, qualifiant, classifiant
Adv	Invariable Simple / locution	Fonction : Modif / CP	Classe sémantique : mode, manière, degré
Sens grammatical			
Dét	(Genre, nombre) Simple / locution	Suivi d'un N avec lequel il s'accorde	Identifiant / quantifiant
Prép	Invariable Simple / locution	Suivi d'un GN, GPrép, GAdv ou GV _{inf} ,	Temps, lieu, manière, instrument, etc.
Conj	Invariable Simple / locution	Subordination (introduit une P) Coordination	Temps, cause, but, conséquence, opposition, etc.
Aux	Nombre et personne Simple / locution	Suivi de V _{pp} ou V _{inf}	Temps, passif, aspect, mode
Pron	Genre, nombre (et personne) Conjoint / disjoint	Sujet, CVD, CVI, Attribut, CP, CN	Personnel, indéfini, relatif, démonstratif, possessif, numérique

2. Groupes

	Manipulation	Composition
GN	Substitution pronominale (<i>le, la, les</i>) Encadrement par <i>c'est... que / qui</i>	[Dét GAdj N GAdj GPrép P]
GV	Reprise par <i>en faire autant</i>	[Aux GAdv V GAdv GN GAdv GPrép GAdv Prép GV _{inf}]
GAdj GAdv	Substitution (<i>le, y</i>)	[GAdv Adj GPrép / P / GV _{inf}]
GPrép	Substitution pronom (<i>lui / leur, y</i>) Encadrement par <i>c'est... que</i>	[GAdv Prép GPrép / GN / GAdv]
P	(Remplacement / encadrement)	[(Subordonnant) GN / P GV]

3.1 Fonctions grammaticales

Sujet, Prédicat, Complément (CV, CAdj, CN, CP), Attribut, Modificateur

- Sujet = {GN, GV_{inf}, P, Pron}

Cet élève travaille bien. (GN)

Partir en vacances est un besoin pour tous. (GV_{inf})

Que Marie parte en vacances m'étonnerait beaucoup. (P)

Il travaille bien. (Pron)

- CVD = {GN, GV_{inf}, P, Pron}

Jean connaît *la vérité*. (GN)

Jean souhaite *partir en vacances*. (GV_{inf})

Jean souhaite *que Marie parte en vacances*. (P)

Jean *la* connaît. (Pron)

- CVI = {GPrép (+GV_{inf}), P, Pron}

Jean parle *à sa femme*. (GPrép)

Jean pense *à partir en vacances*. (GPrép+GV_{inf})

Jean doute *que Marie parte en vacances*. (P)

Jean *lui* parle. (Pron)

- CP = {GN, GPrép (+GV_{inf}), P, GV_{part}, Pron}

Jean a travaillé *toute la nuit*. (GN)

Jean est parti *à cinq heures*. (GPrép)

Jean est parti *sans rien dire*. (GPrép+GV_{inf})

Jean est parti *avant qu'il ne pleuve*. (P)

Ayant fini son travail, Jean est parti. (GV_{part})

Jean *y* a travaillé longtemps(, dans cette usine). (Pron)

- CN = {GPrép (+GV_{inf}), GAdj, P, Pron}
 - La voiture *du voisin* est magnifique. (GPrép)
 - La crainte *de mourir* l'a envahi. (GPrép+GV_{inf})
 - Il a acheté une *très belle* voiture rouge. (GAdj)
 - La voiture *que tu as achetée* est très belle. (P)
 - Jean *en* a lu le premier chapitre(, de ce livre). (Pron)
- Attribut du Sujet / CVD = {GN, GPrép (+GV_{inf}), GAdj, P, Pron}
 - Jean deviendra *un grand médecin*. (GN)
 - Jean semble *en bonne santé*. (GPrép)
 - Le fait est *qu'il est en bonne santé*. (P)
 - Ce gâteau me paraît *délicieux*. (GAdj)
 - Mon idée est *de prendre des vacances*. (GPrép+GV_{inf})
 - Jean *la* trouve sympathique. (Pron)
 - Un grand médecin, Jean *le* sera bientôt. (Pron)
- CAdj = {GPrép (+GV_{inf}), P, Pron}
 - Marie est fière *de son fils*. (GPrép)
 - Il est content *que tout se passe bien*. (P)
 - Il est content *de partir en vacances*. (GPrép+GV_{inf})
 - Marie *en* est fière. (Pron)
- Modif-V = {GAdv}
 - Jean a (*très*) *bien* travaillé.
- Modif-Adj / Adv = {GAdv}
 - Jean est *particulièrement* fier de son travail.

