

# QUELLE GRAMMAIRE POUR LE TEXTE ?

Paul CAPPEAU  
Université et IUFM de Poitiers  
Marie SAVELLI  
Université Stendhal - Grenoble III

---

**Résumé :** Nous souhaitons montrer en quoi une représentation spatiale des textes (qui s'appuie sur une analyse grammaticale précise et fait ressortir les paradigmes syntaxiques, en limitant le recours au métalangage grammatical) permet à la fois de mieux comprendre certains textes d'auteurs et constitue un outil d'aide efficace à la compréhension et à la production d'écrits de l'enfant. Nous présenterons deux rapides illustrations de cette approche aux niveaux CE2 et CM2.

---

L'enseignement de la grammaire au niveau de l'école primaire suscite toujours beaucoup d'interrogations, que ce soit en formation ou sur le terrain. Depuis quelques années, deux domaines entrent en concurrence : la « grammaire de phrase » (1) et la « grammaire de texte ». B. Combettes (1995) rappelle les grands courants auxquels a été sensible la grammaire scolaire. Il observe que l'émergence et le développement de la « grammaire de texte » ont amené à minorer l'intérêt et la recherche, au plan pédagogique du moins, sur l'aspect morpho-syntaxique de la langue. Plus grave selon nous, le découpage de la langue suggéré par les termes qui complètent le mot « grammaire » (la phrase / le texte) conduit à instaurer une frontière entre deux domaines d'analyse et d'intervention alors qu'il serait peut-être plus judicieux de les envisager dans leurs relations. De ce point de vue, les travaux menés depuis plusieurs années à Aix-en-Provence par Claire Blanche-Benveniste (2) et son équipe ont permis de montrer que la syntaxe peut intervenir sur des unités larges, plus larges que la phrase. Nous en présenterons rapidement quelques principes avant de fournir des illustrations concrètes de son exploitation sur le terrain (3).

## 1. UNE GRAMMAIRE CONTESTÉE...

Les défauts de la grammaire scolaire sont faciles à cerner et la formation des enseignants est de ce point de vue assez révélatrice. En effet, cette discipline, plus que d'autres, a laissé aux étudiants un souvenir négatif... et c'est souvent tout ! S'ils n'ont pas retenu les notions qui leur ont été présentées pendant tant d'années, ils savent en revanche que la discipline est tortueuse, complexe, et s'interroge souvent sur son intérêt. **Difficulté, complexité, inefficacité, inutilité** : voilà quelques-unes des caractéristiques négatives que les étudiants ont souvent conservé de cette discipline. Le plus grave serait qu'ils n'aient pas tort. Or, qu'en est-il vraiment ?

L'enseignant peut se sentir tiraillé entre les multiples objectifs (implicites et / ou explicites) assignés à la grammaire. L'accent est traditionnellement mis sur l'apprentissage de règles, le découpage en fonctions, etc.. en vue de l'acquisition de l'orthographe. Un certain décalage est souvent sensible entre « la maîtrise de la langue écrite » que visent les instructions officielles et les activités scolaires proposées. On se contentera de rappeler succinctement quelques-unes des critiques suscitées par la grammaire à l'école :

- la complexité et la difficulté tiennent pour beaucoup à la **confusion des critères et du métalangage** employés. La grammaire scolaire hésite entre une simplicité extrême généralement obtenue par le recours à la sémantique (le sujet défini comme « celui qui fait l'action » (4)) et une multiplicité d'indications. Ainsi, on empile alors les critères de diverses natures (en supposant que la richesse ainsi fournie aidera l'enfant) : « le groupe nominal complément fait partie de la phrase minimale, est essentiel, n'est pas supprimable, n'est pas déplaçable, peut être encadré par **c'est... que**, etc. » ;
- la critique s'amplifie quand on observe le décalage entre ce que peut décrire la grammaire scolaire et la diversité des écrits utilisés par les enfants. Ainsi, les textes littéraires présentent souvent des « types de phrase » hybrides que ne prévoit pas la grammaire scolaire. La grammaire est alors perçue comme une activité **qui décrit essentiellement les énoncés qu'elle fabrique** ou sur lesquels elle travaille. Elle donne souvent une vision bien réductrice de la langue française (5), dont elle ne décrit qu'une sous-partie. Le recours à des tests binaires conduit souvent à des classements abrupts et donc contestables (B. Combettes, 1982).

