

TOME I : Synthèse



**DESCRIPTION DU FRANCAIS
ET
ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS
LANGUE ETRANGERE**

**Dossier présenté en vue de
l'habilitation à diriger des recherches
en Sciences du Langage**

Robert Vivès

Janvier 1994

UNIVERSITE PARIS XIII - VILLETANEUSE

3

**Dossier présenté en vue de
l'habilitation à diriger des recherches
en Sciences du Langage**

par Robert Vivès



Composition du Jury

- P. Charaudeau, Professeur, Université Paris XIII**
- D. Coste, Professeur, CREDIF - ENS de Saint-Cloud**
- G. Gross, Professeur, Université Paris XIII**
- M. Gross, Professeur, Université Paris VII**
- R. Porquier, Maître de conférences, Université Paris X**

Université Paris XIII

SOMMAIRE

TOME I : SYNTHESE (le présent volume)

Introduction	p. 1
Liste des travaux présentés.....	p. 4
Liste des travaux non présentés.....	p. 7
Première partie : Recherches linguistiques.....	p. 8
Deuxième partie : Recherches didactiques	p. 39
Conclusion	p. 65
Annexes.....	p. 66
Table des matières	p. 71

TOME II : TRAVAUX PRESENTES (1980-1993)

Le tome II est constitué de deux fascicules :

PREMIERE PARTIE : LINGUISTIQUE. TEXTES 1 à 10

DEUXIEME PARTIE : DIDACTIQUE. TEXTES 11 à 24

INTRODUCTION

Ont été réunis, pour présenter cette demande d'habilitation, une série de travaux publiés entre 1980 et 1993 et qui concernent deux domaines : d'une part, la linguistique, de l'autre, la didactique du français langue étrangère. Pour cette raison, ces textes sont rassemblés en deux fascicules dans le Tome II du dossier d'habilitation :

Tome II Première partie : linguistique

Deuxième partie : didactique

Dans le Tome I : Synthèse, dont je détaillerai le contenu ci-après, on trouvera mes commentaires sur le développement des travaux présentés.

L'organisation du Tome II est la suivante :

Tome II Première partie : Linguistique réunit dix textes, numérotés de 1 à 10, reproduits dans la pagination des ouvrages où ils ont été publiés, séparés par des "intercalaires" indiquant leur numéro. Cette disposition a été adoptée en vue de faciliter la lecture. La référence à ces textes dans la Synthèse se fait de la manière suivante, qui m'a paru la plus légère : texte n° X, p. Y.

Tome II Deuxième partie : Didactique rassemble les textes numérotés de 11 à 24, avec la même disposition.

L'appartenance de ces travaux à deux domaines reflète le parcours que j'ai suivi. Professeur de lettres de l'Enseignement technique à l'origine, j'ai été d'abord confronté au problème de l'enseignement de la grammaire dans des classes françaises, puis à celui du français comme langue étrangère, au cours des huit années où j'ai enseigné au Maroc et en Espagne, et enfin à l'enseignement et à la recherche en didactique du FLE depuis mon retour en France, au CREDIF (Centre de Recherche pour l'Etude et la Diffusion du Français) et à l'Université Paris VIII.

De ce parcours ont surgi deux questions, qui ont motivé mes travaux et auxquelles je vais tenter de répondre en présentant cette synthèse :

- comment décrire la grammaire du français ?

- comment concevoir, dans l'enseignement d'une langue étrangère, la place que peut/doit y occuper la grammaire ?

Les premiers travaux que j'ai publiés entre 1972 et 1981 ont porté essentiellement¹ sur la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère (Cf. liste des travaux non présentés, p. 7). Parallèlement, j'ai travaillé dans le domaine de la syntaxe du français en préparant une thèse de troisième cycle au LADL (Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique, Université Paris VII et CNRS). Par la suite, j'ai poursuivi deux objectifs : continuer à développer des recherches dans le domaine du lexique-grammaire et faire connaître, dans le domaine de la didactique, les résultats obtenus dans ce cadre, en essayant d'en donner une présentation susceptible d'intéresser les didacticiens. Depuis 1990, j'ai mis aussi "la main à la pâte" en élaborant des outils pour l'enseignement du français langue étrangère dans lesquels, bien évidemment, je tente de mettre en pratique mes connaissances en syntaxe et en didactique.

Les recherches que je pense être à même de diriger concernent donc deux domaines disciplinaires : la linguistique, en tant que discipline fondamentale, et la didactique des langues. Dans les sections Perspectives, qui viennent en fin de des parties Recherches linguistiques et Recherches didactiques, je présente en détail les thèmes des travaux qui correspondent à mes compétences. Je me contenterai ici d'indiquer les orientations générales de ces recherches à venir.

1) En linguistique, le domaine qui est le mien est sans aucun doute la description du français dans le cadre du lexique-grammaire, et plus particulièrement la description des constructions à verbes-supports. De telles recherches ne doivent d'ailleurs pas être limitées au français : les autres langues, et en particulier les langues typologiquement voisines du français, sont susceptibles de faire l'objet de descriptions dans le même cadre théorique, descriptions pouvant donner lieu à des comparaisons contrastives apportant des matériaux utiles pour l'enseignement des langues.

2) En didactique des langues, je me situe clairement dans le champ que l'on appelait naguère la "linguistique appliquée". Mon travail en lexique-grammaire du français, mon expérience et mes connaissances en matière d'enseignement des langues (espagnol, français langue maternelle et langue étrangère) m'ont amené à faire des recherches et à développer des idées dans un secteur sans cesse controversé en didactique : celui qui concerne la nature, la place et le rôle de la grammaire dans la conception des programmes, des contenus et des procédures d'enseignement.

J'espère montrer, en commentant la problématique et la succession des textes présentés, que, dans chacun des domaines (linguistique, didactique), mon travail aboutit à une maturation théorique permettant, d'une part, de renouveler l'approche de certains problèmes linguistiques et, d'autre

1) Un ouvrage de 1972 ne concerne pas l'enseignement du français, mais celui de l'espagnol. Il s'agit d'un manuel de "recyclage" en langue pour les étudiants arrivant à l'Université, élaboré par un groupe d'enseignants de Paris VIII.

part, de lier plus efficacement les descriptions grammaticales et leur mise en oeuvre dans l'enseignement. Cette compétence d'ensemble s'articule sur cette double appartenance : ma façon d'aborder les questions, dans chaque domaine, est enrichie par le travail que j'effectue dans l'autre.

Le Tome I Synthèse contient, outre l'introduction que vous venez de lire, les éléments suivants, repérés par un titre courant :

Liste des travaux présentés

Liste des travaux non présentés

Recherches linguistiques

Recherches didactiques

Conclusion

Annexes (Curriculum vitae, rapport de soutenance de thèse de 3ème cycle, contacts scientifiques, activités d'enseignement)

Table des matières

LISTE DES TRAVAUX PRÉSENTÉS TOME II

Première partie : linguistique

1. 1982 - "Une analyse possible de certains compléments prépositionnels", *Lingvisticae Investigationes*, VI: 1, pp. 227-233.
R. Vivès
2. 1984a - "Perdre, extension aspectuelle du support avoir", *Revue Québécoise de Linguistique*, 13: 2, *Grammaire et Lexique*, pp. 13-57.
R. Vivès
3. 1984b - "L'aspect dans les constructions nominales prédicatives : avoir, prendre, verbe support et extension aspectuelle", *Lingvisticae Investigationes*, VIII: 1, pp. 161-185.
R. Vivès
4. 1986 - "Les constructions nominales et l'élaboration d'un lexique-grammaire", *Langue française* 69, *Syntaxe des noms*, coordonné par G. Gross et R. Vivès, pp. 5-27, bibliographie récapitulative pp. 126-128.
G. Gross et R. Vivès
5. 1988a - "Lexique-grammaire, nominalisations et paraphrases", *Lexique* 6, *Lexique et paraphrase*, coordonné par G.G. Bès et C. Fuchs, pp. 139-156.
R. Vivès
6. 1988b - "Les effacements dans les noms composés de type NOM + NOM. Approche du problème", Rapport scientifique de coopération franco-québécoise, pp. 1-11 (pagination du texte reproduit).
R. Vivès
7. 1990 - "Les composés nominaux par juxtaposition", *Langue française* 87, *Dictionnaires électroniques du français*, coordonné par Bl. Courtois et M. Silberztein, pp. 98-103.
R. Vivès
8. 1993 - "La prédication nominale et l'analyse par verbes supports", *L'Information grammaticale* 59, *Le lexique-grammaire du français*, coordonné par R. Vivès, pp. 1-18 (pagination du texte reproduit).
R. Vivès
9. "Le cadre de l'analyse syntaxique : phrase simple, phrase complexe". Premier chapitre d'un ouvrage en préparation :
Les verbes-supports en français. Théorie et description.
R. Vivès
10. Edition de revues
- 1986 - *Syntaxe des noms*, *Langue française* 69, en collaboration avec G. Gross. Présentation, pp. 3-4.
G. Gross et R. Vivès
- 1993 - *Le lexique-grammaire du français*, *L'Information grammaticale* 59. Présentation, pp. 1-2 (pagination du texte reproduit).
R. Vivès

Deuxième partie : didactique du français langue étrangère

11. 1980 - "Didactique des langues et/ou linguistique appliquée", *Bulletin de l'AFLA* n° 9, pp. 4-15.

G. Kahn, R. Porquier et R. Vivès

12. 1983 - "Techniques d'expression, approche communicative, même combat ?", *Le français dans le monde* n° 77, *Enseigner la langue, enseigner les langues*, coordonné par J.C. Beacco, et *Lengua e nuova didattica* n° 1, pp. 13-57.

R. Vivès

13. 1985 - "Lexique-grammaire et didactique du français langue étrangère", *Langue française* 68, *Descriptions pour le français langue étrangère*, coordonné par J.C. Beacco, pp. 48-65.

R. Vivès

14. 1987 - "Plaidoyer pour la grammaire" in *Descriptions et didactiques du français*, Actes du congrès de Chianciano Terme, Bureau linguistique de Rome, pp. 29-38.

R. Vivès

15. 1988 - "Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes", *Etudes de linguistique appliquée* 72, *Didactique des langues : quelles interfaces ?*, coordonné par J.C. Beacco et J.C. Chevalier, pp. 25-38.

R. Vivès

16. 1989 - "D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états", *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche-Applications ...et la grammaire ?, coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Vivès, pp. 92-102, bibliographie pp. 133-136.

R. Vivès

17. 1992 - "Quelles descriptions pour le niveau avancé ?", *Französisch Heute* n° 3, pp. 297-302.

R. Vivès

18. 1993a - "Entraîner à l'écrit universitaire à distance", *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche-Applications *Des pratiques de l'écrit*, coordonné par G. Kahn, pp. 108-119.

R. Vivès et R. Porquier

19. 1993b - à paraître, "Les outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé", *Etudes de linguistique appliquée* 92, pp. 1-16 (pagination du document reproduit), *Appropriations, descriptions, et enseignements de langues*, J.C. Beacco, C. Perdue et R. Vivès (eds).

R. Porquier et R. Vivès

20. *Cours de perfectionnement écrit pour étudiants étrangers**

Cours CNED-Vanves 1990-1991, R. Porquier et R. Vivès

Introduction, pp. 1-9

21. *Séquence 1*, pp. 1-36

Corrigés des exercices, pp. 179-191

Devoir 1, pp. 10-12

Corrigé du devoir, pp. 1-3

22. *Séquence 8*, pp. 97-140

Corrigés des exercices, pp. 267-285

Devoir 8, pp. 11-13

Corrigé du devoir, pp. 1-3

23. *Séquence 9*, pp. 141-179

Corrigés des exercices, pp. 287-296

Devoir 9, pp. 15-17

Corrigé du devoir, pp. 1-4

* les paginations indiquées sont celles des documents du CNED : l'*Introduction* est dans la brochure *Conseils Généraux* ; le premier volume comprend les *Séquences 1 à 5* et leurs corrigés, le second volume, les *Séquences 6 à 10* et leurs corrigés. Les *Devoirs* figurent dans les brochures *Conseils Généraux* accompagnant chaque volume, et leurs corrigés sont des "tirés à part" joints lors du retour des copies après correction.

24. *Edition de revues*

1981 - *Acquisition d'une langue étrangère, Champs éducatifs n° 3*, Centre de Recherche Université Paris VIII. Présentation, pp. 5-10.

1989 - ... *et la grammaire ?*, *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche-Applications, en collaboration avec S. Moirand et R. Porquier. Présentation, pp. 4-6.

1993 - à paraître, *Appropriations, descriptions, et enseignements de langues, Etudes de linguistique appliquée 92*, en collaboration avec J.C. Beacco et C. Perdue. Présentation, pp. 1-3.

LISTE DES TRAVAUX NON PRESENTES

- (a) Pratique de l'espagnol, en collaboration avec L. Dabène et autres, 141 p., Paris, A. Colin, 1972.
- (b) "Sur quatre méthodes audio-visuelles. Essai d'analyse critique", avec R. Porquier, Langue française n° 24, p. 105-122, Paris, Larousse, 1974.
- (c) "Du niveau I au niveau II", avec R. Porquier, Le français dans le monde n° 128, 129 et 132, 12 p., Paris, Hachette, 1976.
- (d) Chronique "OUTILS", Le français dans le monde, Paris, Hachette, 1977-1981.
- (e) Avoir, prendre, perdre, constructions à verbe support et extensions aspectuelles, thèse de 3ème cycle, 193 p. et tables de constructions en annexe (39 p.), Université Paris VIII, 1983.
- (f) "Un projet d'étude systématique des noms composés du français", avec G. Gross, communication au 4ème Colloque européen sur la grammaire et le lexique comparé des langues romanes, Lisbonne, octobre 1985.
- (g) "Les noms composés de forme NN", chapitre 7 du rapport de recherche de juillet 1986 (9 p. et 38 p. d'annexe), projet "Typologie des noms composés", ATP "Nouvelles recherches sur le langage", 42ème section du Comité national du CNRS, Université Paris XIII.
- (h) "Verbes supports, opérateurs, variantes", communication au Colloque "Syntaxe et lexique", Université Adam Mickiewicz, Posnan, 20-24 septembre 1988.

PREMIERE PARTIE : RECHERCHES LINGUISTIQUES

Lexique-grammaire, verbes-supports et prédication nominale

Les textes 1 à 10, auxquels réfère cette première partie de la synthèse, portent sur la syntaxe. Ces textes témoignent d'un double objectif : apporter, au plan des résultats, une contribution aux études consacrées à la prédication nominale en français, d'une part, et, de l'autre, affiner la mise en place des outils de description de ces constructions et asseoir leur statut théorique. Ces travaux ont été menés à bien au sein de deux équipes, celle du LADL (Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique) dirigé par Maurice Gross et celle du LLI (Laboratoire de Linguistique Informatique) dirigé par Gaston Gross.

Ces études se réclament de trois principes essentiels :

(a) le cadre de base des études de syntaxe est celui de la phrase simple ;

(b) la syntaxe se construit par l'examen des propriétés linguistiques des phrases :

- propriétés internes : agencement structural, distributions, transformations ;

- propriétés externes : combinaisons des phrases entre elles.

(c) on ne peut valablement formuler une règle syntaxique que si l'analyse prend en compte une couverture lexicale significative¹, d'où le nom de lexique-grammaire choisi pour désigner ces études.

Nous présenterons de façon détaillée ces trois principes dans la section suivante et commenterons dans les autres les résultats de nos recherches.

1. Le cadre théorique

Les travaux de lexique-grammaire se réclament du cadre transformationnel établi par Z.S. Harris (Harris 1964, 1965, 1970, 1971, 1976, Cf. bibliographie du texte n° 8, p. 127 ; on trouvera aussi une vision d'ensemble de la théorie dans

1) Formulé autrement, ce principe signifie que l'étude doit, pour établir ses résultats, faire l'analyse :

- soit de toutes les phrases possibles pour un item donné du lexique que le descripteur sait utiliser (ce qui élimine un certain nombre d'"emplois techniques" et certains termes techniques) ;

- soit de toutes les phrases présentant les mêmes propriétés et construites à partir de l'ensemble des items du lexique dont on étudie la catégorie.

À terme, les deux solutions sont complémentaires. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de la problématique de la description.

Langages 99, 1990, *Les grammaires de Harris et leurs questions*, coordonné par A. Daladier).

Dans *Notes du cours de syntaxe* (1976), traduit par M. Gross, Harris a regroupé les principes essentiels de sa théorie², avec de nombreux exemples en français. C'est de ce texte que nous tirons les citations suivantes, qui résument de façon significative les articulations majeures de cette démarche.

1.1. Notion de discours

Les "objets primitifs de départ sont les phonèmes" (p. 23) et les "mots", ceux-ci étant "des séquences particulières de phonèmes qui ont été apprises par les locuteurs de la langue". (p. 24)

"Un discours ou une expression de la langue, c'est toute chose qui peut être dite ou écrite. D'un point de vue structurel, un discours peut être caractérisé comme une séquence de mots dans laquelle la présence de chaque mot nécessite la présence des autres mots du discours." (p. 24)

1.2. Notion d'opérateur et d'arguments

"Quand *B* nécessitera *A*, nous appellerons *B* un opérateur appliqué à *A*, et *A* sera l'argument de *B*. Dans :

Que Jean démissionne est un fait

la séquence *Que...est un fait* est un opérateur qui s'applique à l'argument *démissionne* :

**Que Jean est un fait*

ceci revient à dire que c'est un opérateur sur le discours *Jean démissionne* puisque *démissionne* à son tour nécessite *Jean* avec lequel il constitue un discours." (p. 25)

"Nous pouvons maintenant affirmer que toute séquence de mots qui consiste en un opérateur concaténé avec un ou plusieurs arguments ordonnés, est un discours (...). Les arguments qui ne sont pas eux-mêmes des opérateurs seront appelés arguments élémentaires, par exemple *Jean* dans *Jean démissionne*. Les opérateurs dont les arguments sont élémentaires seront appelés opérateurs élémentaires, par exemple *démissionne*. Les discours ne contenant qu'un opérateur élémentaire appliqué à ses arguments primitifs seront appelés discours élémentaires :

Jean démissionne

2) Voir aussi Harris 1990, "La genèse de l'analyse des transformations et de la métalangue".

Jean a mis du sel sur la laitue

où *mettre* est un opérateur à trois arguments appliqué aux arguments *Jean, sel, laitue* pris dans cet ordre, et où *sur* est un indicateur d'argument dépendant de *mettre*. Un opérateur non élémentaire a l'un au moins de ses arguments constitué d'un opérateur, et le discours formé par cet opérateur non élémentaire contient (ou prolonge) le discours formé par l'opérateur devenu argument. Il existe donc dans les discours non élémentaires un ordre des opérateurs indiquant leur façon mutuelle de s'appliquer, c'est-à-dire leur ordre d'introduction lors de la construction du discours.