3.2 Valeurs de sens

AGENT, PATIENT, THÈME, BÉNÉFICIAIRE, EXPÉRIENCEUR, LIEU, TEMPS, MANIÈRE, etc. (GN, GPrép, P / GV_{inf} / part)

- AGENT / ACTEUR = initiateur volontaire de l'action
- THÈME = quelque chose sur lequel porte l'action
 - Jean range sa chambre.*
- PATIENT = quelqu'un affecté par l'action
 - Jean a blessé son ami.*
- BÉNÉFICIAIRE = quelqu'un à qui profite l'action
 - Jean offre une bague à Marie.*
- CAUSE = initiateur involontaire de l'action
 - La tempête a détruit la maison.*

- EXPÉRIENCEUR = quelqu'un ressentant une émotion ou étant dans un état mental ou psychologique

Jean craint la foudre.

Les compléments de phrase

- LIEU

Jean étudie à l'Université.

- TEMPS

Jean fait la sieste pendant que Marie fait son jogging.

- CAUSE¹

Jean reste au lit parce qu'il est malade.

- CONSÉQUENCE

Jean travaille beaucoup, de sorte qu'il gagne bien sa vie.

- MANIÈRE

Jean travaille avec beaucoup de plaisir.

- OPPOSITION

Jean décide de sortir, bien que sa femme ne soit pas d'accord.

- MOYEN

Jean a construit sa maison de ses propres mains.

- BUT

Jean épargne son argent pour acheter une belle maison.²

3.3 Unités communicatives (répartition de l'information)

Thème non marqué / propos, thème marqué / commentaire, thème rappelé, focus (nouvelle information / contrastif), prééminence des CP

- Thème non marqué / propos

Cet élève étudie à la bibliothèque.

- Thème marqué / commentaire

Ce livre, Jean l'a trouvé sur un banc.

1. Il faut faire attention de ne pas confondre la valeur sémantique de « CAUSE » d'un actant initiateur involontaire de l'action, souvent à fonction de Sujet grammatical et le complément de phrase à valeur sémantique de CAUSE qui indique la cause dans une relation de cause à effet.

2. Liste complète dans Balma & Tardin (2013 : 152).

- Thème rappelé
Jean *l'*a trouvé sur un banc, *ce* livre.
- Focus / foyer de l'information
C'est *un livre* que Jean a lu (, pas une revue).
- CP proéminents
Ce matin, dans la cuisine, Gérard a préparé un excellent gâteau.

4. Phrases simples

- Types :
 - déclaratif
Cet homme regarde une femme.
 - interrogatif
Qui est-ce que cet homme regarde ?
Qui cet homme regarde-t-il ?
 - impératif / injonctif
Regarde cette femme.
 - exclamatif
Comme il regarde cette femme !
- Formes :
 - négative
L'homme ne regarde pas cette femme.
 - passive
Cette femme est regardée par un homme.
 - pronominale
Il la regarde.
 - emphatique
C'est une femme que cet homme regarde.
 - impersonnelle
Il est arrivé une femme. (vs Une femme est arrivée.)

5. Phrases complexes

Phrases coordonnées

Ma mère fait la cuisine, mon père regarde la télévision et mon frère fait ses devoirs.

Phrases juxtaposées

Paul est tombé, il a glissé.