L'une des questions essentielles concerne le type de commentaire que peut tenir la grammaire de phrase sur les textes. Elle ne développe **pas d'analyse du texte** car la phrase constitue traditionnellement l'unité maximale prise en compte. Peut-on imaginer que l'énumération de divers constituants, l'identification de fonctions peut aider à lire ? Imagine-t-on possible de produire des textes en se conformant à des schémas syntaxiques présentés sous forme algébrique : Sujet + Verbe + ... ? Inutile de prolonger la démonstration. Il faut donc envisager de suivre d'autres pistes. L'exploration du texte est déléguée à la « grammaire de texte » qui brasse des outils de nature différente (syntaxiques, pragmatiques, énonciatifs).

Deux sortes de réponses, au moins, peuvent être proposées pour remédier à cette situation. L'engouement actuel que connaît la **grammaire de texte** constitue une première solution. Elle a le mérite d'avoir déplacé l'intérêt vers des aspects essentiels à la production de textes : sur tout ce qui touche à la cohérence comme les temps verbaux, les anaphores, etc. On peut simplement craindre, dans son application didactique, certaines **dérives** qu'elle reproche à la grammaire de la phrase : le poids excessif du métalangage et une vision très normative des différents « types de textes ». La seconde piste que nous emprunterons dans ces pages consistera à montrer qu'il est possible de développer une analyse purement syntaxique des textes, qui n'interfère pas - dans un premier temps - avec d'autres niveaux.

## 2. UNE GRAMMAIRE AUTRE ?

L'approche présentée sommairement n'a pas pour ambition de se substituer au travail grammatical traditionnel. Elle vise à montrer **quel apport la grammaire peut fournir à la lecture et à l'écriture des textes**. Elle s'inscrit dans le cadre tracé par Claire Blanche-Benveniste sur les documents de français parlé. Pour mieux l'aborder, nous expliciterons la démarche utilisée d'abord pour l'analyse des relations grammaticales et ensuite pour la méthode de visualisation, c'est-à-dire « la mise en grille ».

### 2.1. L'analyse des relations grammaticales

Elle se caractérise notamment par les aspects qui suivent.

#### 2.1.1. Le recours à un métalangage réduit

À côté de la grammaire traditionnelle, très prégnante dans les cours de grammaire à l'école, on peut disposer de techniques de réflexion sur la langue française qui sont plus accessibles à l'élève : tout aussi efficaces, elles ne mobilisent pas, pour autant, un lourd matériau terminologique. Il est possible de mettre en adéquation description de la langue et simplification des procédures si l'on accepte d'abandonner un certain nombre de principes comme :

- le fait de se centrer sur l'analyse d'un élément réduit à « sa nature » et à une fonction (COD, COI ou CC...),
- le fait d'isoler les « propositions » et de réduire l'observation des dépendances à une analyse de type logico-sémantique.

Dès lors, il est possible de développer des compétences et savoir-faire chez des enfants qui n'ont pas acquis, nécessairement, tout le bagage grammatical. Dans l'éventail des « possibles » nous retiendrons le fait qu'il est, selon nous, plus pertinent pour l'analyse, de prendre en compte avant tout le **verbe** et ses éléments « satellites », en d'autres termes considérer l'ensemble de la construction verbale.

Au niveau des pré-requis, il suffit que l'enfant maîtrise un minimum de catégories grammaticales pour accéder à ce type de procédure. Nous retiendrons comme indispensables la reconnaissance de deux catégories basiques: le **verbe**, le **nom**. On partira du principe que le verbe est l'élément « responsable » de la **construction verbale** (élément recteur qui régit ou qui construit). Par exemple dans :

*les pompiers klaxonnent lorsque le feu est passé au rouge*

le verbe **klaxonner** est retenu comme élément majeur car il joue un rôle relationnel entre les éléments les **pompiers** et **lorsque le feu est passé au rouge** qu'il régit.

### 2.1.2. Le recours à des proformes (6)

Pour mener l'analyse, à un premier niveau, on identifiera les positions syntaxiques à partir des proformes. Dans :

***les blessés sont conduits dans un service d'urgence***

on repère le sujet et les compléments :

- place sujet : ***les blessés***
- place de complément de type là : ***dans un service d'urgence***

En effet, les compléments sont désignés et identifiés par le recours à des formes pronominales ou assimilées. Dans l'énoncé cité supra, on a recours, selon le phénomène étudié, à différents types de vidages lexicaux qui peuvent se cumuler :