Tout discours contient donc au moins un discours élémentaire ; autrement dit, dans tout discours, il existe (mis à part les effets possibles des variations de formes, [...]) au moins un argument élémentaire avec un opérateur élémentaire qui lui est appliqué." (pp. 26-27)

1.3. Notion de distribution

"Les discours d'une langue, ensemble incluant les phrases en lesquelles ils peuvent être décomposés, ont une propriété de la plus haute importance ; ils ont des vraisemblances d'occurrence inégales. Cette inégalité des vraisemblances d'occurrence est une propriété évidente des langues, elle n'est cependant pas simple à définir comme on le verra ci-dessous. Ce n'est pas directement un problème de fréquence d'occurrence, mais plutôt une estimation par les locuteurs d'une langue de la possibilité qui existe de rencontrer une phrase. (...). [Ces inégalités] ont une grande importance théorique, car dans une large mesure, elles restent invariantes sous toutes les opérations successives qui sont effectuées sur les discours." (pp. 33-34)

"Bien que fort peu de régularités puissent être observées dans le fouillis des inégalités entre discours, il existe des mots opérateurs qui ont des vraisemblances stables sur des sous-domaines étendus et raisonnablement bien définis de leur domaine d'arguments." (p. 35)

1.4. Notion de méta-discours et de métalangue

"(....) il existe certains opérateurs(...) qui contiennent les adresses d'arguments sur lesquels ils portent. Par exemple, à la phrase :

(...)

J'ai acheté un livre et elle a acheté un livre

on peut appliquer l'opérateur Oo^3

(contient un second argument du premier argument identique au second argument du second argument)

3) Un opérateur Oo est un opérateur dont l'argument est un opérateur : *Que ...est un fait*, par exemple.

ce que nous pouvons encore écrire :

(...)
 (contient 1.2 identique à 2.2)

Ici 1.2 et 2.2 sont les adresses, elles localisent des arguments particuliers du (...) et sur lequel opère le *Oo* porteur d'adresses. L'opérateur ci-dessus est à la base de la variante :

(...)
J'ai acheté un livre et elle en a acheté un

Les opérateurs qui contiennent une adresse dans leurs arguments sont appelés opérateurs de méta-discours. Ils peuvent paraître particulièrement complexes et n'être qu'une fiction théorique, mais ils sont en fait inévitables pour toute analyse simple du langage. Car (...) de tels opérateurs rendent compte de façon naturelle des effacements et de la pronominalisation, sans avoir recours à un appareillage grammatical autre que celui qui existe déjà dans la grammaire." (pp. 84-85)

"Il existe aussi des opérateurs qui ne contiennent pas d'adresse pour leurs arguments, mais dont l'argument est un segment de discours :

(...)
Mary est un mot
Mary est un nom
Marie contient cinq lettres
Je suis venu est une phrase
I came est de l'anglais

Nous les appellerons opérateurs méta-linguistiques. (...). En compagnie de leurs arguments, (...), ces opérateurs forment des discours séparés. En fait, ils constituent la grammaire de la langue." (p. 91)

1.5. Notion de transformation

"Les extensions d'un discours se produisent lorsqu'un opérateur non élémentaire *A* a parmi ses arguments ordonnés un ou plusieurs opérateurs *B* [opérateurs élémentaires, notre commentaire], dans certains cas en même temps qu'un ou plusieurs arguments élémentaires." (p. 30)

"Donc l'ensemble des opérateurs non élémentaires est un ensemble de transformations sur l'ensemble des discours, puisque chaque opérateur de ce type prolonge tout discours de la langue, ce qui définit un ensemble d'extension des discours." (p. 31)

1.6. Notion de changement de forme

"Les discours de stricte concaténation constituent un sous-ensemble important de la langue parce qu'ils ont une structure simple, et, comme on le verra, parce qu'ils peuvent exprimer tout ce qui peut être exprimé dans la langue. Ce ne

sont pas les seuls discours. Cependant, tous les autres discours de la langue sont liés à ceux de concaténation par une relation d'équivalence particulière.

En partant de l'ensemble complet des discours, c'est-à-dire de tout ce qui est dans la langue, nous découvrons qu'il existe une certaine relation d'équivalence qui détermine une partition des discours ; les discours qui figurent dans une même classe d'équivalence seront appelés des transformées paraphrastiques (les unes des autres). Pratiquement, la relation est constituée par le fait qu'un opérateur (ou un argument) peut prendre une parmi quelques variantes de forme phonémique (plus rarement des variantes de position) lorsqu'il est concaténé avec son argument/ou son opérateur. Ces variantes sont essentiellement des formes zéro, des pro-mots (e.g. pronoms), et des attachements (e.g. de suffixes). Les inégalités de vraisemblance entre un discours et d'autres sont conservées par ces changements de formes. (...) Ce que nous pouvons appeler l'information objective véhiculée par les discours est également conservée par le changement de forme." (p. 37)

1.7. Les notions harrissiennes et le lexique-grammaire

Les six notions sélectionnées ci-dessus expliquent comment et pourquoi le cadre harrissien est à la base des travaux de lexique-grammaire. Ces notions théoriques ont reçu de la part des chercheurs du LADL une élaboration continue, au fil des recherches, des publications et des thèses. Le point de départ de leur application au français remonte aux travaux de M. Gross, notamment Gross, 1968 et 1975, et M. Salkoff, 1972. On trouvera dans le texte 4 surtout, et dans les textes 5 et 8, notre présentation de cet aspect de la question en ce qui concerne la prédication nominale, domaine pour lequel l'article de M. Gross dans *Langages* 63, 1981, "Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique" marque un tournant important.

Dans les lignes qui suivent, et pour clore cette première section, nous allons signaler les points qui nous semblent importants dans le développement des recherches de lexique-grammaire.

1) Les travaux de Harris établissent la notion de phrase simple ou phrase noyau, qu'il appelle discours élémentaire : un opérateur muni de ses arguments. Mais ces phrases noyaux, ces discours élémentaires, Harris pense que c'est l'étude des transformations qui permet de les découvrir. La perspective de M. Gross est différente (M. Gross, 1975: 19) : "(...) Harris obtient donc la description des phrases simples comme une simple conséquence (un résidu) de la description transformationnelle. Malgré certaines difficultés de détermination a priori de la notion de phrase simple, nous avons pris celle-ci comme point de départ".

Le lexique-grammaire se propose donc de décrire, en termes de syntaxe, l'ensemble des phrases simples auxquelles peuvent donner lieu les principaux éléments prédicatifs du français, c'est-à-dire les verbes, les adjectifs, et les noms prédicatifs.

2) La notion de distribution, qui se fonde sur "les vraisemblances d'occurrences inégales" des discours (Cf. les citations de 1.3 ci-dessus), soulève des difficultés, signalées par Harris : "Ces inégalités sont instables, vagues et difficiles à établir de façon claire" (p. 34). Cependant, l'idée qu'elle "n'est pas directement un problème de fréquence d'occurrence, mais plutôt une estimation par les locuteurs d'une langue de la possibilité de rencontrer une phrase", a permis de lui donner un contenu substantiel. Avec le contrôle de la discussion entre chercheurs, et à partir de "l'estimation" des "locuteurs" que sont les linguistes-descripteurs, un recensement raisonnable des phrases "possibles" a été effectué, qui a donné lieu à la mise en place de critères distributionnels assez efficaces, à la fois en termes de traits sémantiques et de caractéristiques morpho-syntaxiques.

Ces critères (humain, non-humain, non restreint, Nom partie du corps, etc.) ne résolvent pas tous les problèmes de description des phrases simples (Cf. Guillet 1986, 1993 ; G. Gross 1992), mais permettent, comme beaucoup d'autres outils descriptifs proposés dans les études de lexique-grammaire, de faire, d'une part, le compte exact de ce que l'on sait/peut faire en syntaxe et, d'autre part, de cerner de façon plus précise, la nature des problèmes qui "résistent". Dans une conférence donnée en 1968 à Madrid, le linguiste Antonio Quilis, commentant le système vocalique de l'espagnol, qui n'a que cinq voyelles, mais qui, pendant la seconde guerre mondiale, a obtenu de très bons résultats aux tests de transmission de messages radio dans des conditions de brouillage intense, disait : "Es pobre, pero honrado" ("Il est pauvre, mais honnête"). Le lexique-grammaire, loin d'être pauvre, est à coup sûr "honrado" au sens de Quilis.

3) La conception de la phrase simple en termes d'opérateurs et d'arguments, et celle des discours complexes en termes d'applications ordonnées d'opérateurs non élémentaires sur des phrases simples ont permis de donner une représentation unifiée de la prédication en français, qu'elle soit verbale, adjectivale, ou nominale.

4) La notion de transformation non orientée et celle de classes d'équivalence ont conduit en outre à proposer, sur des bases formelles, des rapprochements significatifs entre des énoncés paraphrastiques du français (Cf. texte n° 5, en particulier), sur lesquels les études grammaticales antérieures avaient fait l'impasse.

Nous illustrerons ces derniers points dans les trois sections suivantes : 2. effacements et permutations, 3. verbes-supports et noms prédicatifs, 4. quelques particularités du français.

2. A propos d'effacements et de permutations

"Tous les effacements sont des variantes de forme (constituées de zéro phonème) pour les mots qu'ils remplacent.

(...) L'effacement approprié consiste en un mot *W* prenant zéro comme forme phonémique quand sa présence dans le discours peut être reconstituée à partir de son concaténant dans le discours." (Harris 1976 : 43)

2.1. Dans certaines constructions adjectivales

Le texte n° 1 des travaux présentés, bref article publié dans *Linguisticae Investigationes*, montre comment les principes de Harris cités au paragraphe précédent permettent de proposer une solution à un problème d'analyse syntaxique. Le type des phrases questionnées est celui-ci :

(1) *Léa est ferme avec Max*

et le problème posé est celui de la nature et du rôle syntaxique du complément prépositionnel. La phrase a deux arguments, *Léa* et *Max*, et l'élément prédicatif est un adjectif, *ferme*, actualisé par le verbe être. Le problème réside en ceci : on connaît deux rôles syntaxiques pour les prépositions. L'un est d'être un marqueur d'argument, rôle que l'on observe dans les différents types de prédications :

V : *Max parle avec Eve*

Adj : *Léa est apte à (cette fonction + commander)*

N : *Luc a de l'admiration pour ce tableau*

L'autre rôle est d'introduire des compléments de phrase, et il résulte en général d'un effacement d'opérateur, comme dans :

Quand il est avec Luc, Max parle avec Eve
= *Avec Luc, Max parle avec Eve*

Aucune de ces deux analyses ne peut s'appliquer à la phrase (1), parce que *ferme* est un adjectif à un seul argument :

*Ce fromage est ferme (E + *avec ma mâchoire)⁴*
(2) *Le ton de Luc est ferme (E + ?*avec Max)*

et parce que *avec Max* n'est pas complément de phrase dans (1) puisque, justement, on peut rajouter un complément de phrase :

?*Avec Luc, Léa est ferme avec Max*
= *Quand elle est avec Luc, Léa est ferme avec Max*

qui n'a pas le même sens que :

Avec Luc et (E + avec) Max, Léa est ferme

4) Signification des symboles : E désigne un mot vide ; plusieurs expressions séparées par le signe + à l'intérieur d'une parenthèse (x + y) indique que x et y sont des composants grammaticaux de la phrase ; * indique l'agrammaticalité et ? signale une phrase (ou une partie de phrase) qui ne semble pas naturelle ; Loc indique que le terme a un sens locatif.

Pour expliquer le complément en avec de (1) et l'agrammaticalité de (2), il faut faire appel à des effacements et à la permutation d'un argument. Si l'on part de l'idée que ce complément en avec n'est motivé par aucun opérateur présent dans la phrase, il faut alors postuler que l'opérateur auquel il était concaténé a été effacé. Voici la solution proposée.

Ce complément en avec indique la manière. Quelques termes prédicatifs du français exigent, de façon absolue, des compléments indiquant la manière :

*Léa se comporte (*E + de manière bizarre)*

*Léa a un comportement (*E + bizarre)*

Si l'on imagine que (1) provient de (3) :

(3) *Le comportement de Léa avec Max est ferme*

on peut imaginer que cette phrase peut subir une permutation, une restructuration au sens de Guillet et Leclère 1981 :

Léa est ferme dans son comportement avec Max

puis l'effacement du groupe comportant le mot approprié *comportement*, qui donne la phrase (1) présentée plus haut (Cf. le texte n° 1 pour une discussion un peu plus étendue). On voit aussi que ces opérations expliquent l'agrammaticalité de (2), la permutation et l'effacement se trouvant, avec le nom prédicatif *ton*, interdites. La phrase (2'), proche de notre source postulée, est cependant correcte :

(2') *Le ton (que Luc a + de Luc) avec Max est ferme*

Cela signifie que, dans ce contexte, le mot *ton* n'est pas un mot approprié puisqu'il ne peut pas être effacé sans perte d'information :

Luc est ferme avec Max

n'a que le sens de (1) et (3), et pas celui de (2').

Pour conclure sur ce thème, nous reprendrons les trois exemples du *Petit Robert* où l'adjectif *ferme* est accompagné par des prépositions autres que *avec* - ce qui montre bien que la préposition n'est pas un marqueur d'argument de l'adjectif -, en proposant les phrases sources que permet notre analyse :

"L'enfant est ferme sur ses jambes"

"Le cavalier est ferme sur ses étriers"

=

Le maintien (de l'enfant + du cavalier) sur ses (jambes + étriers) est ferme

(se maintenir sur Nloc + avoir un maintien Adj sur NLoc)

"Ce vieillard est ferme devant le danger"

=

L'attitude (que ce vieillard a + de ce vieillard) devant le danger est ferme

"Pierre est ferme dans ce conflit"

=

La position de Pierre dans ce conflit est ferme

2.2. Dans les noms composés

Je me suis intéressé aux noms composés Nom + Nom dès le début des recherches, au LADL et au LLI, sur ce secteur du lexique (Cf. p. 7, Liste des travaux non présentés, items f et g). Deux textes sur ce domaine figurent dans le tome II de ce mémoire, sous les numéros 6 et 7. Je commenterai ici surtout le texte n° 6 parce qu'il traite des effacements.

Au paragraphe 3.4. de ce rapport de recherche, on trouvera (texte n° 6, pp. 8-11) un nouvel exemple de l'utilité des notions harrissiennes pour les études syntaxiques. Des formes de surface analogues et comportant une préposition, probablement liées aux formes NN par effacement de la préposition, comme :

une coque de plastique = une coque plastique
 une antenne de télé = une antenne télé
 un album de photos = un album photo(s)
 un accusé de réception = un accusé-réception
 un contrat de qualité = un contrat qualité

doivent être analysées différemment selon qu'il s'agit ou non d'un substantif prédicatif.

On notera tout d'abord que *coque*, *antenne*, *album* entrent dans des phrases élémentaires à deux arguments :

Ce bateau a une coque
 Ce toit a une antenne
 Max a un album

mais qu'il en va autrement pour les deux derniers exemples où les noms *accusé-réception* et *contrat* sont des opérateurs :

Max accuse auprès de ses fournisseurs qu'il a reçu la marchandise

liés à (Cf. texte n° 6, pp.8-11)

Max (donne + envoie) à ses fournisseurs un accusé-réception de la marchandise
 l'accusé-réception de la marchandise de Max à ses fournisseurs

et

Max et Luc signent un contrat
 Il y a un contrat entre Max et Luc
 le contrat entre Max et Luc

Ce sont en effet les propriétés de phrases que l'on peut postuler comme sources des deux derniers noms composés qui rendent compte des restrictions sur les déterminants de ces NN, et des expansions sous forme de groupes nominaux qui restituent les arguments de la phrase de départ. On comparera :

Renault fait à ses clients un contrat qui garantit la qualité de ses produits

?Les clients souscrivent auprès de Renault un contrat qui garantit la qualité de ses produits

aboutissant à (Cf. texte n° 6, pp.8-11) :

Le contrat qualité de Renault est une escroquerie
?Mon contrat qualité est une escroquerie

et :

Les PTT font à Max un contrat pour épargner en vue de son logement

Max souscrit auprès des PTT un contrat en vue d'épargner pour son logement

aboutissant à (Cf. texte n° 6, pp.8-11) :

L'épargne-logement des PTT est intéressante
L'épargne-logement de Max (E + auprès des PTT) est intéressante

On voit là, d'abord, la différence de comportement des noms concrets et des noms abstraits prédicatifs, ces derniers devant être traités en termes de prédicats, d'arguments et d'effacements appropriés. On y voit aussi le comportement spécifique de chaque nom prédicatif dans les phrases simples auxquelles il peut donner lieu. Ces constructions, dites à verbes-supports, font l'objet de la section suivante.

3. Les verbes-supports et les noms prédicatifs

Le terme de verbe-support désigne un verbe qui n'a pas de valeur prédicative en lui-même (dans son emploi de verbe-support, bien entendu) et qui porte seulement les marques de personne, de temps et de nombre pour actualiser un terme prédicatif. On voit là une autre application de la notion d'opérateur(s) et d'argument(s) constitutifs du discours élémentaire selon Harris.

La notion de verbe-support a été progressivement élaborée dans le prolongement des études consacrées aux constructions verbales du français par le LADL, études qui ont conduit naturellement à prendre en compte les propriétés des phrases obtenues à partir de la nominalisation du verbe (voir sur cette question les textes 2, 3, 4, 5 et 8). En effet, si l'on doit analyser :

(3) *L'acide agit sur le métal*

comme un discours élémentaire composé d'un opérateur *agit* et de deux arguments *l'acide* et *le métal* avec la préposition *sur* comme marqueur du deuxième argument, on rencontre une difficulté avec la phrase synonyme

(4) *L'acide a une action sur le métal*

La tradition grammaticale, qui enseigne que le verbe est l'élément central de la phrase, d'une part parce qu'il s'accorde en genre et en nombre avec son sujet et qu'il impose l'absence ou la présence de compléments et leur recton (*i. e.* les marqueurs d'argument), d'autre part parce qu'il porte l'information sémantique principale, entre ici en contradiction avec l'analyse en termes d'opérateur et d'arguments. Si l'on suit cette tradition, on devrait analyser (4) comme une phrase à trois arguments :

opérateur =: *a*
argument 0 =: *l'acide*
argument 1 =: *une action*
argument 2 =: *le métal*
marqueur de l'argument 2 =: *sur*

Or cette analyse n'est pas correcte. On remarque, en effet, que dans d'autres contextes le verbe *avoir* n'a que deux arguments. Dans :

(5) *La voiture a une décalcomanie sur la portière gauche,*

sur la portière gauche est un complément de phrase, déplaçable et analysable en termes de proposition relative réduite (*qui est sur la portière gauche*), ce qui n'est pas le cas pour (4) :

**L'acide a une action qui est sur le métal*

Par ailleurs, dans (4) le verbe *avoir* s'accorde certes en genre et en nombre avec son sujet, mais ce n'est pas lui qui sélectionne les arguments observés dans la phrase. En effet, les mots que l'on peut substituer à *acide* et *métal* dans (4) sont exactement ceux que l'on peut substituer à ces deux termes dans (3). Cette distribution est conditionnée en (3) par *agit* ; elle doit donc être logiquement attribuée à *action* en (4). Par ailleurs, *sur* est marqueur d'argument en (3) pour l'opérateur *agit* .:

**L'acide agit au métal*

On retrouve la même restriction en (4) :

**L'acide a une action au métal*

alors que dans (5), naturellement, il n'y a aucune restriction

sur la préposition :

La voiture a une décalcomanie (à + près de + etc) la portière gauche

Sur est donc marqueur d'argument de agit et de action.