Phrases subordonnées

- CVD / I

- Déclarative

Paul dit *que Marie viendra à la fête.*

Paul doute *que Marie vienne à la fête.*

- Interrogative

Paul se demande *qui viendra à la fête.*

- Sujet

Que Marie vienne à la fête nous étonnerait.

- Attribut

Le fait est *que Marie viendra certainement à la fête.*

- CAdj

Paul est content *que Marie vienne à la fête.*

- CN

L'homme *que tu as rencontré* est mon voisin.

L'idée *que Marie vienne à la fête* me réjouit.

- CP

Nous allons vite sortir *pendant qu'il fait encore beau.*

Références bibliographiques

- ADAM Jean-Michel, 1990, *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- ARNAULT Antoine et LANCELOT Claude, 1985, *Grammaire générale et raisonnée* (1660), Paris, Republications Pualet.
- ARRIVÉ Michel, 2001, « Les grammaires du français depuis les années 60 : point de vue d'un auteur et d'un usager », dans J. Demarty-Warzée et J. Rousseau (éds), *Faire une grammaire, faire de la grammaire*, Paris, Didier, p. 117-127.
- BALLY Charles, 2004, *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école* (1930), réédition préparée par Jean-Paul Bronckart, Jean-Louis Chiss et Christian Puech, Genève, Droz.
- BALMA Pierre-Alain et RODUIT Philippe, 2014, *Mémento grammatical 9^e-11^e*, Neuchâtel, CIIP.
- BALMA Pierre-Alain et TARDIN Christian, 2013, *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*, Neuchâtel, CIIP (disp. en ligne).
- BARSALOU Lawrence, 1987, "The Instability of Graded Structure: Implications for the Nature of Concepts", in U. Neisser (ed.), *Concepts and Conceptual Development*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 101-140.
- BEACCO Jean-Claude, 2010, *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BÉGUELIN Marie-Josée et alii, 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BENTOLILA Alain, 2006, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, France, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- BENTOLILA Alain, 2007, *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Paris, Odile Jacob.
- BENTOLILA Alain, 2009, « Éloge de l'apprenti », *Nouveaux Cahiers de linguistique française*, n° 29, p. 3-6.
- BENVENISTE Émile, 1974, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard.
- BERRENDONNER Alain, 1982, *L'Éternel grammairien : étude du discours normatif*, Berne Peter Lang (Sciences pour la communication).
- BERRENDONNER Alain, 2002, « Et si on remettait la grammaire au régime ? », *Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), n° 37, p. 31-45.
- BESSON Marie-Josèphe, GENOUD Marie-Rose, LIPP Bertrand et NUSSBAUM Roger, 1979, *Maîtrise du français*, Paris, Fernand Nathan.
- BLOOMFIELD Leonard, 1933, *Language*, London, George Allen and Unwin.
- BOUTET Josiane, 2005, « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, n° 148, p. 65-74.
- BRONCKART Jean-Paul, 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un inter-actionisme sociodiscursif*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART Jean-Paul, 2004, « Didactique de la grammaire », dans : Genève - DIP, *Cahiers du secteur langues et cultures*, n° 88.