***les blessés sont conduits dans un services d'urgence***

***Ils sont conduits dans un service d'urgence***

***les blessés sont conduits là***

***ils sont conduits là***

Cette présentation peut permettre de court-circuiter, en grande partie, les problèmes liés à l'étiquetage des fonctions qui bien souvent se réduit à la recherche d'une étiquette (COD, CC, ...) que l'enfant fait défiler, de façon mécanique, jusqu'à trouver l'assentiment de l'enseignant. Dans l'approche présentée, le travail axé sur le fonctionnement de la langue reçoit une traduction immédiate dans la terminologie utilisée. Les pronoms serviront conjointement de critère d'identification et de label pour désigner le paradigme. On parlera ainsi de *complément de type le* dans les cas suivants (7) :

***il achève son travail***

***il me regarde***

***il regarde la télévision***

***je crois qu'il n'a pas réussi***

de complément de type *lui* pour :

***il pense à ses enfants***

***il me parle***

On cerne, au plus près, les relations qui s'établissent entre le verbe et les satellites. Pour ce faire, on aura recours à des tests comme l'extraction et l'existence de proformes. Ces procédures conduisent à différencier le statut des compléments. Ainsi, dans un énoncé comme :

***évidemment Pierre travaille lentement***

les éléments *lentement* et *évidemment* n'ont pas exactement le même statut par rapport au verbe. Les tests le confirment. En effet s'il est possible d'extraire et de pronominaliser lentement :

***c'est lentement qu'il travaille***

***c'est ainsi qu'il travaille***

en revanche, il est impossible d'appliquer ces mêmes tests à **évidemment** :

**\*c'est évidemment qu'il travaille**

Ces tests montrent que la relation au verbe est plus forte dans le cas de **lentement** (8), car il s'agit d'un élément régi. L'élément **évidemment** qui ne répond pas positivement à ces mêmes tests n'est pas régi. L'accent est mis sur le comportement des éléments, pas sur le placage d'une terminologie abstraite.

## 2.2. La visualisation ou « mise en espace du texte »

Cette analyse se développe sur les axes syntagmatiques et paradigmatisques et conduit à rompre avec la linéarité du texte écrit. On procède donc à une « mise en espace » du texte effectuée à partir de sa structure syntaxique. L'axe syntagmatique correspond à celui de la progression syntaxique. Toute nouvelle place syntaxique se situe donc linéairement à droite de la précédente. L'exemple suivant est présenté « à plat », puisque chaque élément constitue une avancée syntaxique :

**au moment des barbecues vous avez tous les problèmes de brûlure**

Dans cet énoncé, on pourra repérer les positions suivantes :

- complément de type **alors** : **au moment des barbecues**
- sujet : **vous**
- complément de type **le** : **tous les problèmes de brûlure**

L'axe paradigmatisque sert à visualiser les figements sur une même place syntaxique. Dans les productions orales, ce sera notamment le cas pour les phénomènes de bribes et d'amorces :

**donc le chauffeur distribue les les billets dans dans le bus** (corpus oral, 1996)

qui peuvent être représentés sous la forme suivante :

<p><b>donc le chauffeur distribue les les billets dans dans le bus</b></p>
--

La disposition retenue illustre que la position syntaxique n'est pas redoublée mais connaît un remplissage particulier. Il n'a pas deux compléments directs **les** puis **les billets** comme pourrait le laisser croire une mauvaise lecture de la grille. De même, **dans** et **dans les billets** ne s'interprètent pas comme deux compléments de type **là**. Chaque complément est réalisé par étape avec des tâtonnements liés aux modes de production du discours non préparé.

Cette disposition servira aussi pour représenter les phénomènes de listes comme les séquences coordonnées, les énumérations, etc. :

**vous avez aussi beaucoup de brûlures chez les messieurs au moment où on débroussaille où on nettoie son jardin et où les gens jettent de l'essence**

vous avez aussi [...] chez les messieurs au moment	où on débroussaille
	où on nettoie son jardin
	et où les gens jettent de l'essence

Dans de tels cas, le déroulement linéaire pourrait laisser croire que la position syntaxique se multiplie. En fait, il n'existe qu'un emplacement qui connaît un remplissage lexical développé. On le voit nettement au travers d'un exemple comme :

***on a installé cette niche et cette baie gothique***

où la place complément correspond à la proforme **les** et non à la séquence **la + la**. Il y a donc bien un paradigme syntaxique avec deux séquences lexicales :

<b>on a installé</b>	<b>cette niche</b>
<b>et</b>	<b>cette baie gothique</b>

Dans les productions littéraires, cet axe permettra de visualiser les différents remplissages lexicaux qui occupent une même position syntaxique.