Ces faits amènent à analyser (4) comme un discours élémentaire à deux arguments :

opérateur =: a une action
argument 0=: l'acide
argument 1=: le métal
marqueur de l'argument 1=: sur.

On représentera donc (3) et (4) de la façon suivante⁵ :

(3) *L'acide agit sur le métal*
N⁰ V Prép N¹

(4) *L'acide a une action sur le métal*
N⁰ V_{sup} N_{préd} Prép N¹

Cette analyse est étayée par la constatation que c'est bien l'opérateur qui porte la valeur sémantique principale, point sur lequel se rejoignent la grammaire traditionnelle (lorsque l'opérateur est un verbe) et les propositions de Harris. L'opérateur de la phrase (4) a donc la forme :

verbe-support + déterminant + nom prédicatif

et le terme véritablement prédicatif est le nom, le verbe-support ayant pour rôle de porter les marques de personne, nombre et temps/mode qui permettent de l'actualiser. Une telle analyse donne une représentation unifiée de la prédication (voir textes 8 et 9) : en français, les prédicats verbaux portent directement les marques d'actualisation, tandis que les noms prédicatifs, les adjectifs prédicatifs, certaines prépositions et certains adverbes sont actualisés au moyen de verbes-supports.

De nombreuses études ont porté, au LADL et au LLI, sur les constructions à verbes-supports. Elles sont présentées, notamment, dans le texte 4, article paru dans *Langue française* 69, numéro consacré à la prédication nominale, et dans *L'Information grammaticale* 59 (Cf. texte 8), numéro thématique consacré au Lexique-grammaire du français dont j'ai également assuré la coordination. J'ai contribué à l'ensemble des travaux

5) N⁰, N¹, N¹ : N représente un argument, et le chiffre en exposant, son rang dans la phrase, de gauche à droite (N⁰ est donc le sujet grammatical, N¹ le premier complément, etc.). N désigne un nom ou un groupe nominal ou un argument en général lorsqu'un symbole indicé précise sa nature : N_{hum}, N-_{hum}, N_{nr} désignent respectivement : les arguments strictement "humains", les arguments strictement "non-humains", les arguments "non-restreints", c'est-à-dire toutes les catégories d'arguments, y compris les complétives (Qu P).

de lexique-grammaire en proposant une analyse et une description de certaines constructions à verbe-support avoir sur lesquelles je reviendrai dans la section suivante. Pour clore celle-ci, je mentionnerai trois points qui témoignent de l'importance de cette notion de verbe-support.

Le premier est que les verbes-supports ne sont pas seulement actualisateurs de noms prédicatifs dérivés de verbes ou d'adjectifs comme *action* dans l'exemple (4) ou *audace* (Cf. Meunier 1981) dans :

Luc est audacieux = Luc a de l'audace

Les études réalisées montrent que les noms prédicatifs sans lien morphologique ou sémantique⁶ avec un verbe ou un adjectif sont de loin les plus nombreux. Il s'agit de termes comme *impact*, *asile*, *scène*, *contrat* dans :

Ce fait a un impact sur les jeunes
Luc donne asile à Max
Eve fait une scène à Luc
Luc passe un contrat avec Max
 etc.

qui constituent environ les deux tiers des 30000 constructions à verbes-supports actuellement décrites, en termes de propriétés distributionnelles et transformationnelles, dans le lexique-grammaire du français. Ce qui signifie que la prédication nominale est un phénomène au moins aussi important, au plan linguistique, que la prédication verbale ou adjectivale.

Seconde constatation : ces constructions à verbes-supports ne se définissent pas seulement par la disposition de l'opérateur et des arguments que nous avons analysée plus haut. Elles présentent des propriétés distributionnelles et transformationnelles caractéristiques qui permettent de les distinguer des constructions "ordinaires", c'est-à-dire celles où l'on observe seulement le jeu de la distribution des arguments et de leur rection (M. Gross 1976, 1981, Giry-Schneider 1977, 1978b, Labelle 1984, entre autres).

Observons les différences entre deux exemples de forme analogue, (6) étant une construction à verbe-support selon l'analyse présentée plus haut, étayée par la comparaison ci-après, et (7) une construction "ordinaire" :

(6) *Luc a passé un contrat avec Max*
 (7) *Luc a rédigé un contrat avec Max*

 6) Certains noms apparemment dérivés de verbes ou d'adjectifs n'ont plus le même sens, ni parfois le même marqueur d'argument(s), que la construction verbale ou adjectivale à laquelle ils sont supposés être liés : Cf. *contrat* et *contracter* dans les exemples qui suivent.

On note, pour la construction à verbe-support :

- des contraintes sur le déterminant du nom prédicatif :

(6a) *Luc a passé (E + un + des + *le + *ton + ?son) contrat avec Max*

(7a) *Luc a rédigé (*E + un + des + le + ton + son) contrat avec Max*

- une différence dans les résultats de l'extraction du groupe nominal *un contrat avec Max* dans *C'estque* :

(6b) *C'est un contrat que Luc a passé avec Max*

(6b') *C'est un contrat avec Max que Luc a passé*

Les deux phrases ont le même sens : "Luc est lié à Max par contrat".

(7b) *C'est un contrat avec Max que Luc a rédigé*

(7b') *C'est un contrat que Luc a rédigé avec Max*

Les deux phrases ont un sens différent : dans (7b'), Max "aide, accompagne" Luc dans la rédaction d'un contrat.

- une différence dans la réduction à un groupe nominal des phrases (6) et (7) :

(6c) *Le contrat (de Luc + que Luc a passé) avec Max est encore valide*

(6c') *Le contrat avec Max (de Luc + que Luc a passé) est encore valide*

(7c') *Le contrat (*de Luc + que Luc a rédigé) avec Max est encore valide*

(7c'') *Le contrat avec Max (*de Luc + que Luc a rédigé) est encore valide*

Seule la phrase (6) permet l'effacement du verbe-support dans la proposition relative source d'un complément en *de*. Dans (7c) et (7c'), le verbe *a rédigé* doit être conservé pour maintenir l'information de (7).

Ces propriétés distributionnelles et transformationnelles, qui ne sont pas toujours vérifiées toutes à la fois dans l'ensemble des constructions nominales prédicatives, permettent de distinguer, sur des bases syntaxiques et lexicales, les constructions à verbe-support des constructions verbales "ordinaires". Dans les exemples que nous venons de présenter, cette analyse explique en outre l'ambiguïté de (7), qui donne lieu à deux lectures : dans l'une *avec Max* est complément de phrase (= "en compagnie, avec l'aide de Max") ; dans l'autre, *un contrat avec Max* est déjà une réduction de la phrase à verbe-support *passer* :

(7) = *Luc rédige un contrat (que quelqu'un passe + E) avec Max*

Dernière remarque enfin : les propriétés des constructions à verbe-support ne sont pas prédictibles. Ni la correspondance verbes-supports/nom prédicatif, ni leurs équivalents (Cf. les sections 4 et 5 ci-après), ni la distribution des déterminants du nom prédicatif, ni la conservation totale ou partielle des arguments dans un groupe nominal issu de la phrase élémentaire de départ ne peuvent être calculés à l'aide d'un mécanisme général : chaque substantif prédicatif doit être étudié systématiquement, pour chacun de ses emplois⁷, pour déterminer ses propriétés, c'est-à-dire les phrases ou parties de phrase auxquelles il peut donner lieu. Cela a deux implications :

- la description lexicographique et syntaxique d'une langue peut difficilement faire l'impasse sur ces analyses : celle que nous avons donnée pour les exemples du *Petit Robert* à propos de l'adjectif *ferme* (voir p. 14-16 ci-dessus) le montre bien ;

- "parler une langue", c'est avoir mémorisé les informations lexicales et syntaxiques spécifiques pour chaque nom prédicatif qui permettent de l'utiliser.

Cet état de faits a des répercussions dans deux domaines : celui de la constitution des dictionnaires, en particulier ceux qui interviennent dans la traduction à l'aide de l'ordinateur (Cf. Danlos 1992), et celui de l'apprentissage des langues étrangères. Les dictionnaires électroniques doivent, étant donné les caractéristiques de l'outil informatique, spécifier toutes les informations nécessaires pour l'analyse morphologique, lexicale, syntaxique et, si possible, sémantique. En ce qui concerne l'enseignement des langues, les ouvrages qui voudraient apporter des réponses aux questions que se posent les apprenants ou les utilisateurs d'une langue étrangère doivent évidemment fournir aussi ce type d'informations.

4. Quelques particularités du français

Nous commenterons ici, pour les constructions à verbe-support, ce que, dans l'introduction (Cf. p. 8), nous avons appelé propriétés internes et propriétés externes des phrases.

Les textes auxquels renvoie ce développement sont surtout les textes 2 et 3, qui traitent de la combinatoire des équivalents du verbe-support avoir dans certaines constructions prédicatives nominales du français, et le texte 8 qui synthétise la problématique présentée.

7) On dira qu'un mot prédicatif a plusieurs emplois s'il donne lieu à des phrases élémentaires qui diffèrent par le nombre de leurs arguments et leurs propriétés distributionnelles et transformationnelles :

L'avion vole (E + à 10.000 pieds)

Max vole 100 francs dans la caisse

4.1. Les équivalents⁸ des verbes-supports

Lorsque l'on dit qu'un verbe est le verbe-support d'un substantif, par exemple *avoir* pour le substantif *admiration*, ce verbe-support est choisi comme représentant une classe d'équivalence plus ou moins étendue selon le terme prédicatif considéré. En effet, on a, pour *admiration*, les phrases élémentaires suivantes, à peu près synonymes, qui présentent les mêmes propriétés que la phrase en *avoir* :

Luc a une grande admiration pour Max
Luc éprouve une grande admiration pour Max
Luc ressent une grande admiration pour Max
Luc manifeste une grande admiration pour Max

Elles donnent toutes lieu au même groupe nominal :

La grande admiration de Luc pour Max [est naturelle]

L'extraction dans *C'est ...que* donne les mêmes résultats :

C'est une grande admiration pour Max que Luc (a + éprouve + ressent + manifeste)

C'est une grande admiration que Luc (a + éprouve + ressent + manifeste) pour Max.

Un autre verbe, choisi au hasard, ne donne pas les mêmes résultats. Soit :

Luc cache une grande admiration pour Max

Le groupe nominal doit comporter le verbe pour conserver le sens de la phrase de départ :

La grande admiration pour Max que Luc cache [est naturelle]

et la deuxième forme de l'extraction est agrammaticale :

C'est une grande admiration pour Max que Luc cache

**C'est une grande admiration que Luc cache pour Max*

Les verbes *éprouver*, *ressentir*, *manifeste* sont donc bien des verbes-supports, comme *avoir*, pour le nom *admiration*, alors que la phrase avec *cache* est une construction ordinaire. Notons au passage qu'elle n'est pas une phrase élémentaire puisqu'elle comporte la phrase à support réduite à un groupe nominal ; elle est, en effet équivalente à :

Luc cache sa grande admiration pour Max

8) Dans les textes 2 à 7, on trouve le terme "variante aspectuelle" pour désigner cette notion. A propos de certains changements terminologiques, voir la section 5 ci-dessous.

qui vient de :

Luc cache la grande admiration qu'il a pour Max

On dira que ces verbes sont des équivalents du verbe-support *avoir*, pour le substantif *admiration*, *avoir* étant pris comme représentant de la classe parce qu'il est le plus fréquent et le plus neutre sémantiquement de tous ces équivalents.

On observe aussi, cependant, d'autres équivalents du verbe-support pour la phrase de départ considérée, qui apportent des différences de sens notables par rapport aux phrases synonymes précédentes. En effet, dans :

Luc nourrit une grande admiration pour Max

le verbe *nourrir* introduit une nuance de sens, l'intensité, par rapport aux équivalents neutres.

D'autres équivalents "signifient" ce que l'on appelle les "phases" de l'action, de l'état ou du procès dénoté par le terme prédicatif : commencement, durée, fin. Pour les prédicats verbaux, ces phases s'expriment en français à l'aide, entre autres, des opérateurs "généraux" *commencer à*, *continuer (à + de)*, *finir de*, combinables sans restrictions avec tous les verbes susceptibles sémantiquement de prendre ces marques d'aspect :

Je (commence à + continue de + finis de) rédiger ce texte

Pour la phase inchoative, le français n'offre, avec *admiration*, aucun équivalent inchoatif du verbe-support, et l'on ne peut qu'utiliser l'opérateur "général" :

Luc commence à (avoir + éprouver + etc.) une grande admiration pour Max

Mais, pour la phase durative, on observe :

Luc (garde + conserve) une grande admiration pour Max

Et, pour la phase terminative, on a :

Luc a perdu sa grande admiration pour Max

Dans les textes 2 et 3, nous avons montré, par une étude détaillée des propriétés syntaxiques et distributionnelles des phrases construites avec des noms prédicatifs et les verbes *avoir*, *prendre* et *perdre*, que ces derniers constituaient des équivalents aspectuels du verbe-support *avoir*. En particulier, le texte 2 montre que l'équivalent aspectuel *perdre* entraîne systématiquement une contrainte sur le déterminant du nom prédicatif à cause de la coréférence, l'indéfini avec ou sans

modifieur⁹ étant interdit et remplacé par l'adjectif possessif coréférent au sujet ou par l'indéfini tout :

*Luc a perdu (*une grande + son + toute + toute son)
admiration pour Max*

L'ensemble de cette étude fait ressortir que la combinatoire des équivalents aspectuels est spécifique de chaque substantif prédicatif. Ainsi, il ne suffit pas que le verbe-support soit avoir pour que prendre et perdre soient acceptables. Si l'on a :

*Luc a de l'influence sur Max
Luc prend de l'influence sur Max
Luc garde de l'influence sur Max
Luc a perdu (toute + son + toute son) influence sur Max*

on observe en revanche :

*Luc a pitié de Max
Luc prend pitié de Max
*Luc garde pitié de Max
Luc a perdu pitié de Max

alors que les opérateurs aspectuels "habituels" sont admis :

*Luc commence à avoir pitié de Max
Luc continue à avoir pitié de Max
Luc n'a plus pitié de Max*

Il en va de même pour les équivalents intensifs :

Luc (couve + nourrit + berce + mijote) le projet de se retirer

*Luc (*couve + nourrit + *berce + *mijote) une certaine tendresse pour Eve*

et pour d'autres verbes-supports :

*Luc fait le récit de ses vacances
Luc entame le récit de ses vacances
Luc poursuit le récit de ses vacances
Luc termine le récit de ses vacances
(Giry-Schneider 1987)*

*Ceci est dans les attributions de Luc
Ceci entre dans les attributions de Luc*

9) On désigne par Dét-Modif. les déterminants qui comportent obligatoirement un modifieur (adjectif, proposition relative ou infinitif introduit par de) comme dans :

**Luc a un courage
*Luc a le courage
Luc a un courage extraordinaire
Luc a le courage qui est nécessaire dans cette circonstance
Luc a le courage de dire la vérité*

Ceci reste dans les attributions de Luc
Ceci sort des attributions de Luc
 (Danlos 1980)

Nous considérons ces faits comme des particularités du français, non parce qu'il s'agit de constructions à verbe-support, lesquelles se rencontrent dans beaucoup de langues¹⁰, mais parce que les supports et leurs équivalents varient d'une langue à l'autre sans qu'il soit possible de prédire ces usages :

poser une question
ask a question (ask = demander)
fare una domanda (fare = faire)
eine Frage stellen (stellen = poser)
 etc.

4.2. Les relations inverses et converses

Nous avons rencontré la relation inverse en étudiant les équivalents aspectuels de *avoir* (Cf. texte n° 2), les relations converses ont été étudiées en détail par G. Gross 1989. Nous ne nous étendrons pas sur ce thème qui n'entre pas directement dans le cadre de nos recherches, mais qui doit être mentionné parce que c'est un autre phénomène "interne" qui affecte les phrases à support.

La relation inverse concerne certaines phrases avec le verbe-support *avoir*. On a, par exemple, des paires comme :

Luc a de l'estime pour Max
Max a l'estime de Luc

On note, dans cet exemple, que la variation de sens opérée par la permutation des arguments, est apparentée à celle qu'introduit le passif :

Luc estime Max
Max est estimé de Luc

Par ailleurs le déterminant de la phrase inverse est obligatoirement l'article défini et cette phrase inverse conserve les équivalents aspectuels de la phrase à verbe-support :

Luc (a + garde) de l'estime pour Max
Luc a perdu toute estime pour Max

Max (a + garde) l'estime de Luc
Max a perdu l'estime de Luc

La relation converse met en jeu, dans une phrase à verbe-support, un second verbe permettant la permutation des actants

 10) Mel'cuk (1993) donne des exemples concernant l'anglais, l'allemand, le russe, le polonais, le hongrois, l'arabe, le chinois, le somalien, l'albanais et le persan.

et une sorte de "passivation" de la phrase de départ. En voici un exemple :

Luc a donné à Max l'autorisation de partir
Max a reçu de Luc l'autorisation de partir

G. Gross 1989 montre que les propriétés de ces phrases ne sont pas identiques à celles de phrases construites avec *donner* et *recevoir* dans leur(s) emploi(s) ordinaires. Des contraintes sur les déterminants et diverses propriétés distributionnelles et transformationnelles (en particulier l'identité des domaines des arguments) permettent de définir *recevoir* (G. Gross 1989 : 189-223) comme un support converse de *donner*. Cette relation ne concerne pas seulement *donner/recevoir*, mais aussi d'autres paires de verbes-supports comme *faire/subir*, *infliger/subir*, *exercer/subir*, et quelques autres :

Luc a fait un affront à Max
Max a subi un affront (de + de la part de) Luc

Luc a infligé des brutalités à Max
Max a subi des brutalités (de + de la part de) Luc

Luc a exercé des représailles contre Max
Max a subi des représailles (de + de la part de) Luc

Comme dans toutes les constructions nominales prédicatives, il existe des équivalents de divers types pour chacun des verbes-supports et des verbes-supports converses, équivalents neutres ou porteurs de nuances de sens aspectuelles ou stylistiques. On contrastera brièvement :

**Luc a pratiqué un affront à Max*
Max a reçu un affront de Luc

?Luc a fait des représailles contre Max
**Max a reçu des représailles de Luc*

Ici encore, on a affaire à des particularités du français : les usages lexicaux et leur grammaire ne sont pas prédictibles sur la base d'une sémantique générale.