- BRONCKART Jean-Paul, 2008, « Du texte à la langue, et retour : notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français », *Pratiques*, n° 137-138, p. 97-116.
- BRONCKART Jean-Paul, 2010, « La Vie des signes en questions : des textes aux langues et retour », dans A.M. Brito, F. Silva, J. Veloso et A. Fiéis (éds), *Textos Seleccionados, XXV^o Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, p. 11-41.
- BRONCKART Jean-Paul et BESSON Marie-Josèphe, 1988, « Et si la grammaire n'était pas inutile ? », dans D. Bain *et alii*, *La Recherche au service de l'enseignement ?*, Genève, CRPP, p. 73-93.
- BRONCKART Jean-Paul et SZNICER Gérard, 1990, « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 89, p. 5-16.
- BULEA-BRONCKART Ecaterina, 2015, *Didactique de la grammaire – Une introduction illustrée, Carnets des sciences de l'éducation*, Genève, Université de Genève.
- CALAQUE Elisabeth et DAVID Jacques (éds), 2004, *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck.
- CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise, 2004, « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français », dans E. Calaque et J. David (éds), *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-114.
- CHAROLLES Michel, 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle », *Langue française*, n° 38, p. 7-42.
- CHAROLLES Michel, 2005, « Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité », *Le Français aujourd'hui*, n° 148, p. 35-36.
- CHAROLLES Michel, 2006, « De la cohérence à la cohésion du discours », dans F. Calas (éd.), *Cohérence et Discours*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, p. 25-38.
- CHARTRAND Suzanne-G., 1996, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2^e éd., Montréal, Les Éditions Logiques, p. 197-225.
- CHARTRAND Suzanne-G., 2008, « Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois », *Québec français*, numéro hors-série.
- CHARTRAND Suzanne-G., AUBIN Denis, BLAIN Raymond, et SIMARS Claude, 2011, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui (1999)*, Boucherville (Québec), Graficor.
- CHARTRAND Suzanne-G. et DE PIETRO Jean-François, 2012, « Pour une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? », *Enjeux*, n° 84, p. 5-31.
- CHERVEL André, 1977, *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL André, 2006a, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz (Les Usuels Retz).
- CHERVEL André, 2006b, « Comment les enseignants ont-ils inventé la grammaire ? », *Le Monde de l'éducation*, n° 353, p. 68-73.
- CHEVALIER Jean-Claude, 1994, *Histoire de la grammaire française*, Paris, Puf.
- CHEVALIER Jean-Claude, BLANCHE-BENVENISTE Claire, ARRIVÉ Michel et PEYTARD Jean, 1964, *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.
- CHISS Jean-Louis, 2002, « Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire », *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage (ILSL)* de l'Université de Lausanne, n° 13, *Description grammaticale et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, p. 5-16.

- CHISS Jean-Louis et DAVID Jérôme, 2012, *Didactique du français et étude de la langue*, Paris, Armand Colin.
- CHISS Jean-Louis et MELEUC Serge, 2001, « Présentation », *Le Français aujourd'hui*, n° 135, *Et la grammaire de phrase ?*, p. 3-10.
- CHOMSKY Noam, 1957, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- CHOMSKY Noam, 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA), MIT Press.
- CHOMSKY Noam, 1969, *La Linguistique cartésienne* (1965), Paris, Seuil.
- CHOMSKY Noam, 1970, « Remarks on Nominalization », dans R. Jacobs et P.S. Rosenbaum (éds), *Readings in English Transformational Grammar*, Waltham (MA), Ginn, p. 184-221.
- CHOMSKY Noam, 1981, *Lectures on Government and Binding*, Cambridge (MA), MIT Press.
- CHOMSKY Noam, 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge (MA), MIT Press.
- CHOMSKY Noam, 2000, « Minimalist Inquiries: The Framework », in R. Martin, D. Michaels and J. Uriagereka (eds.), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in honor of Howard Lasnik*, Cambridge (MA), MIT Press, p. 89-155
- CIIP (Conférence intercantonale de l'Instruction publique), 2006, *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande*, Neuchâtel, SG / CIIP.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CONTI Virginie et DE PIETRO Jean-François, 2006, « Proposition en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande », *Rapport GREF* (mandaté par la CIIP), Neuchâtel, IRDP.
- COROME, 1998, *Éveil au langage / Ouverture aux langues. Avant-projet du groupe d'étude*, Neuchâtel, Commission romande des Moyens d'enseignement.
- COVENEY Aidan, 1996, *Variability in Spoken French. A Sociolinguistic Study of Interrogation and Negation*, Exeter, Elm Bank Publications.
- COVENEY Aidan, 1997, « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », *Langue française*, n° 115, p. 88-100.
- DE PIETRO Jean-François, 2010, « L'enseignement grammatical en Suisse Francophone. Un état des lieux et des questions », *La Lettre de l'AirDF*, n° 45 / 46, p. 7-14.
- DE PIETRO Jean-François et WIRTHNER Martine, 2006, « Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande », dans E. Falardeau et alii (éds), *Le Français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AirDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* (CD-Rom), Québec, Université Laval.
- DOLZ Joaquim, NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard, 2001, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit, vol. IV, 7^e / 8^e / 9^e*, Bruxelles, De Boeck.
- DOMERGUE François-Urbain, 1798-1799, *Grammaire générale analytique*, Paris.
- DOMINICY Marc, 1984, *La Naissance de la grammaire moderne. Langage, logique et philosophie à Port-Royal*, Liège, Bruxelles, Mardaga.
- DUBOIS Jean et DUBOIS-CHARLIER Françoise, 1997, *Les Verbes français*, Paris, Larousse-Bordas.
- DUCROT Oswald, 1980, *Les Échelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- DUCROT Oswald, 1984, *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT Oswald et alii, 1980, *Les Mots du discours*, Paris, Minuit.
- DUVIGNAU Karine, 2005, « Pour un apprentissage enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des "métaphores / erreurs" des enfants de 2 à