***Puis sans se hâter, lentement, fièrement il enjamba l'appui de la croisée [...]*** (Hugo)

<b>Puis</b>	<b>sans se hâter,</b>	
	<b>lentement,</b>	
	<b>fièrement</b>	<b>il enjamba l'appui de la croisée</b>

Dans cet exemple, le paradigme **ainsi** comporte trois réalisations lexicales distinctes, l'énoncé se redéploie syntaxiquement par la suite avec l'apparition du sujet, du verbe etc. qui sont disposés linéairement.

- le retour à la ligne s'effectue lors des changements de construction verbale (9). De plus on reste au plus près des habitudes de lecture :

***C'était un vent tout jeune. Il emportait des nuages, des poussières, du soleil, de l'ombre, du froid et du chaud tout ensemble, comme dans un sac.*** (Giono)

<b>C' était</b>	<b>un vent tout jeune.</b>
<b>Il emportait</b>	<b>des nuages,</b>
	<b>des poussières,</b>
	<b>du soleil,</b>
	<b>de l'ombre,</b>
	<b>du froid</b>
	<b>et du chaud tout ensemble, comme dans un sac.</b>

***Le cerf quitta le hangar et il vint humer, puis il partit droit devant lui, assez vite mais sans trop de hâte, [...]*** (Giono)



Le cerf	quitta	le hangar		
et	il	vint humer,		
puis	il	partit	droit devant lui,	assez vite
				mais sans trop de hâte,

• le nombre et la disposition des paradigmes ne sont pas fixés a priori. Il ne s'agit donc pas de définir une grille, un modèle et de le plaquer sur le texte. Au contraire, on partira de l'hypothèse que **chaque texte développe sa propre grammaire**. Les paradigmes sont créés au fur et à mesure, en fonction de leur apparition.

**Comme elle, il est jeune. Il est grand comme elle, comme elle il est en blanc.** (Duras)

Comme elle,	il	est	jeune.	
		Il	est	grand
comme elle	il	est	en blanc.	comme elle,

Dans cet exemple, le paradigme *ainsi*, réalisé lexicalement sous la forme **comme elle** apparaît tantôt avant, tantôt après le verbe. On doit donc tenir compte de cette particularité et ne pas réduire le déploiement du texte (10).

• les emplacements paradigmatiques seront conservés tout au long du passage décrit. Cela va permettre de faire apparaître les relations entre unités et de faire émerger progressivement l'organisation syntaxique du texte. La mise en espace donne à voir la structure du texte. Si l'on reprend l'exemple de Hugo, la suite de sa phrase présente une symétrie certaine avec le début :

Puis sans se hâter,			
lentement,			
fièrement			
	il	enjamba	l'appui de la croisée
et sans se retourner,			
droit,			
debout,			
adossé aux échelons,			
ayant derrière lui l'incendie,			
faisant face au précipice	il se mit à descendre	l'échelle [...]	

Cette mise en grille ne serait-elle, finalement, qu'une **reconstitution de texte rénovée** ?

• **oui**, car les procédures décrites permettent de faire ressortir l'architecture syntaxique du texte, ce qui ne peut qu'en faciliter la mémorisation.

• **non**, car à la différence des reconstitutions de texte, il ne s'agit pas de développer une approche en grande partie subjective qui s'appuie tantôt sur le lexique, tantôt sur certains morphèmes, tantôt sur la syntaxe, tantôt sur le style, etc. Bref, à la stratégie flottante qui préside à cet exercice, on

substitue un **cadre rigoureux**, que les enfants peuvent reproduire. Si cette analyse vise à montrer que chaque texte possède sa propre grammaire, on accède à celle-ci au travers d'une analyse syntaxique unique.

- **non** car la reconstitution de texte est un but alors que la mise en grille présentée ici est un outil descriptif puissant. Le texte une fois mis en espace, et donc préalablement décrit, peut être le support de diverses activités (être reproduit à l'identique, être transformé, être prolongé, etc.) et d'approches complémentaires (pragmatiques, énonciatifs, etc.)