4.3. Les relations causatives¹¹

Il s'agit cette fois de ce que nous avons appelé (p. 8) "propriétés externes" de la phrase à verbe-support, qui mettent en jeu la combinaison de phrases entre elles.

Il existe en français une façon très générale d'indiquer la cause d'un procès (ou d'un état) exprimé par une phrase verbale. Soit :

Luc se sent mieux
Le temps revient au beau

 11) On rencontre aussi, pour désigner ce fait grammatical, et avec le même sens, le terme factitif (Cf. Arrivé et al., 1986, p. 99).

Les élèves travaillent

On peut indiquer la cause, volontaire ou non, de chacun de ces procès (ou état) à l'aide du verbe *faire* :

Ce nouveau traitement fait que Luc se sent mieux
L'anticyclone fait que le temps revient au beau
Le professeur fait que les élèves travaillent

Dans certains cas, que nous ne détaillerons¹² pas, la phrase indiquant le procès (ou l'état) résultant de la cause désignée par le sujet de *faire*, qui a la forme d'une proposition complétive objet dans ces exemples, peut être réduite à l'infinitif :

?*Ce nouveau traitement fait se sentir mieux Luc*
L'anticyclone fait revenir le temps au beau
Le professeur fait travailler les élèves

Avec les phrases adjectivales en *être*, on observe un verbe autre que *faire* et un autre type de relation de causalité, l'application de l'opérateur *rendre* entraînant la réduction à zéro du verbe *être* de la phrase de départ :

Luc est inattentif
 **La fatigue fait (être + E) Luc inattentif*
La fatigue rend Luc inattentif

Les phrases nominales prédicatives, lorsqu'elles acceptent un opérateur causatif spécifique, ont un comportement analogue.

Considérons les exemples suivants :

Luc a soif
Ce vin a du bouquet
Cet événement a un impact sur les jeunes

On peut leur appliquer l'opérateur causatif général *faire*¹³ :

La chaleur fait que Luc a soif
La maturation en fût de chêne fait que ce vin a du bouquet
Un certain côté inattendu fait que cet événement a un impact sur les jeunes

Mais on observe aussi, concurremment à *faire*, le verbe *donner* qui s'applique à ces phrases en *avoir*, un peu comme le verbe *rendre* s'applique aux phrases en *être*. Il entraîne la réduction à zéro du verbe support et transforme l'argument 0 de la phrase à support en complément en *à* dans la phrase résultante :

La chaleur donne soif à Luc

12) Selon le contenu de la phrase simple de départ, il y a aussi des différences de sens entre la phrase en *faire* avec complétive et la phrase en *faire* avec l'infinitif.

13) La réduction à l'infinitif ne semble pas possible : **La chaleur fait (Luc avoir soif + avoir soif à Luc)*

*La maturation en fût de chêne donne du bouquet à ce vin
Un certain côté inattendu donne à cet événement un impact
sur les jeunes*

Cette ressemblance entre *rendre* et *donner* dans ces exemples n'est pas surprenante, *être* étant le verbe-support qui permet d'actualiser les adjectifs prédicatifs. Par ailleurs, cette analyse montre que ces phrases en *donner* ne sont pas des phrases simples et qu'elles résultent de l'application de l'opérateur causatif *NO* *donne* à une phrase simple à verbe-support. La phrase :

La chaleur donne soif à Luc

n'est pas une phrase à trois arguments (opérateur *donner*, arguments *chaleur*, *soif*, *Luc*), comme on pourrait le croire, mais une phrase à deux arguments dont le second est une phrase :

N^0_{nr} *donne* $N^1 =$: *Luc a soif*
= N^0_{nr} *donne soif à Luc*

Le sujet de *donner* est non restreint (même domaine d'arguments que *faire* dans nos exemples) : il peut être aussi bien un nom humain, qu'un nom abstrait ou concret, ou une phrase :

*(Le fait qu'il vieillisse + vieillir) en fût de chêne
donne du bouquet à ce vin*

C'est un des éléments qui permettent ici de considérer *donner* comme un opérateur causatif et de le distinguer d'autres emplois (verbe ordinaire, verbe-support, Cf. G. Gross 1989 : 20-29).

On retrouve, dans la combinatoire lexico-syntaxique des opérateurs causatifs qui s'appliquent aux phrases nominales prédicatives, les caractéristiques évoquées plus haut à propos des équivalents de verbes-supports. Nous les illustrerons rapidement :

- il existe des équivalents neutres :

*Luc a un certain succès auprès des filles
Le fait d'être sportif (donne + vaut) à Luc un certain
succès auprès des filles*

- il n'y a pas de prédictibilité réelle :

Donner s'applique aux phrases en *avoir*, mais pas à toutes :

*Max a une certaine admiration pour Luc
*Le fait qu'il ("il =: Luc") soit sportif donne à Max une
certaine admiration pour Luc*

- il existe des opérateurs différents appliqués à des phrases à verbes-supports différents (M. Gross 1981) :

Il y a chez Max une certaine admiration pour Luc

Le fait qu'il ("il =: Luc") soit sportif (déclenche + provoque) chez Max une certaine admiration pour Luc

Max est en colère

Que Luc soit en retard met Max en colère

- il existe des équivalents d'opérateurs qui indiquent les "phases" du procès :

- phase durative :

Ce vin a du bouquet

*Vieillir en fût de chêne (garde + maintient + conserve)
son bouquet à ce vin*

Max est dans la misère

*La crise (*garde + maintient + *conserve) Max dans la misère*

- phase terminative :

La chaleur a (ôté + enlevé) (son + tout) bouquet à ce vin

Un héritage a (tiré + sorti) Max de la misère

On constate, encore une fois, qu'il est impossible d'étudier les constructions nominales prédicatives sans examiner systématiquement toutes les phrases auxquelles elles peuvent donner lieu.

4.4. L'opérateur à lien

Autre propriété "externe" des constructions à verbe-support : certaines d'entre elles sont susceptibles de former des phrases complexes par l'application de ce que M. Gross (1981) nomme "opérateur à lien". Il s'agit de phrases comme :

(8) *Luc prend cet atelier sous sa responsabilité*

Le problème est voisin de celui que nous avons discuté en 2.1. ci-dessus (p.14-18), et tient au statut du complément prépositionnel.

Sous sa responsabilité n'est ni un complément de phrase, ni un argument du verbe *prendre* dont le marqueur serait *sous*, pour les raisons suivantes :

- le complément de phrase est déplaçable sans changement de sens. Or :

Sous sa responsabilité, Luc prend cet atelier

n'a plus le sens de la phrase initiale.

- si *sous* était marqueur d'argument, la phrase suivante, calquée sur (8), serait correcte, ce qui n'est pas le cas :

**Luc prend cet atelier sous (sa bonne foi + son courage)*

On observe par ailleurs les phrase suivantes, que l'on doit analyser comme des constructions à verbe-support être Prép (Cf. Danlos 1990), possédant des contraintes particulières, des équivalents aspectuels et des opérateurs spécifiques :

Cet atelier est sous la responsabilité de Luc
*Cet atelier est sous la (seule + totale + *parfaite) responsabilité de Luc*
Cet atelier (passe + tombe) sous la responsabilité de Luc
Cet atelier reste sous la responsabilité de Luc
Le nouveau règlement met cet atelier sous la responsabilité de Luc

M. Gross 1981, à partir de ces faits, explique la nature réelle des arguments de (8) et régularise leur décompte dans les phrases observées, en analysant (8) comme le résultat de l'application d'un opérateur, qu'il appelle opérateur à lien, à la phrase à verbe-support être Prép :

$N^0_{hum} (= : Luc)$ prend $N^1 = :$ *Cet atelier est sous la responsabilité de $N^1_{hum} (= : Luc)$*

=

(8) *Luc prend cet atelier sous sa responsabilité*

L'argument 0 de cet opérateur se lie à l'argument 1 de la phrase à support et impose l'adjectif possessif obligatoirement coréférent au sujet de la phrase résultante.

L'ensemble de ces propriétés "internes" et "externes" des phrases prédicatives nominales entraîne une combinatoire syntaxique et sémantique complexe, dont le diagramme présenté dans le texte n° 5, p. 154 donnera une idée.

5. Les outils de description et la terminologie

Nous avons présenté jusqu'ici le cadre théorique dans lequel se situent les contributions que nous avons pu apporter à l'élaboration d'un lexique-grammaire du français et les outils et notions linguistiques à l'aide desquels elles ont été réalisées. On a pu voir, au fil du texte, que la problématique d'ensemble de tous les travaux évoqués s'est progressivement définie et précisée, à partir des recherches de Harris et de M. Gross, grâce aux apports des linguistes qui ont proposé des analyses et fourni des descriptions du français dans ce cadre théorique.

Si, pour les chercheurs du LADL et du LLI, et pour ceux qui suivent de près leur travaux, l'état actuel de la recherche en lexique-grammaire ne présente pas d'ambiguïtés gênantes, il n'en va sans doute pas de même pour ceux qui découvrent ce type d'études à travers les textes qui les ont constituées. Une raison en est l'évolution de la terminologie utilisée. Nous y avons fait allusion en 4.1. ci-dessus, dans la note 8 de la page 23, évolution que nous commenterons un peu plus longuement ici.

Le point crucial de cette évolution terminologique est sans doute le terme opérateur. On a vu ci-dessus, p. 9, la

définition que donne Harris 1976 des termes opérateurs et arguments. Cette présentation recouvre en fait deux perspectives : celle de la logique et celle de la grammaire. Une proposition logique est constituée par un prédicat et des arguments et la phrase élémentaire de Harris se compose d'un opérateur élémentaire accompagné de ses arguments, qui sont des arguments élémentaires (O_n , O_{nn} , O_{nnn} selon sa notation, Harris 1976, pp. 64-67). Plusieurs auteurs ont proposé des clarifications et des exemplifications successives de ce point, en particulier M. Gross (1975, pp. 107-134), (1981, pp. 9-12), et le texte 5, pp. 9-12, entre autres.

Pour notre part, nous proposons d'adopter la terminologie que l'on trouve dans les textes 8 et 9, terminologie acceptée et utilisée par les auteurs des articles rassemblés dans le numéro 59 de *L'information grammaticale* (voir texte n° 10, Edition de revues). Dans la définition de la phrase élémentaire, le terme opérateur de Harris est remplacé par le terme prédicat. Ce choix peut sans doute être discuté dans la mesure où la tradition grammaticale lui donne un sens différent : la phrase est analysée en deux parties, le sujet, qui est en réalité le sujet grammatical et le prédicat qui regroupe le verbe et le reste de la phrase (Cf. Arrivé et al., 1986, pp. 550-551). Elle permet cependant de réserver le terme d'opérateur aux seuls opérateurs causatifs et aux opérateurs à lien présentés ci-dessus en 4.3. et 4.4. Elle devra cependant être argumentée de façon plus approfondie, ce qui est l'objectif prévu pour les chapitres qui suivront le texte 9. Je ne crois pas qu'elle soulève de problèmes de compréhension majeurs : dans cette partie *Recherches linguistiques* que vous êtes en train de lire, j'ai employé, page 17, dernier paragraphe de 2.2 et page 19, avant-dernier paragraphe, le terme prédicat au lieu du terme opérateur que j'aurais dû utiliser pour être cohérent, terminologiquement parlant.

Le second problème soulevé autour du terme opérateur est de nature "historique". La notion de verbe opérateur apparaît dans M. Gross (1968) : le terme désigne des verbes dont les arguments sont des complétives ou des infinitives, c'est-à-dire, selon la terminologie de Harris (1976) des opérateurs dont les arguments sont des phrases (O_o , O_{oo} , O_{ooo} , Cf. p. 13, note 3). Le terme opérateur a été utilisé, avec le même sens, dans l'expression substantif opérateur (Leclère 1971), pour désigner des substantifs comme *idée*, qui ont une phrase (c'est-à-dire une proposition complétive ou infinitive) pour argument :

L'idée (que tu partes + de partir) me déplaît

Les premiers travaux systématiques sur ce que nous nommons aujourd'hui "construction à verbe-support" datent de 1972 : il s'agit de la thèse de 3ème cycle de J. Giry-Schneider, publiée en 1978 (Cf. Giry-Schneider 1978b), qui portait sur les phrases en *faire* dont l'élément prédicatif était la nominalisation d'un verbe. Il s'agissait de paires comme :

Jean décrit la scène

(= N^0 V N^1)

Jean fait la description de la scène (= N^0 faire Dét V-n de N^1)

Le terme utilisé pour désigner *faire* était celui de *verbe opérateur de nominalisation*, ou simplement *verbe opérateur*, conformément à la notion harrissienne (un opérateur est un verbe qui a une phrase pour argument). La phrase verbale était liée à la phrase nominale par l'application de l'opérateur *faire* dans une relation non orientée :

décrire <--> *faire la description*

Ce sont ces verbes opérateurs comme *faire* que Daladier 1978 a appelés *verbes supports* ou simplement *supports*. Ce terme, motivé, a remplacé le précédent, et la tendance est aujourd'hui de l'écrire avec un trait d'union.

Une mise au clair systématique, se référant à ces diverses publications, précisant d'une part les variations de la terminologie au fil du temps et d'autre part le contenu conceptuel des termes employés ne serait sans doute pas inutile. Elle est en chantier et trouvera sa place dans un ouvrage en préparation dont le texte n° 9 est le chapitre d'introduction. Les objectifs de ce livre sont les suivants :

- présenter l'analyse des constructions à verbes-supports pour des non spécialistes ;
- apporter les précisions terminologiques nécessaires à la lecture des textes publiés dans le domaine du lexique-grammaire depuis 1968 ;
- montrer, en reprenant les analyses sur *avoir*, *prendre*, *perdre*, quelle est la méthodologie de la recherche. Le problème des équivalents aspectuels de *avoir* permet, de manière circonscrite, de poser les problèmes et d'illustrer la démarche adoptée pour les résoudre.

L'ensemble de la première partie de cette synthèse reflète tout à fait l'état d'avancement de ma réflexion sur ces thèmes.

6. Perspectives

En ce qui concerne le français, les perspectives de recherches, tant pour défricher de nouveaux secteurs du lexique-grammaire que pour compléter et mener à bonne fin des travaux déjà entrepris, sont, à l'évidence, nombreuses. Ces recherches à venir, tout comme celles qui les ont précédées, intéressent à la fois le niveau théorique de la description (et crucialement la relation entre lexique, syntaxe et sémantique), et celui des données lexico-syntaxiques systématiquement recueillies. J'en indiquerai ici quelques unes, qui concernent les constructions à verbes-supports.

Les descriptions de ces constructions ont été faites au LADL à partir des verbes supports : *faire V-n*, *avoir (N + V-n)*, *être Prép.*, *avoir Adj-n*, *{avoir, prendre, perdre} N*, *faire N*, *donner/recevoir N*, et font l'objet de tables de propriétés

codées dans des matrices informatiques¹⁴. Il serait utile que ces informations soient revues et complétées. En effet, pour ne prendre qu'un exemple qui me concerne, les tables consacrées aux équivalents aspectuels de avoir (1983) ne se justifient plus sous cette forme isolée et seraient plus utiles si les propriétés en question étaient codées dans les tables avoir (*N*, *V-n*, *Adj-n*) : c'est un travail de longue haleine qui pourrait faire l'objet d'une recherche en tant que telle. Elle impliquerait l'extension raisonnée de l'examen des équivalents du verbe-support et des opérateurs qui s'appliquent à la phrase élémentaire. Ces informations sont indispensables pour l'exploitation de ces données dans des applications diverses.

Par ailleurs, et pour développer l'idée présentée dans la note de la page 11, il conviendrait de mener des études systématiques à partir des substantifs prédicatifs pris comme entrée de la description. En effet, si l'on prend le mot *couverture*, il n'apparaît que dans deux des tables recensées par l'index de 1989 :

Table *faire* (F5) :

Le couvreur fait une couverture de tuiles à la maison

Table *donner/recevoir* (DR1) :

Le Monde donne une couverture suffisante à cet évènement

Cette nouvelle identité donne une couverture suffisante à Luc

D'autres emplois de ce nom, y compris les emplois concrets (c'est-à-dire non prédicatifs), donnent lieu à des phrases simples qu'il conviendrait de répertorier :

Le relieur fait une couverture à ce livre

Le tir de la mitrailleuse fait une bonne couverture à Max

Ce groupe est en couverture des fantassins

Cette clause est une bonne couverture contre le vol

Cette maison a une couverture de tuiles

Il y a une couverture de tuiles sur cette maison

Une couverture est une pièce de literie

...

On aurait ainsi une image plus précise du lexique, et l'on pourrait séparer les emplois en tenant compte des supports différents, associés ou non à des différences de sens. Par exemple, il s'agit sans doute de la même *couverture* avec des verbes-supports différents, dans les exemples avec la *mitrailleuse* et les *fantassins*.

Complétant l'approche par verbes-supports, la notion de classes d'objets permet de mener à bien ce type d'études.

14) Ces tables ont été réunies dans un Rapport technique du LADL (E. Laporte, ed, 1989) et les substantifs qu'elles décrivent sont regroupés dans un index (A. Guillet et E. Laporte, eds, 1989).

G. Gross (1992 : 260-270) appelle classes d'objets le résultat de la catégorisation des arguments au moyen de leurs opérateurs appropriés. Le substantif *arbre*, par exemple, peut être argument 1 des opérateurs qui acceptent un objet concret. Les traits syntactico-sémantiques *inanimé concret* placent *arbre* dans une catégorie extrêmement vaste qui, de ce fait, apporte peu d'informations. Les opérateurs *planter* et *abattre* indiquent "à quel type de concret on a affaire". De même, pour prendre un autre exemple, des noms comme "*homme, frère, menuisier, maire, régiment, parisien, salle, traître, tuberculeux, monsieur, accordéoniste, conducteur*", qui ont (ou peuvent avoir) tous le trait *humain*, "appartiennent à des classes d'objets différentes", qui ont chacune "des propriétés syntaxiques particulières" : *homme* est un humain "pur", *frère* est un relationnel, *menuisier* désigne une profession, *maire* une fonction, etc :

**Luc est frère*
Luc est menuisier
?Luc est maire de profession

**On a élu Luc frère*
**On a élu Luc menuisier*
On a élu Luc maire

De telles études pourraient aussi apporter des informations nouvelles, par un recensement lexical très étendu, sur l'existence ou l'absence d'une motivation sémantique des supports et des opérateurs : il est possible que certains d'entre eux soient liés à des caractéristiques spécifiques (aspectuelles, par exemple) de certaines classes de noms.

Pour terminer enfin, mentionnons un domaine de recherche qui commence à être exploré, et dont nous reparlerons dans la dernière partie. Les mots de liaison du français comportent souvent un nom dont les propriétés syntaxiques, dans le mot de liaison, n'ont guère fait l'objet d'études systématiques :

à cette date
à la date du...
en date du

en raison de
pour cette raison
pour la raison suivante
pour la bonne raison que
une telle raison

...