- 4 ans », dans F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit G. (éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug, p. 37-49.
- ENGLEBERT Annick, 1996, *Accorder le participe passé. Les règles illustrées par l'exemple*, Gembloux, Duculot.
- GAIFFE Felix, MAILLE Ernest, BREUIL Ernest, JAHAN Simone, WAGNER Léon et MARIJON Madeleine, 1936, *Grammaire Larousse du XX^e siècle*, Paris, Larousse.
- GARY-PRIEUR Marie-Noëlle, 1985, *De la grammaire à la linguistique*, Paris, Armand Colin.
- GENEVAY Éric, 1994, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Éditions LEP.
- GINSBERG Daniel, HONDA Maya and O'NEIL Wayne, 2011 "Looking beyond English: Linguistic Inquiry for English Language Learners", *Language and Linguistics Compass*, N. 5 / 5, p. 249-264.
- GREVISSE Maurice, 1964, *Le Bon Usage. Grammaire française* (1936), Paris et Gembloux, Duculot.
- GREVISSE Maurice, 1993, *Précis de grammaire française* (1939) (29^e éd.), Gembloux, Duculot.
- GREVISSE Maurice et GOOSSE André, 1995, *Nouvelle Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- GREVISSE Maurice et GOOSSE André, 2007, *Le Bon Usage – Grammaire, langue française*, Paris, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot.
- GROSS Gaston, 1991, « Syntaxe du complément de nom », *Linguisticae investigationes*, n° 15(2), p. 255-284.
- GROSS Maurice, 1968, *Grammaire transformationnelle du français, 1 - Syntaxe du verbe*, Paris, Cantilène.
- GROSS Maurice, 1975, *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann.
- GROSS Maurice, 1977, *Grammaire transformationnelle du français, Tome 2. Syntaxe du nom*, Paris, Larousse.
- GROSSMAN Francis, 2011, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, n° 149 / 150, p. 163-183.
- GROSSMAN Francis, PAVEAU Anne-Marie et PETIT Gérard (éds), 2005, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug.
- GROSSMAN Francis et PLANE Sylvie (éds), 2008, *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- GRUAZ Claude (éd.), 2013, *L'Accord du participe passé*, 2^e édition revue et corrigée, Limoges, Lambert-Lucas.
- HARRIS Zellig S., 1952, *Methods in Structural Linguistics*, Chicago, The University of Chicago Press.
- HONDA Maya and O'NEIL Wayne, 1993, "Triggering Science Forming Capacity through Linguistic Inquiry", in K. Hale and S.J. Keyser (eds.), *The View from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge (MA), MIT Press, p. 229-256.
- HUOT Hélène, 1981, *Enseignement du français et linguistique*, Paris, Armand Colin.
- KAPLAN Ronald and BRESNAN Joan, 1982, "Lexical-Functional Grammar: a Formal System for Grammatical Representation", in *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge (MA), MIT Press, p. 173-281.
- KLEIBER Georges, 1990, *Sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris, Puf.
- LAENZLINGER Christopher, 1993, "A Syntactic View of Romance Pronominal Sequences", *Probus*, N. 5 / 3, p. 241-270.
- LAENZLINGER Christopher, 1994, "Enclitic Clustering: The Case of French Positive Imperatives", *Rivista di Grammatica Generativa*, n° 19, p. 71-104.