### 3. QUELQUES ILLUSTRATIONS

Au plan scolaire, la concurrence de la « grammaire de texte » a pu laisser penser que toute activité grammaticale allait être bientôt obsolète. Or, il n'en est rien et les enseignants se trouvent donc confrontés à la nécessité d'un travail grammatical dont ils mesurent parfois mal l'intérêt. Il y a loin des instructions officielles qui lient la grammaire et les activités d'écriture et de lecture et la réalité du terrain où ce lien est bien difficile à établir. Le premier point est central dans les préoccupations de l'enseignement aujourd'hui et permet d'entrevoir une activité qui réponde à deux exigences : aider à lire, aider à écrire des textes. Dans ces quelques pages, nous présenterons quelques tentatives qui permettent de montrer que la grammaire peut relever le défi tracé. Nous utiliserons deux illustrations, en particulier un travail conduit à Poitiers avec la complicité d'une enseignante de CM2.

Un premier travail a été conduit au niveau du CE2 (11) en liaison avec des activités d'arts plastiques. Le but était de mieux appréhender le **rythme du texte**, d'en faire ressortir le mouvement. Les enfants travaillaient à partir du poème de Henri Michaux *Emportez-moi*, qui, par sa régularité, se prête bien à ce type « d'investigation syntaxique » et aux contraintes de temps dont devait tenir compte l'enseignante. L'analyse syntaxique ne jouait d'ailleurs qu'un rôle secondaire, complémentaire dans la démarche et les buts poursuivis durant ces séances. On fournit les deux premières strophes du poème :

***Emportez-moi dans une caravelle,  
Dans une vieille et douce caravelle,  
Dans l'étrave, ou si l'on veut, dans l'écume,  
Et perdez-moi, au loin, au loin.***

***Dans l'attelage d'un autre âge.  
Dans le velours trompeur de la neige.  
Dans l'haleine de quelques chiens réunis.  
Dans la troupe exténuée des feuilles mortes. [...]***

Le travail a porté sur le paradigme de compléments identifié par la proforme **là**. Ici, la répétition de la position syntaxique est, dans de nombreux cas, morphologiquement signalée par la répétition de **dans** qui va pouvoir servir d'aide à la réflexion. La sensibilité à la disposition en liste peut être facilement développée au travers de certaines situations : le cahier d'appel qui présente en colonne la liste des noms, la liste des achats que l'on dresse lorsque l'on va faire des courses, etc.



Un premier travail de disposition du texte conduira à la solution :

<b>Emportez-moi</b>	<b>dans une caravelle,</b> <b>Dans une vieille</b> <b>et douce caravelle,</b>
<b>Et perdez-moi</b>	<b>Dans l'étrave,</b> <b>ou si l'on veut, dans l'écume,</b> <b>au loin,</b> <b>au loin.</b>
	<b>Dans l'attelage d'un autre âge.</b> <b>Dans le velours trompeur de la neige.</b> <b>Dans l'haleine de quelques chiens réunis.</b> <b>Dans la troupe exténuée des feuilles mortes.</b>

Des « effets de zoom » peuvent intervenir selon les niveaux et selon le travail poursuivi sur certains passages du texte. Ainsi, la première strophe montre une complexité différente du GN que la visualisation suivante met en valeur :

<b>Emportez-moi</b>	<b>dans une</b>	<b>caravelle,</b>
	<b>Dans une</b>	<b>vieille</b>
	<b>et douce</b>	<b>caravelle,</b>
	<b>Dans l'</b>	<b>étrave,</b>
<b>ou si l'on veut,</b>	<b>dans l'</b>	<b>écume,</b>

La lecture de ce poème s'avère simple il est vrai, mais la mise en espace a bien montré, en particulier, l'antéposition des adjectifs épithète. Les poèmes produits par les enfants, au cours de ce travail de réécriture, montrent leur sensibilité à cette structure particulière que révèle le « zoom » :

***Emportez-moi sur des étoiles de mer,***  
***Sur des merveilleuses étoiles de mer,***  
***Dans les océans, dans les bleus océans,***  
***Et perdez-moi au loin, au loin.***

Un enfant, en situation d'écriture, ne produirait pas naturellement de telles organisations syntaxiques. Il a donc été sensibilisé aux épithètes antéposées.