Les variations observées dans ces quelques exemples ont des justifications syntaxiques et leur combinatoire n'est pas le fruit du hasard. Leur étude a été entreprise (voir G. Gross 1993) : G. Gross et moi-même avons recensé, sous forme de listes en cours de classement, environ cinq mille termes et expressions marquant divers types de liaison et nous préparons un ouvrage sur ce thème.

Ces descriptions linguistiques, encore à faire, donnent matière à bien des recherches au niveau des études doctorales. Ces travaux ne peuvent être menés que dans le cadre théorique du lexique-grammaire, et la présentation de leurs résultats à l'aide de l'outil informatique (bases de données, matrices de propriétés) permettra d'en faire usage dans les domaines où elles sont nécessaires : lexicographie, traduction assistée par ordinateur et, bien évidemment, enseignement des langues.

Références bibliographiques complémentaires

- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M., 1956, *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- Daladier, A., 1978, *Problèmes d'analyse d'un type de nominalisation en français et de certains groupes nominaux complexes*. Thèse de 3ème cycle, LADL, Université Paris VII.
- Daladier, A., (ed.) 1990, *Les grammaires de Harris et leurs questions*, *Langages* 99, Paris, Larousse.
- Danlos, L., 1980, *Représentation d'informations linguistiques : les constructions N être Prép X*, Thèse de 3ème cycle, Université Paris VII.
- Danlos, L., 1990, "Les expressions figées construites avec le verbe support être Prép", *Langages* 88, Paris, Larousse.
- Danlos, L., 1992, "Support verb constructions : linguistic properties, representation, translation", *Journal of French Language Studies* 2:1, Cambridge University Press.
- Giry-Schneider, J., 1977, "Constructions à verbes opérateurs. Notion d'opérateur et notion d'auxiliaire", *Le Français dans le Monde* 129, pp. 29-34, Paris, Hachette.
- Giry-Schneider, J., 1978a, "Interprétation aspectuelle des constructions verbales à double analyse", *Linguisticae Investigationes* II:1, Amsterdam, John Benjamins B.V.
- Giry-Schneider, J., 1978b, *Les nominalisations en français. L'opérateur faire dans le lexique*, Genève, Droz.
- Giry-Schneider, J., 1987, *Les prédicats nominaux en français. Les phrases simples à verbe support*, Genève, Droz.
- Gross, G., 1989, *Les constructions converses du français*, Genève, Droz.
- Gross, G., 1992, "Forme d'un dictionnaire électronique", *L'environnement traductionnel*, pp. 255-271, A. Clas et H. Safar (eds), Presses de l'Université du Québec/AUPELF.UREF
- Gross, G., 1993, "Trois applications de la notion de verbe support", *L'information grammaticale* 59, à paraître, Paris.
- Gross, M., 1968, *Grammaire transformationnelle du français. Vol 1, Syntaxe du verbe*, Paris, Cantilène, 1986.
- Gross, M., 1975, *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann.
- Gross, M., 1976, "Sur quelques groupes nominaux complexes", in *Méthodes en grammaire française*, J.C. Chevalier et M. Gross (eds), Paris, Klincksieck.

Gross, M., 1981, "Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique", *Langages* 63, A. Guillet et Ch. Leclère (eds), Paris, Larousse.

Gross, M., 1990, "Sur la notion harrissienne de transformations et son application au français", *Langages* 99, Paris, Larousse.

Guillet, A., 1986, "Représentations des distributions dans un lexique-grammaire", *Langue Française* 69, Paris, Larousse.

Guillet, A., 1993, "Syntaxe et sémantique de la phrase simple", *L'information grammaticale* 59, Paris.

Guillet, A. et Leclère, Ch., 1981, "Restructuration du groupe nominal", *Langages* 63, Paris, Larousse.

Harris, Z.S., 1990, "La genèse de l'analyse des transformations et de la métalangue", *Langages* 99, Paris, Larousse.

Labelle, J., 1984, "Le prédicat nominal avec support avoir : contribution à l'étude de la phrase simple", *Lexique-grammaire des langues romanes*, A. Guillet et N. La Fauci (eds), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, B.V.

Leclère, Ch., 1971, "Remarques sur les substantifs opérateurs", *Langue Française* 11, Paris, Larousse.

Mel'cuk, I., 1993, "La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère", à paraître dans *Etudes de linguistique appliquée* 92, décembre 1993.

Meunier, A., 1981, *Nominalisations d'adjectifs par verbes supports*, Thèse de 3ème cycle, LADL, Université Paris VII.

Salkoff, M., 1972, *Une grammaire en chaîne du français, analyse distributionnelle*, Paris, Dunod.

DEUXIEME PARTIE : RECHERCHES DIDACTIQUES

Linguistique, grammaire et enseignement du F.L.E.

Ce deuxième volet de la synthèse concerne les travaux que j'ai consacrés à l'enseignement du français à des publics étrangers, domaine désigné aujourd'hui par l'abréviation, commode sinon heureuse, de F.L.E. (français langue étrangère). Ces travaux sont réunis dans le deuxième fascicule du Tome II (textes 11 à 24) et la liste en est donnée pages 5 et 6 de cette synthèse.

Le sous-titre, "Linguistique, grammaire et enseignement du F.L.E.", s'est pratiquement imposé de lui-même : il ne fait que reprendre les termes-clés que l'on peut relever dans les titres des articles et dans les intitulés des numéros de revue où ils ont été publiés.

Cette partie traite donc de l'articulation des descriptions linguistiques, plus précisément des descriptions grammaticales, avec les problématiques de l'enseignement des langues. Elle a aussi un enjeu : évaluer ce qu'apportent, dans le domaine de l'enseignement du F.L.E., les descriptions syntaxiques auxquelles j'ai participé en tant que linguiste, et montrer comment, dans ce cas précis, s'articulent description de la langue et enseignement de la grammaire de cette langue.

Répondre à ces interrogations m'amènera à aborder de manière transversale divers domaines de la didactique des langues. Certaines questions mises en jeu par la thématique seront moins développées que d'autres, qui entrent plus directement dans la perspective de mes travaux. Les points traités iront du plus général, les liens entre la linguistique et l'enseignement des langues, au plus spécifique, la réalisation d'un outil pour l'enseignement (Cours du Centre d'Enseignement à Distance de Vanves, réalisé en collaboration). L'organisation sera la suivante :

1. Linguistique et enseignement des langues
2. Enseignement de la grammaire et descriptions de la langue
3. Grammaire de phrase et grammaire de discours
4. Une grammaire pédagogique
5. Perspectives

1. Linguistique et enseignement des langues

Les relations entre ces deux domaines n'ont pas toujours été sereines et il y a eu de nombreux débats à propos de leurs rôles respectifs, avec des enjeux épistémologiques et institutionnels divers.

Dans les années 50-70, on ne parlait pas de didactique des langues, mais de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement. Le *Dictionnaire de didactique des langues*, (texte signé "R. Galisson, 1972", pp. 34-41) distingue deux générations de "linguistique appliquée à l'enseignement des

langues", qui se différencient par le type des rapports qu'elles entretiennent avec la méthodologie :

- rapport d'inclusion de la méthodologie dans la LA (linguistique appliquée) de première génération : la méthodologie, dont le rôle est de dire "comment" enseigner, est directement tributaire de la LA qui définit, à partir de la linguistique générale, la matière à enseigner (le "quoi" enseigner conditionne directement le "comment" enseigner) ;

- rapport de contiguïté dans la deuxième génération : en amont, la méthodologie définit des besoins, formule des demandes concernant la matière à enseigner, la LA opère des choix et propose des "produits bruts" que la méthodologie, en aval va transformer, en fonction de ses propres règles, en "produits finis", c'est-à-dire en matériels pour l'enseignement.

Depuis lors, le panorama s'est sensiblement modifié. La "didactique des langues" a pris la place de la "méthodologie de l'enseignement des langues" et la "linguistique" a, elle aussi, évolué : de nouveaux domaines se sont construits, ce que reflète le terme actuel de "Sciences du langage". Les travaux d'histoire de la didactique¹, en particulier Coste 1985 et 1992, montrent bien les raisons conjoncturelles et profondes de ces relations fluctuantes entre enseignement des langues et sciences du langage. et la dynamique de leur évolution. Vue avec le recul que l'on peut avoir aujourd'hui, la querelle de "l'application" de la linguistique paraît bien dépassée sur le fond. Elle l'était sans doute déjà en 1980. Dans l'article qui ouvre le tome II (texte n° 11), écrit avec G. Kahn et R. Porquier, on peut lire :

"Une certaine tendance consiste à rejeter comme secondaires, voire "démodées", les approches linguistiques au profit d'autres approches inspirées par la sociologie de l'éducation, l'ethnographie de la communication, la psychologie interactionnelle, etc. On admettra que la didactique des langues ne puisse se limiter aux seules approches linguistiques, sans pour cela ôter à ces dernières leur utilité : dans l'élaboration des contenus, dans l'analyse des pratiques de classe, dans l'étude des performances et des discours des apprenants, dans la formation des enseignants." (p. 11)

Et le texte se terminait ainsi :

"A la lumière des orientations actuelles en F.L.E., [...], il apparaît que la didactique manifeste un élargissement significatif de ses domaines de référence : ceci contribue à lui donner une certaine autonomie par rapport à la linguistique, fût-elle appliquée ; néanmoins, une didactique des langues qui parvient, pas à pas, à définir sa ou ses propres

1) Voir également Puren (1988), Germain (1993).

problématiques implique la linguistique de diverses façons, au point qu'il vaut mieux, nous semble-t-il, plutôt que de linguistique appliquée, parler là de linguistique impliquée."

"Appliquée" ou "impliquée", la linguistique est donc forcément là lorsqu'on enseigne une langue étrangère. Encore faut-il savoir quelles linguistiques peuvent ou doivent être "impliquées", et pour en faire quoi. Dans les textes n° 15 et n° 16, j'ai proposé quelques réponses à ces questions. Le texte n° 15 essaie de recenser, à partir des outils produits pour enseigner les langues étrangères dans la France des années 70-80, les modèles linguistiques qui ont été "impliqués" et d'analyser les modalités de leur implication. J'en retiendrai quelques remarques conclusives (p. 34) :

- la nécessité "d'un ouvrage de référence, une description du français et de son fonctionnement à l'intention d'enseignants de français langue étrangère". J'ajouterai aujourd'hui qu'un tel ouvrage serait utile aussi pour des apprenants avancés (voir ci-dessous la section 5, Perspectives).

- le fait "qu'une part importante du travail de la didactique est de construire [un] éclectisme empirique et raisonné qui [devrait] permettre de contrôler les choix et les usages en matière de description".

Ces deux idées complémentaires désignent comme central le problème de la description et en particulier de la description grammaticale. Dans "Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique des langues", texte d'une conférence prononcée à Berlin en novembre 1991, Coste le souligne également :

"Une didactique qui, si l'on peut dire, se "déféode" ou prétend se libérer de la linguistique (...) [ne peut, pour autant,] faire l'impasse sur la grammaire. Simplement, il devient possible de la récupérer en tant que secteur de la didactique. Elle n'est plus l'apanage des linguistes. Et d'ailleurs ces derniers, s'ils continuent à placer la grammaire, sous ses diverses espèces théoriques, au centre de leur objet, n'ont pas toutefois récemment produit d'ouvrage de référence ou de synthèse ou de vulgarisation pour une description du français." (Coste 1992, p. 267)

Ce qui n'était plus tout à fait vrai lorsque ce texte a été publié, puisque cette année 1992 a vu paraître la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau, ouvrage de référence et de synthèse²". Sur les modalités de cette synthèse entre plusieurs approches linguistiques, voeu récurrent de la didactique, l'avant-propos de l'auteur est significatif. Après

2) On peut également penser à l'ouvrage de H. Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, paru en 1989 (Didier/Hatier), et qui propose une présentation très complète du français selon l'approche textuelle.

avoir rappelé qu'il n'existe pas "une grammaire, ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue", "qu'il est heureux que des chercheurs aient, à l'intérieur d'une même discipline, des hypothèses et des modèles d'analyse différents", mais "que cette situation constitue un obstacle (...) à l'institution d'une grammaire nouvelle qui pourrait servir de référence" (p. 3), il ajoute (p. 4) qu'il "existe une tradition des études linguistiques qui, au-delà des différences de point de vue, a établi un consensus autour de certains concepts et procédés de description des systèmes de la langue, surtout dans ce qu'il est convenu d'appeler l'approche *sémantique* du langage".

Je me propose, dans la suite de ce texte, de montrer qu'un tel consensus est aussi possible dans l'approche *syntaxique* de la langue, et que ces deux approches, *syntaxique* et *sémantique*, loin d'être hétérogènes, sont en fait complémentaires. Auparavant, il convient de préciser ce qu'est exactement la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2. Enseignement de la grammaire et descriptions de la langue

La question de l'enseignement de la grammaire a suscité beaucoup de débats et de recherches³ en didactique des langues. Depuis les trois pages, encore d'actualité, que lui consacrait en 1976 le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, et avec la parution de *Grammaire(s) et didactique des langues* (Besse et Porquier, 1984), un certain nombre de clarifications ont été apportées, qui permettent de mieux saisir, à propos de la grammaire, les relations entre les sciences du langage et l'enseignement des langues.

2.1. Grammaire pédagogique et grammaire d'apprentissage

La polysémie du terme *grammaire* a été clairement explicitée par Besse (Besse et Porquier, 1984) dans les premières pages de l'ouvrage. Nous reprendrons ici les distinctions⁴ qu'il établit.

♦ La grammaire d'une langue, c'est le système d'organisation morpho-syntaxique et lexico-syntaxique de cette langue. Ce système peut être décrit de façon hypothétique en appliquant une grille de description à ce qu'on peut observer de la langue, en l'occurrence les productions orales et écrites des locuteurs. Il n'existe aucune grille établie a priori, et la théorie linguistique qui sous-tend la description constitue à la fois l'objet particulier de cette description et les concepts théoriques qui permettent de rendre compte de cet objet. Plusieurs descriptions grammaticales sont donc possibles

3) Voir la bibliographie du texte n° 16.

4) Giry-Schneider (1991, pp. 99-112) analyse le substantif prédicatif *grammaire* et ses constructions à verbes-supports. Les trois structures dégagées par Giry-Schneider (*faire de la grammaire, faire une grammaire du coréen, le coréen a une grammaire*) correspondent au découpage conceptuel de Besse. La syntaxe retrouve la sémantique.

pour un même phénomène, et, par ailleurs, aucune description grammaticale n'est à même de rendre compte de l'entier du système d'organisation de la langue.

♦ Ces descriptions grammaticales elles-mêmes ont plusieurs statuts :

- il peut s'agir de descriptions savantes : ce sont alors des ouvrages de linguistique ;

- elles peuvent être des synthèses établies à partir d'une ou plusieurs théories et d'une ou plusieurs descriptions et avoir pour visée de faire connaître à un public non spécialisé (c'est-à-dire des non linguistes) les résultats de ces recherches grammaticales : ce sont des grammaires de référence ;

- elles peuvent enfin servir à enseigner : elles s'adressent alors à un public scolaire auquel elles présentent certaines parties de ces descriptions afin que ce public acquière un savoir grammatical. Nous reviendrons sur ce point dans un des paragraphes suivants.

♦ Parler une langue, c'est avoir intériorisé son système d'organisation. Dans le cas de la langue maternelle, cette intériorisation est naturelle, progressive, et se fait apparemment sans efforts⁵ et sans enseignement explicite. Apprendre une langue étrangère, c'est donc intérioriser son système d'organisation. C'est dans ce sens-là que l'on dit que l'apprenant construit sa grammaire de la langue étrangère et Porquier nomme cette grammaire intériorisée par l'apprenant "grammaire d'apprentissage" (Besse et Porquier, 1984, p. 181-187).

On est amené alors à prendre en compte quelques données essentielles :

- pour le linguiste qui fait la description grammaticale d'une langue, le qualificatif "langue étrangère" n'a aucun sens. Qu'il soit, on décrit, à partir d'un point de vue théorique, la langue parlée et/ou écrite par les locuteurs de cette langue⁶.

- la description de la grammaire d'une langue ne dit rien de son enseignement, ni en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire de cette langue à l'école, pour les locuteurs de cette langue (langue maternelle), ni en ce qui concerne l'enseignement de cette langue à des locuteurs qui ne la parlent pas (langue étrangère ou seconde).

5) Klein (1991) montre bien qu'il s'agit d'une idée toute faite, rapidement démentie par un examen sérieux de ce qu'est l'acquisition réelle de la langue maternelle.

6) Le descripteur s'appuie, en outre, sur ses intuitions de locuteur pour juger de la grammaticalité des énoncés ou établir des rapports entre des énoncés différents.

Dans le premier cas, il faut choisir⁷ les notions et le vocabulaire technique (métalangage grammatical) que l'on juge utiles d'enseigner et déterminer les procédures pédagogiques les mieux à même de transmettre ces contenus. Il s'agit de faire acquérir des connaissances métalinguistiques à un public qui a intériorisé la grammaire de sa langue.

Dans le second, il ne s'agit pas de présenter une description, mais de favoriser, par tous les moyens que l'on jugera appropriés - c'est là le rôle du didacticien - l'intériorisation par l'apprenant du système d'organisation de la langue.

Dans aucun des cas, la description ne fournit son mode d'emploi. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, le didacticien doit donc chercher des informations qui l'aideront à déterminer quels sont les meilleurs moyens pour favoriser le montage de cette "grammaire d'apprentissage". L'étude des processus d'acquisition des langues étrangères devrait pouvoir fournir de telles informations : si l'on savait comment les langues étrangères s'apprennent, on pourrait comprendre mieux comment il faut les enseigner.

2.2. Acquisition et apprentissage

La distinction acquisition/apprentissage a été développée par Krashen⁸, dans sa théorie du "Monitor". L'acquisition est un phénomène non conscient d'élaboration de règles implicites intériorisées à partir des données langagières auxquelles on est exposé. L'apprentissage est un phénomène conscient et volontaire qui se fonde sur la maîtrise de règles explicites et explicitement enseignées. L'acquisition concerne donc la langue maternelle, ou une langue étrangère "acquise" sur le tas, en "situation naturelle", comme c'est le cas pour certains migrants. L'apprentissage se fait à l'école, en "situation guidée". Krashen pense qu'il y a une frontière étanche entre ces deux manières d'apprendre, même si en "situation guidée", c'est-à-dire en classe de langue, les données langagières présentées, et celles qui sont effectivement présentes, alimentent aussi un processus d'acquisition.