- LAENZLINGER Christopher, 1998, *Comparative Studies in Word Order Variations: Pronouns, Adverbs and German Clause Structure*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.
- LAENZLINGER Christopher, 2003, Initiation à la syntaxe formelle du français. Le modèle Principes et Paramètres de la grammaire générative transformationnelle, Berne, Peter Lang.
- LAENZLINGER Christopher, 2005, "French Adjective Ordering: Perspectives on DP-internal Movement Types", *Lingua*, N. 115 / 5, p. 645-689.
- LAENZLINGER Christopher et PÉTERS Hugues, 2009, « LexiGrammaIRE – Lexique, Grammaire, Interprétation : Ressources linguistiques pour l'enseignement du français », *Nouveaux Cahiers de linguistique française*, n° 29, p. 41-82.
- LAENZLINGER Christopher, PÉTERS Hugues et MOESCHLER Jacques, 2011, « Didactique du lexique et enseignement de la grammaire », dans A. Kamber et C. Skupien Dekens (éds), *Recherches récentes en FLE*, Berne, Peter Lang, p. 147-173.
- LAENZLINGER Christopher et SOARE Gabriela (en préparation), *Le Lexique et ses interfaces. Introduction à la lexicologie*.
- LAMIROY Béatrice, 1983, *Les Verbes de mouvement en français et en espagnol : étude comparée de leurs infinitifs*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.
- LANUSSE Jean-Marie et YVON Henri, 1923, *Cours complet de grammaire française*, Paris, Eugène Belin.
- LEEMAN Danielle, 2005, « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique », *Le Français aujourd'hui*, n° 148, p. 89-102.
- LEWIS Michael, 1993, *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way forward*, Hove (UK), Language Teaching Publications.
- LÉON Jacqueline, 2003, « Proposition, phrase, énoncé dans la grammaire : Parcours historique », *L'Information grammaticale*, n° 98 / 1, p. 5-16.
- LÉON Renée, 1998, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Paris, Hachette.
- LHOMOND Charles-François, 1780, *Éléments de la grammaire française*, Paris, Colas.
- Lidil*, n° 21, *Enseignement / apprentissage du lexique*, Grenoble, Lidilem, 2000.
- LOBECK Anne, 2007, "Using Description to Teach (about) Prescription", in S. Karimi, V. Sammiian and W. Wilkins (eds.), *Phrasal and Clausal Architecture*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, p. 206-220.
- MAINGUENEAU Dominique, 2005, « Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège », *Le Français aujourd'hui*, n° 148, p. 47-54.
- MANESSE Danièle, 2007, « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant », *Le Français aujourd'hui*, n° 162, p. 103-114.
- MEL'ČUK Igor, CLAS André et POLGUÈRE Alain, 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot (coll. « Universités francophones »).
- MEL'ČUK Igor et POLGUÈRE Alain, 2007, *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- MILNER Jean-Claude, 1982, *Ordres et raisons de langue*, Paris, Le Seuil.
- MOESCHLER Jacques, 1985, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Berne, Hatier.
- MOESCHLER Jacques et AUCHLIN Antoine, 2009, *Introduction à la linguistique contemporaine* (3^e éd. revue et augmentée), Paris, Armand Colin.
- NADEAU Marie et FISHER Carole, 2006, *La Grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin.
- NEVEU Franck (éd), 2000, *Langue française*, n° 125, *Nouvelles Recherches sur l'apposition*.

- NONNON Élisabeth, 2012, « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères*, n° 46, p. 33-72.
- NOËL François-Joseph-Michel et CHAPSAL Charles-Pierre, 1823, *Nouvelle Grammaire française*, Paris.
- PEETERS Bert, 2014, « Et si le participe passé s'accordait... avec l'objet affecté ? », dans F. Marsac et J.-C. Pellat (éds), *Le Participe passé entre accords et désaccords*, Strasbourg, Presses de l'Université de Strasbourg, p. 51-63.
- PELLAT Jean-Christophe (éd.), 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier.
- PER (Plan d'études romand, version de validation), 2011, Neuchâtel, SG / CIIP.
- PÉTERS Hugues, 2001, *Grammaire de référence du français*, Ms., Université de Genève.
- PETIOT Geneviève et REBOUL-TOURÉ Sandrine, 2005, « Apprentissage et enseignement du lexique : Pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue », dans F. Grossman, A.-M. Paveau et G. Petit (éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug, p. 215-228.
- PICOCHÉ Jacqueline, 1977, *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan.
- PICOCHÉ Jacqueline, 1993, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan.
- PICOCHÉ Jacqueline, 2011, « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », *Eduscol*, p. 1-4.
- PICOCHÉ Jacqueline et ROLLAND Jean-Claude, 2002, *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- PIRON Sophie, 2009, « La Grammaire du français au XX^e siècle – 1^{re} partie », *Correspondance*, n° 15(4) (en ligne).
- PIRON Sophie, 2010, « La Grammaire du français au XX^e siècle – 2^e partie », *Correspondance*, n° 16(1) (en ligne).
- POLLARD Carl and SAG Ivan A., 1988, *Information Based Syntax and Semantics, Vol. 1: Fundamentals. CSLI Lecture Notes 13*, Stanford (CA), CSLI Publications.
- POLLARD Carl and SAG Ivan A., 1994, *Head-driven Phrase Structure Grammar*, Chicago, The University of Chicago Press.
- PUSKAS Genoveva, 2014, *Introduction au Programme Minimaliste*, Berne, Peter Lang.
- REBOUL Anne, 2007, *Langage et cognition humaine*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- REBOUL-TOURÉ Sandrine, 2000, « L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels », *Le Français aujourd'hui*, n° 131, p. 77-86.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Puf.
- RIOUL René, 1983, « Les Appositions dans la grammaire française », *L'Information grammaticale*, n° 18, p. 21-29.
- ROSIER Jean-Maurice, 2002, *La Didactique du français*, Paris, Puf.
- ROULET Eddy, 1972, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor et Fides.
- ROULET Eddy, 1974, « Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues », dans S.P. Corder et E. Roulet (éds), *Linguistic Insights in Applied Linguistics. Proceedings from the 2nd Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics (25th-26th May 1973)*, Bruxelles-Paris, AIMAC-Didier, p. 143-156.
- ROULET Eddy, 1978, « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes », dans Magid Ali-Bouacha (éd.), *La Pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 29-48.