Krashen tirait surtout de cette distinction des conclusions d'ordre didactique et il a proposé une approche naturelle ("natural approach") pour l'enseignement guidé. En même temps, à la suite de Corder⁹, d'autres chercheurs proposaient des méthodes d'investigation permettant de rendre compte de la nature et du développement des "grammaires d'apprentissage", ou plus exactement, selon le terme qui s'est imposé à ce moment-là, de l'interlangue des apprenants.

Mon propos n'est pas de commenter ici de façon détaillée l'histoire de ces concepts et les recherches auxquelles ils ont donné lieu, comme celles, par exemple, du Programme de la

7) Voir, par exemple, Bronckart et Sznicer, 1990.

8) Voir Krashen (1981) et Gaonac'h (1987).

9) Voir Perdue et Porquier (1980) pour une synthèse sur ce point.

Fondation Européenne pour la Science (Programme E.S.F.¹⁰). Je voudrais seulement faire état des réponses que ces recherches apportent à la double question implicitement posée plus haut : comment s'apprennent les langues ? comment alors les enseigner ?¹¹

Voici le résumé qu'A. Trévisé propose pour son article "Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention" qui sera publié dans *Etudes de linguistique appliquée* 92, à paraître en décembre 1993 (les italiques sont celles de l'auteur) :

"Peut-on tirer des conclusions des études sur l'acquisition d'une langue 2 par des migrants en milieu dit "naturel" pour ce qui concerne l'apprentissage en milieu dit "institutionnel", et également pour la didactique et l'enseignement ? On soulignera la complémentarité des champs de recherche, mais aussi les dangers qu'il y a, à partir de l'observation dans les différents milieux d'acquisition/apprentissage, à extrapoler un choix de modes d'intervention, c'est-à-dire un choix de méthodes d'enseignement. Le choix d'une méthodologie d'enseignement ne peut, à l'heure actuelle, que relever de croyances qu'il s'agit pourtant d'argumenter, notamment sur la base du rôle d'activités métalinguistiques, définies comme relevant de la conscience."

Comme on le voit, les résultats obtenus ne permettent pas de répondre à la question des didacticiens, ou plutôt ne leur fournissent pas les éléments qui permettraient, pour l'essentiel, d'y répondre. Mais ces recherches sur l'acquisition ont eu le mérite d'aider à mieux cerner le rôle du métalinguistique dans le travail cognitif impliqué par l'acquisition/apprentissage des langues étrangères. C'est cette conclusion que Trévisé retient dans l'article cité :

"Le travail cognitif a de multiples facettes. "A côté" du travail épilinguistique¹² que représente la perception active de la langue cible, la fabrication et les tests d'hypothèses, l'élaboration et la définition du domaine des règles inconscientes et la mémorisation, il est certain que des explications métalinguistiques adéquates peuvent (parallèlement ou en composition ?) constituer une aide pour l'apprenant dans l'évolution des ses productions et de sa perception structurante de la langue cible" (Trévisé, 1993)

10) Voir Klein (1989), Perdue (1993a, 1993b).

11) La question exacte serait plutôt : "Qu'a-t-on besoin de connaître sur la façon dont s'apprennent les langues pour savoir mieux les enseigner ?"

12) Le terme "épilinguistique" désigne les activités non conscientes de perception et de structuration de la grammaire d'apprentissage (Note de R. Vivès).

2.3. La pédagogie de la grammaire : un empirisme éclairé

Un certain nombre des discussions auxquelles j'ai fait allusion au début de cette section (voir p. 42, note 3), posaient déjà la problématique de l'enseignement de la grammaire dans des termes préfigurant les conclusions de Trévisse 1993. J'en évoquerai quelques uns ici qui, bien que par des voies différentes, se rattachent à une même conception de l'enseignement de la grammaire et des pratiques grammaticales à proposer aux apprenants.

Dans Courtillon (1985), Lamy (1989), Porquier (1989)¹³, on peut noter les points communs suivants :

- le "traitement grammatical" d'un problème par l'enseignant a pour point de départ une/des difficultés remarquées chez les élèves : la détermination dans le groupe nominal (Courtillon), les temps du passé (Lamy), la "détermination quantitative" (Porquier) ;

- ce traitement grammatical se fonde sur des hypothèses quant à la nature des difficultés rencontrées par l'apprenant, qui peuvent tenir soit à une présentation inadéquate des données langagières proposées pour alimenter l'apprentissage, soit à une mauvaise perception des données, soit à une interprétation erronée des données ;

- les solutions proposées pour remédier à ces difficultés consistent, pour l'essentiel, à provoquer un changement dans les stratégies de perception et d'interprétation des apprenants, changement qui prend sa source dans la présentation des données langagières selon un nouvel agencement ou dans la présentation de données langagières complémentaires susceptibles de faciliter la compréhension de l'ensemble.

Un tel travail implique, pour l'enseignant, plusieurs types de connaissances :

- celles qui permettent d'analyser les stratégies d'apprentissage (compréhension et production) utilisées par les apprenants et qui sont de l'ordre du cognitif : il s'agit de connaître les types de traitement que l'esprit humain peut appliquer pour construire des connaissances (voir Gaonac'h 1987, 1990) ;

- celles qui permettent d'analyser les données langagières proposées à l'apprenant et celles qu'il produit (analyse de la langue cible et analyse des erreurs)¹⁴ : il faut savoir comment fonctionne la langue pour avoir une idée de ce que l'apprenant comprend et de ce qu'il ne comprend pas, si l'on veut essayer de l'aider ;

13) Pour être bref, je n'indique qu'un seul texte pour chacun de ces auteurs, qui ont publié plusieurs articles sur ce thème. Pour l'enseignement de l'anglais, il convient de citer, entre autres, Bailly (1984) et Trévisse (1990).

14) Voir les chapitres 9 et 10, pp. 200-239, in Besse et Porquier (1984).

- celles qui permettent de concevoir des activités grammaticales (exercices et tâches) ayant quelques chances de réussir.

On a vu, avec Trévisse, que les premières et les dernières de ces connaissances indispensables étaient loin d'être assurées scientifiquement. Cela n'ôte rien au fait que l'empirisme obligé de toute intervention pédagogique doit être éclairé par des connaissances grammaticales précises, et adéquates au type d'objectif visé. Si l'on se réfère aux trois auteurs cités, on remarque que les propositions pédagogiques qu'ils font trouvent leur origine dans des descriptions linguistiques qu'ils connaissaient ou qu'ils sont allés "découvrir" : Guillaume et Pottier pour Courty, Brunot et Pottier pour Porquier, Brunot et Culioli pour Lamy. Ils les ont utilisées parce qu'elles leur fournissaient un cadre explicatif éclairant les difficultés des apprenants : une approche sémantique et notionnelle de la grammaire, qui relie les sens aux formes, permet de repenser ce que les catégories traditionnelles présentent souvent comme "éclaté".

Cet empirisme raisonné de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère, éclairé par la connaissance des descriptions linguistiques et par les théories de l'apprentissage envisagé dans une perspective générale, aboutit à un consensus : les activités qui amènent les apprenants à conceptualiser à partir d'un corpus d'énoncés rassemblés par les apprenants ou l'enseignant (Besse, p. 109-118, in Besse et Porquier 1984), c'est-à-dire à verbaliser dans une perspective auto-explicative leurs représentations du système (ou de micro-systèmes) de la langue cible, favorisent en général l'apprentissage. La question de savoir si elles doivent être ou non accompagnées d'informations de nature métalinguistique données par l'enseignant, à laquelle Besse répondait par la négative, reste cependant posée (Cf. Trévisse ci-dessus, Beacco 1993 et le texte n° 19).

J'ajouterai, pour clore cette section, une dernière remarque, qui argumente implicitement pour une solide formation des enseignants de langues en matière de descriptions grammaticales. Les activités de conceptualisation ne sont pas utiles seulement aux apprenants étrangers : elles peuvent aussi aider les étudiants francophones qui se destinent à enseigner le français comme langue étrangère à mieux comprendre le fonctionnement réel de leur langue, souvent rendu opaque par les enseignements scolaires qui véhiculent des notions métalinguistiques inadéquates. Initier les étudiants au lexique-grammaire de la phrase simple et à l'approche énonciative du discours me paraît être la meilleure façon de leur donner des points de repère utiles pour leur futur métier.

3. Grammaire de phrase et grammaire de discours

Dans les textes n° 13, 14, 16, 17, 19, on retrouve un leitmotiv : il s'agit toujours de "plaider pour la grammaire" et de montrer que certaines descriptions syntaxiques ne doivent pas être ignorées des didacticiens. Si les approches communicatives ont mis l'accent sur la pragmatique et la

grammaire du discours, il y a toujours une place pour la grammaire de phrase.

3.1. Quelle grammaire de phrase ?

L'expression "grammaire de phrase" donne lieu à plusieurs interprétations. Dans la plus courante, elle s'oppose à "grammaire du discours" : pour ce qui est de l'écrit, la phrase est une suite de mots isolée par deux ponctuations fortes. Ce cadre a pu permettre certaines rationalisations grammaticales, des grammaires scolaires de notre école républicaine et laïque aux analyses distributionnelles de Bloomfield et à la grammaire générative et transformationnelle dans sa première période. Certaines de ces rationalisations sont correctes et d'autres tout à fait contestables. A titre indicatif, car les faits sont bien connus, je ne citerai que deux exemples des lacunes tenant à cette conception traditionnelle de la phrase :

- il est clair que certains phénomènes syntaxiques comme la pronominalisation, gouvernée par le mécanisme de l'anaphore, sont à étudier au delà des limites de la phrase ;

- on sait aussi, depuis la rhétorique, que l'organisation des phrases en discours obéit à des règles qui ne sont pas de même nature que celles qui permettent de dire qu'une phrase est grammaticalement bien formée ou mal formée (Cf. certains passages du texte n° 12).

En didactique des langues, personne ne conteste l'intérêt des éclairages nouveaux qu'apportent sur le langage les recherches dans les domaines que Coste (1985) appelle les "marges de la linguistique de stricte obédience" : analyse du fonctionnement des textes, des discours, des interactions verbales, étude de l'acquisition des langues, etc. Sur ces terrains où l'on explore les macro-fonctionnements des discours, le cadre de la phrase n'est pas adéquat. Mais, à l'autre bout de l'échelle, on est loin d'avoir tout dit sur les micro-fonctionnements de la langue, et "grammaire de phrase" prend un autre sens quand il s'agit de la "structuration syntaxique" du lexique. "Phrase" est alors synonyme de "phrase simple" : un prédicat et les arguments qui lui sont liés par des contraintes distributionnelles, sémantiques et syntaxiques. En réalité, contrairement à ce qui est souvent dit, on ne parle pas avec des mots, mais avec des phrases simples.

3.2. Comment diverses théories linguistiques se rejoignent

Formulé différemment, cet intertitre pourrait être :

"Qu'y a-t-il de commun entre les analyses de Pottier, de Mel'cuk, de Rouveret et le lexique-grammaire ?"

"Peu de choses", est-on tenté de répondre *a priori*. Et pourtant...

Dans le texte n° 16, j'essaie de montrer (p. 97-100) que le modèle SENS-TEXTE de Mel'cuk, qui est un modèle sémantique, donne des phrases simples du français, au-delà des différences

terminologiques, un traitement très voisin de celui que propose le lexique-grammaire. Mel'cuk lui-même souligne la convergence entre ses analyses et celles des chercheurs en lexique-grammaire (Mel'cuk, 1993).

Dans le texte n° 19, R. Porquier et moi-même commentons (p. 9-10) quelques exemples, tirés de *Théorie et analyse en linguistique* (Pottier, 1987), qui montrent que les analyses proposées pour les "phases de l'action" et pour l'expression de la causation, dans ce que j'ai appelé plus haut les constructions à verbes-supports, sont tout à fait voisines de celles que j'ai détaillées (p. 23-27) dans la Partie I ci-dessus.

Pour en terminer avec ces rapprochements, voici ce que dit A. Rouveret dans la "Présentation" (p. 23) qu'il a donné au texte de N. Chomsky traduit par L. Picabia sous le titre *La nouvelle syntaxe* (Chomsky, 1987):

"2.4. Arguments/θ-rôles

On sait que certaines unités de la langue ont la propriété de fonctionner en association avec d'autres expressions qui les complètent et auxquelles elles attribuent une fonction sémantique. Reprenant l'usage traditionnel, on appellera *catégories-opérateurs* ou *prédicats* ces unités lexicales et *arguments* les expressions généralement nominales ou propositionnelles qu'elles sélectionnent. Une proposition élémentaire (le "sens" de la phrase *Jean aime Marie*, par exemple) est constituée d'une catégorie-opérateur verbale et de la collection d'arguments qui la complètent.

Une catégorie-opérateur donnée peut régir plusieurs arguments, remplissant chacun une fonction sémantique déterminée. Le prédicat *donner*, par exemple, est une unité lexicale sélectionnant trois arguments supportant respectivement les fonctions Source (et/ou Agent), Thème et Destinataire. Une telle information caractérise l'individualité de l'unité lexicale comme telle et est indépendante des énoncés particuliers dans lesquels elle apparaît : elle est mentionnée dans le lexique dans l'entrée correspondant à cette unité."

Cette longue citation montre bien, et dans certains de ses termes mêmes, que le point de départ de l'analyse de la "proposition élémentaire" (terme de Rouveret) est le même que celui du "discours élémentaire" (terme de Harris, Cf p. 9 ci-dessus). S'y ajoutent les fonctions sémantiques des arguments dans une perspective proche de celle de la grammaire casuelle. Notons toutefois que, pour que "l'information qui caractérise l'individualité de l'unité lexicale" soit mentionnée dans le lexique" (quel que soit le sens que l'on donne à "mentionnée dans le lexique"), il faut une description de ladite unité lexicale.

Il y a donc bien "un consensus autour de certains concepts et procédés de description des systèmes de la langue".

L'analyse des mots du lexique (prédicats et arguments) en termes de propriétés grammaticales est à peu près la même dans ces quatre approches. Ce qui les différencie largement, c'est la visée théorique de chacune d'entre elles. Pottier essaie de rendre compte de la façon dont le sujet énonciateur utilise la langue pour comprendre et produire le sens ; Chomsky et son école tentent de définir une grammaire universelle. Mel'cuk et ses collaborateurs construisent, sur les bases d'un modèle formel complexe¹⁵, le *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français*, dictionnaire systématiquement orienté vers la "production" du texte. Le lexique-grammaire, pour sa part, fournit la caractérisation des prédicats du français, en termes de propriétés distributionnelles et transformationnelles, sous forme de matrices informatiques permettant diverses applications. Dans les sections 4. et 5, je commenterai celles qui concernent l'enseignement des langues. Mais auparavant, il me paraît nécessaire d'examiner de plus près ce que révèle une telle caractérisation.

3.3. Analyses de lexique-grammaire et usages de la langue

L'idée que je voudrais développer ici, c'est que, d'une façon autre que la sémantique ou la pragmatique qui étudient les sens que nous produisons ou comprenons, les analyses lexico-syntaxiques nous permettent aussi d'analyser et de comprendre certains de nos usages de la langue.

Les trois exemples que je vais commenter, sans prétendre établir une quelconque vérité psychologique ou psycholinguistique, sont empruntés au domaine des jeux de mots, ou, plus exactement de certains jeux de mots dont le mécanisme mobilise un ressort linguistique.

Exemple 1 : définition de mots croisés

Est portée avec l'habit de lumière

Le mot à trouver pour remplir la grille est : *estocade*.

Le "leurre" mis en place par l'auteur de la définition pour compliquer la tâche du cruciverbiste consiste à l'aiguiller sur une fausse piste : quel sujet féminin peut-on mettre à la place de X dans la phrase : "*X est portée avec l'habit de lumière*" ?

On cherche alors quelque chose comme "montera"¹⁶, ou l'équivalent en un seul mot de "cravate noire", "cape rose et jaune", etc. Pourquoi est-ce une fausse piste possible ? Parce que l'on pense à des phrases du type :

Il porte des chaussettes bleues avec des chaussures jaunes
Elle portait une robe en lamé avec une étole de vison
etc.

15) Le modèle SENS-TEXTE, qui comprend un module sémantique et un module syntaxique. Trois volumes du DEC sont déjà parus, le quatrième est en chantier. Voir Mel'cuk et al., 1992.

16) C'est le nom espagnol du petit bonnet des toreros.

Autrement dit, *porter*, accompagné d'un complément de phrase en *avec* + un nom de vêtement évoque immédiatement le paradigme d'un opérateur approprié et d'une classe d'objets:

porter <vêtement>¹⁷

Or, *porter* entre aussi dans la paire de verbes-supports converses *porter/recevoir*, qui donne lieu à un autre paradigme :

porter <coup>

porter un coup (de poing, de bâton, de canne, ...) à ...
 porter un (uppercut, swing, direct, crochet, ...) à ...
 porte une ruade à
 porter un coup (mortel, fatal, féroce, ...) à ...
 etc.

C'est ce second paradigme qui est le bon pour compléter cette grille de mots-croisés : si l'on est en habit de lumière, c'est-à-dire si l'on est torero, le coup que l'on porte au taureau se nomme *estocade*.

Exemple 2

L'avantage du café sur l'autobus, c'est qu'on peut le prendre lorsqu'il est passé

Si cet aphorisme de Pierre Dac est amusant, c'est d'abord à cause de la cocasserie du rapprochement effectué entre deux réalités qui n'ont rien en commun : le *café* et l'*autobus*. Par ailleurs, cette phrase soulève un problème bien connu d'interprétation, celui de la référence des pronoms : *il* et *le* réfèrent à *café*. La coréférence, la pronominalisation, le jeu des temps, et la combinaison de plusieurs phrases simples implicites à l'aide de *c'est que*, permettent la formulation "compacte" de la phrase de P. Dac. Voici une explicitation possible des phrases en cause :

Le café a un avantage sur l'autobus
 On prend le café quand il est passé
 On ne peut pas prendre le café quand il passe
 On prend l'autobus quand il passe (à l'arrêt)
 On ne peut pas prendre l'autobus avant ou après le moment où il passe (à l'arrêt)

Cette "formule développée" fait apparaître quatre paradigmes caractérisables en termes d'opérateurs appropriés et de classes d'objets :

prendre <boissons>
 prendre <transports collectifs>

 17) Le terme entre <...> désigne une classe d'objets.

<transports collectifs> passer
 <liquides X>¹⁸ passer

Cette analyse montre que le jeu de mot de P. Dac repose à la fois sur la connaissance du monde (l'homme boit certaines boissons, utilise des transports collectifs organisés d'une certaine façon, produit des boissons selon certains procédés techniques) et sur la structuration syntaxique du lexique, c'est-à-dire les différents opérateurs appropriés et le domaine de leurs arguments. L'expérience prouvant qu'il n'est pas indispensable d'être linguiste pour rire du bon mot de P. Dac, il semble donc que tous ceux que cette formule amuse disposent de la connaissance implicite de la structuration syntaxique du lexique que met en lumière cette analyse.