- ROULET Eddy *et alii*, 1985, *L'Articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- SAUSSURE Ferdinand de, 1995, *Cours de linguistique générale* (1916), Paris, Payot.
- RUWET Nicolas, 1967, *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon,
- STRINGER Daniel, 2007, "Motion Events in L2 Acquisition: a Lexicalist Account", in H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake and I. H. Woo (eds.), *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development, Vol. 2*, Somerville (MA), Cascadilla, p. 585-596.
- STRINGER Daniel, 2013, "Modifying the Teaching of Modifiers: a Lesson from Universal Grammar", in M. Whong, K-H. Gil and H. Marsden (eds.), *Universal Grammar and the Second Language Classroom*, Dordrecht, Springer, p. 77-100.
- TALMY Leonard, 1985, "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms", in T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description, Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, p. 57-149.
- TOMASONE Roberte, 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.
- TREMBLAY Ophélie et POLGUÈRE Alain, 2014, « Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique », *Congrès mondial de linguistique française – CMLF 2014, SHS Web of Conferences N. 8*, p. 1175-1188 (en ligne).
- VARGAS Claude, 1992, *Grammaire pour enseigner. Une nouvelle approche théorique et didactique*, Paris, Armand Colin.
- VENDLER Zeno, 1967, *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press.
- WAGNER Robert-Léon et PINCHON Jacqueline, 1991, *Grammaire du français classique et moderne* (1962), Paris, Hachette.
- WEISS Jacques et WIRTHNER Martine, 1991, *Enseignement du français. Premiers regards sur une rénovation*, Cousset, Delval.
- WILMET Marc, 1997, *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette et Duculot.
- WILMET Marc, 1999, *Le Participe passé autrement*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- WILSON Deirdre, 2006, « Pertinence et pragmatique lexicale », *Nouveaux Cahiers de linguistique française*, n° 27, p. 33-52.

Moyens d'enseignement romands

- BELTRANDO Béatrice (éd.), 2009, *L'Atelier du langage 9^e / 10^e / 11^e Grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison / ouvrage adapté pour la CIIP par Annie Cherpillod Robinson et alii*, Paris, Hatier ; Neuchâtel, CIIP.
- CIIP, 2006, *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande, Neuchâtel.
- POTELET Hélène (éd), 2010, *Français 9^e / 10^e / 11^e Le Livre unique / ouvrage adapté pour la CIIP par Annie Cherpillod Robinson et alii*, Paris, Hatier ; Neuchâtel, CIIP.
- Plan d'études romand (PER) :
- Fonctionnement de la langue (cycle 3) : www.plandetudes.ch/web/guest/L1_36
- Approche interlinguistique : www.plandetudes.ch/web/guest/L_37
- Portail pour l'enseignement du français : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Table des matières

INTRODUCTION	11
1. LE CONTEXTE ET LES ENJEUX. LINGUISTIQUE ET GRAMMAIRE D'ENSEIGNEMENT : TOUTE UNE HISTOIRE... ..	13
1.1 Bref aperçu de l'histoire de la tradition grammaticale et de la linguistique	13
1.2 Vers une réconciliation entre linguistique et grammaire pour l'enseignement	15
1.3 La transposition didactique et l'enseignement de la grammaire en classe	17
2. LEXIGRAMMAIRE	23
2.1 Didactique du lexique	23
2.2 LexiGrammaIRE	26
2.2.1 Une entrée lexicale	27
2.2.2 Les (sous-)classes grammaticales, (sous-)classes de mots	32
2.3 Vers une grammaire simplifiée grâce à un lexique enrichi	37
2.4 Comment rendre les informations de LexiGrammaIRE utilisables par les élèves ?	45
3. LA GRAMMAIRE DE PHRASE	49
3.1 La phrase	49
3.2 Les types de phrase	49
3.3 Les formes de phrase	54
3.3.1 La phrase négative	54
3.3.2 La phrase passive	54
3.3.3 La phrase emphatique	56
3.3.4 La phrase pronominale	58
3.3.5 La phrase impersonnelle	62
3.4 La phrase complexe	64

4. ENSEIGNER EN CLASSE	79
4.1 La démarche active de découverte (DADD)	79
4.2 L'enseignement des phrases subordonnées	79
4.3 Les compléments de nom	86
4.3.1 Typologie des compléments de nom	86
4.3.2 Nomenclature des définitions	87
4.3.3 Activités autour des compléments de nom (CN)	88
4.3.4 Quelques thèmes de recherche relatifs au CN	89
4.4 L'accord du participe passé	90
5. LE CONTEXTE MULTILINGUE	99
5.1 Lexique générique et grammaire multilingue	99
5.2 Analyse comparative de la phrase	109
5.3 Analyse comparative du groupe nominal	113
CONCLUSION	117
AIDE-MÉMOIRE	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	125