Exemple 3

Pour 99.900f, vous avez notre Accord (Honda, 1993)

Cette publicité joue sur l'orthographe d'un mot et deux verbes-supports converses. *Accord*, avec A majuscule, est le nom d'un modèle de voiture japonaise. A cette différence près, ce terme est homographe avec le substantif *accord*, qui peut avoir, entre autres, comme verbes-supports la paire converse *donner/recevoir*. Dans cette paire, *avoir* est souvent un équivalent de *recevoir* :

Luc m'a donné (sa parole + son autorisation + ...)
J'ai (E + reçu) (sa parole + son autorisation + ...)

Dans le langage ordinaire, ce paradigme permet de dire, de façon équivalente, aussi bien :

Je te donne (ma parole + mon autorisation + ...)

que

Tu as (ma parole + mon autorisation + ...)

ce qui rend compte du double sens (implicite) de la publicité, que l'on pourrait formuler ainsi :

Si vous payez 99.900f, vous devenez possesseur d'une de nos voitures, l'Accord.

Nous vous donnons notre accord pour que vous fassiez cette dépense et ce choix.

La variété des phénomènes mis en jeu dans ces trois exemples amène à conclure que la connaissance de la structuration syntaxique du lexique telle que la montre les analyses de lexique-grammaire fait bien partie de la compétence des locuteurs du français.

 18) Il est possible que la classe <liquides X> se limite en langage courant au seul nom *café*. Je veux seulement noter que cet emploi de *passer* correspond à l'opération technique nommée *percolation*.

En effet, si l'on peut considérer que le cruciverbiste n'est pas un "locuteur moyen" dans la mesure où son hobby l'a entraîné à certaines réflexions déjà spécialisées sur le langage et la langue, l'humour de P. Dac s'adresse au contraire à tous les publics, comme la publicité. Cette dernière doit en plus être efficace commercialement, alors que les mots croisés et l'humour sont des divertissements "gratuits". On peut alors penser que si les publicitaires utilisent ce type de ressort linguistique comme élément de curiosité ou d'insolite dans un slogan, c'est qu'il déclenche de façon assez sûre la réaction attendue du public, qui dispose donc, à des degrés sans doute divers, de la connaissance de cette structuration syntaxique du lexique.

Nous verrons, dans la section suivante, comment les résultats d'une telle analyse peuvent donner lieu à une mise en oeuvre didactique.

4. Une grammaire pédagogique

Dans "Techniques d'expression, approche communicative, même combat ?", article qui évalue les points de contact entre deux approches pédagogiques, l'une en langue maternelle et l'autre en langue étrangère, j'évoquai en ces termes (Cf. texte n° 12, p. 31) un public d'apprenants étrangers, demandeurs potentiels d'un perfectionnement spécifique :

"Dans d'autres secteurs, des étudiants ou des professionnels, ayant une compétence orale et écrite comparable à celles de leurs homologues français, ont besoin, au même titre qu'eux partiellement, d'être initiés à des types de discours qu'ils ne possèdent pas : discours académique (exposé, compte rendu de lecture, commentaire de texte, mémoire de maîtrise, etc.) de l'université ou formes de texte spécialisées de l'industrie ou de l'administration (compte rendu, rapport, note de synthèse). Sur ce plan, les techniques se rejoignent, mais la méthodologie peut-elle être unique ? "

Quelques années plus tard, le Centre d'Enseignement à Distance de Vanves, en me proposant de réaliser un cours pour les étudiants étrangers des universités françaises, m'a amené à donner une réponse concrète à cette question. Il s'agit du *Cours de perfectionnement écrit pour étudiants étrangers*, rédigé en collaboration avec R. Porquier, et dont je présente quelques extraits, à titre d'illustration de la démarche retenue, dans les textes n° 20 à 23.

Après avoir donné quelques indications de lecture à propos des extraits présentés, je commenterai cette démarche sur trois points : la conception d'ensemble, les activités d'apprentissage, la place du métalangage, points centraux dans la construction d'une "grammaire pédagogique", au sens défini pp. 42-44 ci-dessus.

4.1. L'organisation du *Cours de perfectionnement écrit pour étudiants étrangers*

Les extraits donnés à lire dans ce dossier sont relativement volumineux : j'ai pensé qu'il était nécessaire que le lecteur puisse se référer au début de l'ouvrage pour mieux situer les commentaires qui porteront surtout les textes n° 22 et 23.

Ce cours est constitué de dix "leçons", appelées Séquences, réparties en deux tomes. Chaque tome (250 pages environ pour cinq séquences) est accompagné d'un fascicule d'introduction intitulé "Conseils généraux" qui, outre des conseils généraux pour effectuer le travail demandé, présente le texte des devoirs à envoyer à la correction à la fin de chaque séquence.

Comme il s'agit d'enseignement à distance, chaque séquence comporte des exercices ou des activités auto-correctives, et il est prévu pour chaque devoir un corrigé-type adressé à l'étudiant avec le devoir corrigé.

J'ai choisi de faire figurer dans le dossier des travaux présentés :

- d'une part, les premières pages du fascicule de Conseils généraux pour les séquences 1 à 5, et la Séquence 1, qui donnent une idée de l'organisation d'ensemble (textes n° 20 et 21) ;

- d'autre part, les séquences 8 et 9 (textes n° 22 et 23), parce qu'elles traitent des problèmes de la nominalisation et des phrases nominales en français, partie qu'il m'est revenu de rédiger à la suite du partage du travail avec mon co-auteur, R. Porquier. Il va sans dire que la planification préalable des contenus et la mise au point finale des rédactions de chacun des auteurs étaient faites en commun, et que, dans le résultat d'ensemble, il n'y a pas grand sens à vouloir quantifier l'apport de l'un ou de l'autre.

Pour la présentation matérielle de ces textes, j'ai adopté la disposition suivante (voir p. 6 de cette synthèse pour le détail de la pagination) :

- chaque séquence est reproduite dans sa pagination d'origine ;

- pour chacune des séquences l'ordre des documents est le suivant : d'abord les textes de la séquence elle-même, ensuite les corrigés des exercices auto-correctifs présentés au cours de la séquence, puis le texte du devoir à faire à la fin de la séquence et son corrigé-type.

4.2. La conception du cours

Je ne reprendrai pas en détail l'ensemble des problèmes soulevés par la conception et la mise en oeuvre d'un tel matériel d'enseignement à distance pour des étudiants étrangers, ces problèmes étant analysés dans le texte n° 18, "Entraîner à l'écrit universitaire à distance. Réflexions sur une expérience".

Seules sont pertinentes ici les questions liées à l'enseignement de la grammaire, qui sont également centrales dans l'économie du matériel pédagogique réalisé. En effet, les paramètres à prendre en compte pour déterminer des contenus étaient si nombreux, si hétérogènes et parfois si contradictoires, que la seule solution qui nous a semblé viable a été d'organiser toutes les composantes du cours autour de ce qu'on nommait autrefois "la progression grammaticale".

Bien évidemment, il ne s'agit pas seulement de "grammaire", ni de grammaire comme on peut la concevoir pour les niveaux débutants ou moyens, ni même d'une réelle "progression", dans la mesure où l'étudiant qui dispose du cours, avec une table des matières et un index des notions traitées, est libre de le parcourir à sa guise et d'y rechercher les informations dont il a besoin.

Cet axe central est constitué par une partie intitulée Langue/Discours, présente dans chacune des séquences, et qui constitue, en dix chapitres ce que, dans l'intitulé de cette section, j'ai désigné par "une grammaire pédagogique". Pour être parfaitement exact, il faut préciser que certaines des rubriques Outils (présentes également dans chaque séquence) accueillent aussi des informations grammaticales.

On trouvera, page 5 du texte n° 20, le sommaire des contenus de chaque rubrique des séquences 1 à 5, et, pages 16 à 24 du texte n° 21, la partie Langue/Discours de la séquence 1. Le choix des contenus à introduire dans les dix "chapitres" de cette grammaire pédagogique n'a pu être fait, comme c'est d'ordinaire le cas, par une définition des besoins en formation du public à partir de l'évaluation des connaissances déjà acquises, confrontées aux objectifs de la formation. Le public de l'enseignement à distance est de fait hétérogène et le matériel est déjà réalisé lorsque l'étudiant s'inscrit. L'interaction directe étant exclue, il n'y a guère de possibilité d'adaptation réelle, *a posteriori*, du cours à son public effectif. L'évaluation des besoins, et donc des contenus et des démarches, s'est donc faite *a priori*, en fonction de notre connaissance d'un public supposé analogue, celui des étudiants étrangers que nous avons à l'université.

Nous avons retenu pour les parties Langue/Discours, d'une part des contenus relatifs à l'organisation des textes (en réception et en production), d'autre part des contenus grammaticaux dont nous pensions :

a) qu'ils étaient insuffisamment maîtrisés, voire pas encore abordés, par les étudiants ;

b) qu'ils étaient indispensables pour la compréhension et la rédaction de textes longs ;

c) qu'ils n'étaient pas traités, ou seulement dans une perspective plus étroite, dans les outils dont pouvaient se servir les étudiants (grammaires de F.L.E., ouvrages complémentaires pour l'apprentissage du type "exercices de grammaire", etc.).

Concrètement, ces contenus concernent, pour l'essentiel, le fonctionnement morpho-syntaxique et discursif de l'anaphore, des connecteurs logiques et discursifs, de l'expression des modalités, l'emploi du passif et des nominalisations, l'insistance et la mise en relief. Ils sont développés dans les dix rubriques Langue/Discours, en liaison avec des activités d'apprentissage.

4.3. Les activités d'apprentissage

Dans chaque séquence, le parcours d'apprentissage est organisé par une suite d'étapes avec des finalités spécifiques (Cf. schéma ci-dessous).

	TÂCHES AUTOCORRECTIVES	APPORTS D'INFORMATIONS		TÂCHES AUTOCORRECTIVES	TÂCHES À ENVOYER AU CORRECTEUR
	Explorations	Langue Discours	Outils	Applications	Devoirs
S E Q 1	Activités sur documents oraux et écrits	Anaphores Articulateurs Plan d'un texte	Les dictionnaires	Exercices sur documents écrits	Devoir n° 1

La séquence s'ouvre sur une rubrique intitulée **Explorations**, constituée de plusieurs Activités visant à sensibiliser l'étudiant à un problème nouveau ou à lui présenter, sous un autre jour, une question déjà abordée dans ses études antérieures. Comme exemple du premier cas, je citerai les Activités 2 et 3 de la séquence 8 (texte n° 22, pp. 100-101 et corrigés pp. 269-276) qui concernent nominalisations et phrases nominales, et pour le second, l'Activité 3 de la séquence 1 (texte n° 21, pp. 9-10 et corrigé pp. 182-183) qui porte sur les anaphoriques.

L'étudiant doit, en principe, répondre aux questions qui lui sont soumises dans les diverses Activités de la rubrique **Exploration** et consulter les corrigés dès qu'il a terminé une tâche. A la fin de cette première étape du parcours, il aborde la lecture de la rubrique **Langue/Discours** où il trouve des explications sur les fonctionnements linguistiques qu'il a rencontrés dans les Activités ; **Langue/Discours** est donc une rubrique délibérément métalinguistique. Cette seconde étape est destinée à clarifier les problèmes morphologiques, syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques mis en jeu dans les Activités. Le

support de celles-ci est un texte, authentique ou fabriqué, oral¹⁹ ou écrit. Je n'ai pas jugé indispensable de présenter les cassettes accompagnant le cours dans la mesure où l'essentiel du travail porte sur l'écrit et se fait par l'écrit.

La troisième étape propose une première mise en application, elle a d'ailleurs pour titre **Applications**, des compétences que l'on suppose en voie d'acquisition à la suite des deux premières étapes. Cette première mise en pratique se fait grâce à plusieurs exercices, reprenant sous une autre forme les questions abordées précédemment ; les exercices comportent également un corrigé. Pour la séquence 8, on trouvera les exercices d'application sur les problèmes de nominalisation dans le texte n° 22, pp. 136-138, et leur corrigé dans le même texte 22, pp. 280-282.

Je ferai trois remarques à propos de ces activités d'apprentissage. La première concerne la suite du parcours. Après la première mise en application des connaissances à acquérir que constituent les exercices, les devoirs sont l'occasion d'un réinvestissement de l'acquis beaucoup moins contraint.

La seconde concerne la faible marge de manoeuvre pédagogique qu'entraîne la nécessité de proposer des exercices (d'exploration ou d'application) auto-correctifs. Les exercices "à trous", incontournables dans ce genre de situations, sont pédagogiquement peu rentables. Il faut donc, chaque fois qu'on le peut, proposer des exercices où il y a plusieurs solutions possibles, et les commenter dans le corrigé, ce qui complique notablement la tâche. On en trouve des exemples dans les corrigés cités plus haut.

La dernière remarque sera plus fondamentale. Ce qui importe dans les exercices, ce n'est pas d'obtenir la bonne réponse, quand il y en a une, mais d'amener l'étudiant à pratiquer sur la langue et sur le discours des activités de traitement du langage. De telles activités impliquent qu'il procède à des repérages, des regroupements et des dégroupements de formes et de sens, qu'il formule des hypothèses et fasse des recherches en vue de leur confirmation ou de leur infirmation. Ce résultat peut être envisagé si l'on propose, par exemple, des activités portant sur le même "objet" linguistique ou discursif, abordé selon des perspectives différentes. C'est ce que j'ai essayé de faire pour les phrases nominales à partir d'exercices exploitant des grilles de mots croisés partiellement remplies, dans la séquence 7 (non présentée dans ce dossier), et à partir des exercices sur les titres de presse des Activités 2 et 3 de la séquence 8, déjà citées plus haut.

Il serait intéressant à plus d'un titre d'avoir sur ce sujet l'avis des étudiants eux-mêmes. En ce qui concerne ce cours, et à ma connaissance, le Centre National d'Enseignement

19) Je n'ai pas jugé indispensable de présenter les cassettes accompagnant le cours dans la mesure où l'essentiel du travail porte sur l'écrit et se fait par écrit.

à Distance n'a pas prévu d'évaluation de ce type auprès du public des personnes qui se sont inscrites. Ce qui est dommage, à en juger par les informations qui peuvent être ainsi recueillies sur les stratégies d'apprentissage (voir l'article de J. M. Wolff dans le numéro 92 des *Etudes de linguistique appliquée*, à paraître).

4.4. Le métalangage

Les contraintes de l'enseignement à distance imposent, dans un cours visant le perfectionnement linguistique d'un public étranger, un recours quasiment constant au métalangage. Mais l'expérience nous a également convaincus qu'il ne fallait pas seulement voir dans le recours au métalinguistique l'imposition d'une contrainte, mais bien peut-être une des conditions de l'évolution de l'apprentissage au niveau avancé. C'est ce qu'argumente le texte n° 19 "Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé". Par ailleurs, Trévisé 1993, parlant de "l'omniprésence de l'activité métalinguistique" écrit :

"Les observations faites dans les divers types d'acquisition/apprentissage montrent que les sujets ont une activité métalinguistique, quel qu'en soit le degré de sophistication et d'adéquation à la réalité linguistique, réalité linguistique tant de leurs propres systèmes intermédiaires de production/compréhension que des systèmes source et cible."

Si les activités métalinguistiques de l'apprenant font partie de son apprentissage, cela ne signifie pas, comme le souligne Trévisé (article cité), que les explications métalinguistiques de l'enseignant constituent un mode d'intervention pédagogique d'emblée approprié. Ce qui est en jeu, ce sont les représentations métalinguistiques de celui qui apprend, représentations que l'on ne connaît guère. "D'où l'intérêt de recherches sur l'appropriation au niveau avancé dans des contextes diversifiés (...) pour explorer la nature des représentations métalinguistiques et leur intervention dans les activités, guidées ou autonomes, visant à élucider et expliciter le mode de fonctionnement de la langue, selon divers modes d'accès. L'une des perspectives, observationnelles, de telles recherches consiste à étudier l'apport possible de modèles descriptifs spécifiques à l'autonomisation métalinguistique d'apprenants avancés en contexte institutionnel." (texte n° 19, p. 8)

Dans le cours du C.N.E.D., nous ne disposons d'aucune information concernant les étudiants potentiels, les conditions de leur apprentissage antérieur, les manuels qu'ils avaient utilisés, etc. La seule circonstance favorable, relativement au métalangage, était la nature même du support : un cours écrit, pour un perfectionnement de l'écrit. Cela nous a permis, au fil des textes de Langue/Discours, Outils, et des commentaires des corrigés, d'introduire, en l'explicitant aussi largement que possible, un vocabulaire technique que la fréquence de son emploi permettait de rendre assez clair et cohérent. On en

trouvera des exemples dans toutes les rubriques Langue/Discours reproduites dans les textes 21 à 22.

Quant à l'effet de ces textes sur l'apprentissage réel des étudiants, nous n'avons guère de points de repère solides. Pendant la première année "d'exploitation" du cours, comme j'assurais les corrections des devoirs, j'ai pu demander aux étudiants de remplir deux questionnaires (non officiels) d'évaluation du matériel. Tous ceux qui ont répondu ont trouvé les parties Langue/Discours utiles ou très utiles, et une étudiante a même écrit que c'était la première fois que des explications grammaticales lui permettaient de "manipuler réellement la langue". Certains ont aussi regretté que quelques points (l'emploi des temps, par exemple, pourtant assez largement traité), ne fassent pas l'objet d'explications plus détaillées.

La portée de telles remarques est bien évidemment limitée, d'autant plus qu'elles ne pouvaient donner lieu à des commentaires explicatifs détaillés de la part des étudiants, comme c'est le cas, dans la même situation, à l'oral. Elles soulignent tout de même l'intérêt des recherches à mener sur le rôle des représentations métalinguistiques de l'apprenant, et sur celui des explications métalinguistiques de l'enseignant, surtout au niveau avancé.

5. Perspectives

Les sections précédentes argumentaient implicitement en faveur de plusieurs types de recherches susceptibles d'apporter des éléments nouveaux et utiles en didactique des langues. Le texte de présentation du numéro 92 des *Etudes de linguistique appliquée*, que j'ai co-dirigé avec J. C. Beacco et C. Perdue (texte n° 24), propose une perspective programmatique de ces voies aujourd'hui ouvertes. Parmi celles-ci, ma double expérience de linguiste-descripteur et de didacticien me donne compétence à diriger des travaux concernant aussi bien les descriptions de la langue que les modes d'appropriation et les modes d'intervention.

Il est nécessaire d'étudier les modes réels d'appropriation, qui sont liés, d'une part, au profil pédagogique de l'apprenant (sérialiste, globaliste, etc.) et, de l'autre, aux cultures métalinguistiques qui ont informé son mode d'accès à la langue. Ces études peuvent être menées à bien par la sollicitation de témoignages d'apprenants (Cf. Wolff, 1993, à titre d'exemple) sur leurs manières d'apprendre, sur la nature et le rôle de leurs représentations métalinguistiques.

De façon complémentaire, il faudrait également tenter de définir les composantes de l'expertise des enseignants expérimentés qui enseignent le français à un public homogène dans sa langue et sa culture maternelle. Ces enseignants ont souvent, pour présenter les difficultés du français source d'erreurs récurrentes chez leurs apprenants, des "trucs" dont on n'a pas jusqu'ici cerné suffisamment les arrières-plans psychologiques et métalinguistiques. Les approches de lexique-

grammaire pourraient apporter des éclairages utiles dans de telles enquêtes.

Il conviendrait aussi de délimiter avec exactitude les paramètres pertinents des situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en fonction des ressemblances/différences culturelles et contextuelles, dans les différentes aires européennes. Dans le cadre des programmes Lingua, je participe à l'élaboration d'un projet de recherche sur ce thème, en liaison avec plusieurs universités européennes.

En matière de description, les recherches à envisager sont également nombreuses.

Une grammaire du français pour les élèves polonais est en cours d'élaboration, sur une base contrastive, dans le cadre d'une Action Thématique Programmée réunissant l'Université Paris XIII et trois universités polonaises : ces travaux, auxquels je contribue, peuvent avoir de nombreux prolongements au plan des recherches ultérieures. Les systèmes des langues considérées étant largement différents, le cadre du lexique-grammaire permet une présentation nouvelle, unifiée et éclairante de faits de langue apparemment hétérogènes d'un système à l'autre.

Par ailleurs, les descriptions peuvent être faites en dehors de perspectives directement pédagogiques : la comparaison de zones équivalentes du lexique-grammaire de deux langues, voisines ou non, est de nature à révéler des ressemblances et des différences susceptibles d'être réinvesties en didactique (voir Elia 1993).

Enfin, tout un ensemble de descriptions, aujourd'hui disponibles, du lexique-grammaire du français peut alimenter la réalisation de dictionnaires et de didacticiels.

Ces dictionnaires pourraient être monolingues ou bilingues, imprimés ou sur support informatique. L'état actuel des connaissances (voir, par exemple, le *Dictionnaire des verbes* de J. Dubois et F. Dubois-Charlier, 1992), rend possible la conception d'ouvrages beaucoup plus riches et mieux adaptés à des apprenants étrangers que le *Dictionnaire des structures fondamentales* de Célérier et Maillard (1979). On peut aussi, à partir des données accumulées par les recherches en lexique-grammaire, concevoir des dictionnaires "thématiques", incluant les indications sémantiques et morpho-syntaxiques nécessaires pour la mise en fonctionnement des unités listées : dictionnaire des moyens linguistiques pour "exemplifier", pour "expliquer", pour "réfuter", par exemple. Ce genre d'ouvrage exigerait, bien entendu, des recherches complémentaires à partir des données déjà existantes.

Dans le domaine de l'Enseignement assisté par ordinateur, les progrès technologiques, l'existence de dictionnaires

électroniques de plus en plus complets et la mise au point de programmes efficaces de traitement de données linguistiques (les "grammaires locales" par exemple), rendent envisageables aujourd'hui des produits informatiques permettant de "libérer", plus que ne le fait l'E.A.O. traditionnel, la variété des réponses possibles de la part de l'élève. On pourrait également envisager, à l'aide l'ordinateur, une exploitation de la fonction ludique du langage : les jeux de mots à ressort lexico-syntaxique peuvent (presque) être générés de façon automatique.

La présentation des travaux réalisés et le recensement des travaux possibles montrent que l'on peut lier linguistique et didactique, et qu'il y a là un champ de recherche ouvert. La linguistique appliquée a donc toujours son mot à dire, et je serais volontiers l'un de ses porte-parole dans les domaines où je suis compétent.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES COMPLEMENTAIRES

Bailly, D., 1984, *Eléments de didactique des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais*, Paris, Les langues modernes.

Beacco, J.C., 1993, "Culture grammaticale et demande métalinguistique", *Appropriations, descriptions et enseignements de langues, Etudes de linguistique appliquée n° 92*, à paraître en décembre 1993, Paris, Didier Erudition.

Besse, H. et Porquier, R., 1984, *Grammaire(s) et didactique des langues*, Paris, Hatier-Credif.

Bronckart, J. P. et Sznicer, G., 1990, "Descriptions grammaticales et principes d'une didactique de la grammaire", *Le français aujourd'hui*, Paris, A.F.E.F.

Célérier, P. et Maillard, J. P., 1979, *Dictionnaire des structures fondamentales du français*, Paris, CLE international.

Charaudeau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

Chomsky, N., 1987, *La nouvelle syntaxe*, Paris, Le Seuil.

Coste, D., 1985, "Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère", pp. 5-16, *Langue française 68, Descriptions pour le français langue étrangère*, J. C. Beacco (Ed), Paris, Larousse.

Coste, D., 1990, "Inférence, interférence et quelques autres manque d'assurance dans les évolutions de la didactique des langues", *Cahiers de Linguistique Française 11*, pp. 279-295, Université de Genève.

Coste, D., 1992, "Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique des langues", *Französisch heute 3*, pp. 264-275, Frankfurt, Diesterweg.

Courtilon, J., 1985, "Pour une grammaire notionnelle", *Langue française 68*, pp. 32-47, *Descriptions pour le français langue étrangère*, J. C. Beacco (Ed), Paris, Larousse.

Dictionnaire de didactique des langues, 1976, dirigé par D. Coste et R. Galisson, Paris, Hachette.

Dubois, J. et Dubois-Charlier, F., 1992, *Dictionnaire des verbes*, Rapport technique n° 37, Paris, LADL.

Elia, A., 1993, "Les lexiques-grammaires comparés des langues européennes et leurs utilisations possibles en didactique", *Etudes de linguistique appliquée n° 92*, à paraître, Paris, Didier Erudition.

Gaonac'h, D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Credif.

Gaonac'h, D., (Ed), 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le Monde*, n° spécial Recherches et Applications, Paris, Hachette.

Germain, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

Giry-Schneider, J., 1991, "Relations entre le sens des noms et leur structure prédicative", *Revue Québécoise de Linguistique* 20:1, pp. 99-129, Montréal, UQAM.

Klein, W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, A. Colin.

Klein, W., 1991 : "SLA theory : prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics, pp. 169-194, in T. Huebner et C.A. Ferguson (Eds), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam, John Benjamins.

Krashen, S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

Lamy, A., 1989, "La grammaire, partie intégrante de l'acquisition", *Etudes de linguistique appliquée* 74, pp. 18-35, Paris, Didier Erudition.

Mel'cuk, I., 1993, "La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère" à paraître dans *Etudes de linguistique appliquée* 92, décembre 1993, Paris, Didier Erudition.

Mel'cuk, I. et al., 1984, 1988, 1992, *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexicosémantiques I, II, III*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Perdue, C., (Ed), 1993a, *Adult Language Acquisition : Cross Linguistic Perspectives*, Volume I : *Field Methods*. Volume II : *The Results*, Cambridge, Cambridge University Press.

Perdue, C., 1993b, "Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte", *Etudes de linguistique appliquée* 92, à paraître, Paris, Didier Erudition.

Perdue, C. et Porquier, R. (Eds), (1980), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, *Langage* 57, Paris, Larousse.

Porquier, R., 1989, "Quand apprendre, c'est construire du sens", ... et la grammaire, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, Paris, Hachette.

Pottier, B., 1987, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette Université.

Puren, Ch., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international.

Trévisé, A., 1990, *Le preterit, ce passé pas si simple*, Paris, Editions Européennes ERASME.

Trévisé, A., 1993, "Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention", *Etudes de linguistique appliquée* 92, à paraître, Paris, Didier Erudition.

Wolff, J. M., 1993, "Interaction et focalisation : réflexions d'un apprenant de niveau avancé", à paraître dans *Etudes de linguistique appliquée* 92, décembre 1993, Paris, Didier Erudition.

CONCLUSION

Comment peut-on être linguiste et didacticien-enseignant de langue ?

Répondre à cette question n'est pas simple. Pendant longtemps, ces deux activités m'ont semblé avoir des frontières étanches : élaborer des descriptions, en utilisant un cadre conceptuel linguistique pour les mener à bien, a peu à voir avec l'activité de construction et d'évaluation d'outils pédagogiques à partir d'une multitude de paramètres issus de domaines disciplinaires variés. Ce n'est que dans les cinq ou six dernières années que j'ai commencé à penser ces deux domaines de façon unifiée, et donc entrepris une synthèse, réel objet de ce dossier d'habilitation.

Ces deux regards, celui du linguiste et celui du didacticien, finissent par créer un objet commun. Lorsque, du côté de la description, la théorie explicative devient suffisamment solide, sûre et constitue un arrière-plan permanent de la réflexion, on commence à voir clairement en quoi un cadre théorique éclaire des faits du quotidien de la langue et de ses usages. Réciproquement, les difficultés que doit résoudre la didactique, celles des enseignants pour enseigner et celles des apprenants pour apprendre, posent de nouvelles questions à la description de la langue et de ses usages.

Une telle vision de la linguistique appliquée est très voisine de celle que proposait B. Py ("Didactique et modèles linguistiques", *Etudes de linguistique appliquée* n° 72, 198) : si la didactique opère des "prélèvements" sur la linguistique théorique, elle fait aussi des "offres" de recherches théoriques nouvelles à la linguistique. On comprend mieux alors pourquoi l'exercice peut paraître difficile quand c'est la même personne qui présente la demande et essaie d'y répondre.

ANNEXES**CURRICULUM VITAE****Etat civil**

Nom : VIVES
 Prénom : Robert
 Date et lieu de naissance : 21/06/1937 à Fournols d'Auvergne, France
 Nationalité : française
 Situation de famille : marié, sans enfant
 Adresse personnelle : 15, rue G. Dourdin, F - 93200 Saint-Denis
 Téléphone : 42 35 43 61
 Fonctions : Maître de conférences de 1ère Classe
 Département des Sciences du Langage
 Université Paris VIII
 2, rue de la Liberté
 F - 93526 Saint-Denis Cedex 02

Titres universitaires

C.A.P.E.T. de Lettres Modernes 1959
 (ancien élève de l'E.N.S.E.T. 1956-1959)

Licence d'espagnol Université de Toulouse 1969

Maîtrise de linguistique Université de Toulouse 1970

Doctorat de 3ème cycle en Linguistique Université Paris VIII 1983
 (ancien régime)

Directeur : Professeur J.C. CHEVALIER
 Intitulé de la thèse : "Avoir, prendre, perdre,
 constructions à verbe support et extensions
 aspectuelles".
 Mention : très bien

Postes occupés

Elève-professeur à l'E.N.S.E.T. 1956-1959
 Service militaire 1959-1961
 Professeur au Lycée Technique d'Etat de Montluçon 1961-1962
 Professeur détaché au Maroc 1962-1967
 Conseiller pédagogique, Ambassade de France à Madrid 1967-1970
 Stage long de l'E.N.S. de Saint-Cloud (moyens audio-visuels) 1970-1971
 Assistant à l'E.N.S. de Saint-Cloud, CREDIF 1971-1974
 Assistant à l'Université Paris VIII 1974-1986
 Maître de conférences stagiaire à l'Université Paris VIII 1986-1988
 Maître de conférences titulaire à l'Université Paris VIII 1988- ...

Distinctions honorifiques

Palmes Académiques : chevalier 1981

**THESE DE TROISIEME CYCLE
SOUTENUE LE 26 JUIN 1983**

RAPPORT DE SOUTENANCE

MEMBRES DU JURY

**MM. M. GROSS, Président
J.-C. CHEVALIER, rapporteur
M. SALKOFF, examinateur**

Rapport sur la thèse de 3^e cycle

Présenté par Mr Robert VIVES

intitulée : Avoir, prendre, perdre : constructions à verbe support
et extensions aspectuelles.

Mr M. GROSS, président, ouvre la séance et donne la
parole à Mr Robert VIVES pour son exposé.

Monsieur Vivès donne un résumé de sa thèse. Il expose
la méthodologie qu'il a suivie, et les résultats qu'il a obtenus.
Il donne les définitions des principales classes de constructions
en avoir qu'il a étudiées. Il discute des propriétés des éléments
de ces classes et des conséquences de ces propriétés pour diverses
constructions plus générales.

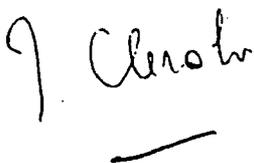
Mr Jean-Claude CHEVALIER félicite Mr Vivès pour la qualité de son travail, la minutie et les détails d'analyse qu'il fournit. L'intérêt et la valeur du mémoire sont confortés par l'imbrication de l'étude avec des études voisines faites indépendamment et qui aboutiront à une image complète de la syntaxe des noms prédicatifs. Mr Chevalier demande des précisions sur l'utilisation de la notion d'opérateur. Il attire l'attention de Mr Vivès sur le traitement de la notion de symétrie (syntaxique, sémantique ou les deux ?). Mr Vivès convient de l'existence d'une impropriété terminologique. Mr Chevalier discute encore de quelques difficultés sur l'acceptabilité de certaines phrases.

Mr Salkoff félicite également Mr Vivès pour la qualité exceptionnelle de cette thèse. Il apprécie la clarté et l'équilibre des diverses parties de la thèse et plus particulièrement l'étude systématique qui a été faite du lexique des noms en avoir et des extensions aux différents verbes supports et opérateurs. Mr Salkoff pense que l'intérêt du travail justifie une publication et dans cette optique, il entreprendra de donner à Mr Vivès des exemples de remaniements de détail qu'il considère comme souhaitables. Il relève également quelques difficultés du codage binaire des tables. Mr Salkoff discute de l'extraction des groupes nominaux venant de phrases nominalisées. Il conclut en exprimant encore sa satisfaction d'avoir lu et étudié le mémoire présenté.

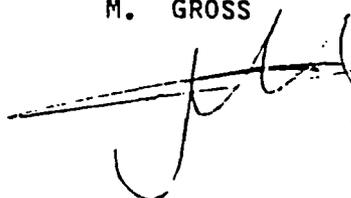
Mr M. GROSS félicite chaudement Mr Vivès. Il a admiré la présentation qu'il a faite d'un sujet difficile. L'une des contributions du mémoire consiste en un éclaircissement remarquable de concepts théoriques d'une grande extension. Ces éclaircissements n'ont pu être acquis que grâce à des études empiriques détaillées sur des nombres élevés d'exemples. Mr Gross souhaite également une publication rapide de cet excellent mémoire.

Après délibérations, le jury accorde à Mr Robert Vivès le grade de docteur de 3ème cycle avec la mention très bien.

J.-C. CHEVALIER



M. GROSS



M. SALKOFF



CONTACTS SCIENTIFIQUES ET ENSEIGNEMENTS

Participation à des équipes de recherche

Depuis 1983, je fais partie de l'équipe des chercheurs du Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (Université Paris 7 et CNRS), et, depuis 1987, du Laboratoire d'Informatique Linguistique (Université Paris 13). Ces deux équipes sont actuellement réunies dans l'U.R.A. 1576 du CNRS, et elles accueillent toutes deux des étudiants doctorants.

Liens avec des universités ou organismes étrangers

Je suis en contact régulièrement et participe à des recherches et/ou des colloques avec les universités ou organismes suivants :

Université Autonome de Barcelone : Professeurs Julio Murillo Puyal et Manuel Tost Planet, Département de Philologie française ; Professeur Carlos Subirats Rüggeberg, Département de linguistique.

Université de Salerne : Professeur Annibale Elia, Département de linguistique.

Université du Québec à Montréal : Professeurs Jacques Labelle, André Dugas et Claude Germain, Département de linguistique.

Université de Montréal : Professeur Igor Mel'cuk, Département de linguistique.

Université de Posnan : Professeur Jozef Sypnicki, Institut de Philologie romane.

Université de Varsovie : Professeurs Krystof Bogacki et Teresa Giermak-Zielinska, Département de Philologie romane.

Association for French Language Studies, association des enseignants de français des universités britanniques.

Liens avec des organismes français

Je suis en contact régulièrement et participe à certaines activités (stages, colloques, publications) avec les organismes suivants :

CREDIF

BELC

ACEDLE (Association des chercheurs et didacticiens des langues étrangères)

SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde)

Revue *Le français dans le monde*

Enseignements

Je suis responsable pédagogique des enseignements de Maîtrise F.L.E. au Département des Sciences du Langage de l'Université Paris VIII.

Enseignements assurés :

Méthodologie du français langue étrangère

Grammaire, lexique et enseignement du F.L.E. (option de la maîtrise en deux U.E.)

Micro-informatique et didactique (option de la maîtrise en deux U.E.)

Apprentissage et auto-observation de cet apprentissage

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	p. 1
Liste des travaux présentés	p. 4
Liste des travaux non présentés	p. 7
PARTIE 1 : RECHERCHES LINGUISTIQUES	p. 8
1. Le cadre théorique	p. 8
1.1. La notion de discours	p. 9
1.2. La notion d'opérateur et d'arguments	p. 9
1.3. La notion de distribution	p. 10
1.4. La notion de méta-discours et de métalangue	p. 10
1.5. La notion de transformation	p. 11
1.6. La notion de changement de forme	p. 11
1.7. Les notions harrissiennes et le lexique-grammaire	p. 12
2. A propos d'effacements et de permutations	p. 13
2.1. Dans certaines constructions adjectivales	p. 14
2.2. Dans les noms composés	p. 15
3. Les verbes-supports et les noms prédicatifs	p. 27
4. Quelques particularités du français	p. 22
4.1. Les équivalents des verbes-supports	p. 23
4.2. Les relations inverses et converses	p. 26
4.3. Les relations causatives	p. 27
4.4. L'opérateur à lien	p. 30
5. Les outils de description et la terminologie	p. 31
6. Perspectives	p. 33
Références bibliographiques complémentaires	p. 37

PARTIE 2 : RECHERCHES DIDACTIQUES	p. 39
1. Linguistique et enseignement des langues.....	p. 39
2. Enseignement de la grammaire et descriptions de la langue.....	p. 42
2.1. Grammaire pédagogique et grammaire d'apprentissage.....	p. 42
2.2. Acquisition et apprentissage.....	p. 44
2.3. La pédagogie de la grammaire : un empirisme éclairé.....	p. 45
3. Grammaire de phrase et grammaire de discours.....	p. 47
3.1. Quelle grammaire de phrase ?.....	p. 48
3.2. Comment diverses théories se rejoignent.....	p. 48
3.3. Analyses de lexique-grammaire et usages de la langue.....	p. 50
4. Une grammaire pédagogique.....	p. 53
4.1. L'organisation du <i>Cours pour étudiants étrangers</i>	p. 54
4.2. La conception du cours.....	p. 55
4.3. Les activités d'apprentissage.....	p. 56
4.4. Le métalangage.....	p. 58
5. Perspectives.....	p. 59
Références bibliographiques complémentaires.....	p. 62
CONCLUSION	p. 65
ANNEXES	p. 66
Tables des matières	p. 71



1994
VIV
VIV
Ti