Tous ces jeux sur la disposition ne sont pas gratuits mais correspondent bien à des analyses syntaxiques argumentées. Ce travail a ensuite été prolongé par la production de textes. Cependant il est clair que l'on veut **dépasser**, à partir de la réflexion grammaticale, le stade de la **simple imitation**. Rien de comparable avec les jeux de réécritures demandés parfois à partir d'un modèle avec la seule consigne jamais étayée par des indications précises comme : *écrivez à la manière de...*

On a pu montrer par ailleurs que cette mise en relief de l'organisation du texte constituait une aide précieuse et laissait libre court à l'imagination, puisque l'enfant était libéré en quelque sorte **de la recherche d'une structure**. Les

enfants peuvent alors jouer en collant au plus près ou en s'éloignant de la trame du texte comme dans l'exemple suivant qui respecte le cadre global (des compléments de type *là* mais modifie profondément leur structure interne (changement de préposition, apparition d'une relative) :

***Emportez-moi dans une mer palpitante sous l'œil et sur la lune qui palpite en deuil***

Un travail plus développé a été conduit en CM2 (12) à partir d'un texte de Flaubert. Les enfants étaient déjà habitués à ce travail de mise en grille des textes (13). Divers groupes avaient été constitués dans la classe. Chacun des groupes devait « traiter » un court passage suivi du texte, puis présenter au tableau la disposition d'une phrase du passage. L'intérêt de la démarche suivie résidait dans les **mutations** que chaque groupe faisait subir à la disposition retenue jusque là. Nous proposons les divers apports des groupes :

**Groupe 1 :**

Il a disposé de façon très rapprochée chacune des positions syntaxiques :

<b>Julien s'adossa contre un arbre.</b>
---

**Groupe 2 :**

Dès l'intervention de la seconde équipe, cette disposition a dû être modifiée. Les enfants devaient alors identifier les paradigmes et argumenter pour justifier chacune de leurs décisions, ce qui a constitué un moment de grammaire enrichissant. Les phrases écrites sur des étiquettes ont permis de multiples ajustements au fur et à mesure que le texte révélait sa structure. Nous fournissons, ci-dessous, quelques phrases éparpillées du texte pour montrer diverses étapes du travail :

Julien arbre Le cerf, qui était noir	s'adossa	contre un
et monstrueux de taille, portait seize andouillers avec une barbe blanche.		

Ce groupe a dû intervenir sur l'espace qui séparait le sujet du verbe et constater ainsi diverses expansions du sujet qui se répètent à trois reprises dans ce passage.

**Groupe 3 :**

Julien un arbre. Le cerf, qui était noir	s'adossa	contre
et monstrueux de taille, portait seize andouillers avec une barbe blanche.		
Julien	lui envoya	sa dernière flèche

Ici, c'est la position complément qui a dû être retravaillée puisqu'il a fallu tenir compte de l'apparition d'un adjectif entre le déterminant et le nom.

D'un point de vue pratique, la mise en espace du texte fait partie aussi des acquisitions de l'enfant qui doit développer certaines aptitudes lors de la prise en compte de la spatialité, de l'évaluation des espaces blancs quand il y a anticipation, de la disposition des éléments mis en liste...

#### 4. CONCLUSION

Nous espérons avoir pu montrer, un peu rapidement sans doute, qu'il est possible, sans avoir recours à un lourd arsenal terminologique, de faire de la grammaire pour les textes. Aspect méthodologique nouveau et "ludique", la mise en espace permet de mieux rentrer dans les textes oraux comme écrits. C'est là une approche de la grammaire avec **une perspective nouvelle** qui devrait aider, en particulier, les enseignants de français. La mise en grille n'est pas à prendre simplement comme un outil d'analyse mais c'est un véritable moyen, pour l'enfant de réfléchir sur la langue, de prendre en compte la spatialisation des textes. on peut jouer sur l'aspect vide ou plein d'une position syntaxique et, à partir de la trame du texte original on peut obtenir une multitude de productions d'enfants.

#### NOTES

- (1) L'expression « grammaire de phrase » tend de plus en plus souvent à remplacer celle de « grammaire » utilisée jusque là.
- (2) Pour un état récent des travaux, on se reportera à Blanche-Benveniste (1990) ainsi qu'à divers articles publiés notamment dans *Recherches Sur le Français Parlé*, (Aix-en-Provence).
- (3) Nous nous attacherons, dans cet article, à présenter le cadre global de cette approche grammaticale. Une visée plus didactique sera fournie dans un travail à paraître (Cappeau & Batut).
- (4) L'exemple semblera à beaucoup bien vieillot et pourtant... des manuels récents continuent allègrement à l'utiliser.
- (5) L'ordre canonique SVO ne tient pas compte des modifications liées aux catégories comme dans **je le vois**.
- (6) La notion de « proforme » sert à désigner ces éléments « terminaux », le moins chargé sémantiquement, qui servent à identifier les paradigmes. Parmi ceux couramment utilisés on citera : **le, lui, alors, ainsi, là**.
- (7) On renvoie à Cappeau & Batut (travail en cours) pour le détail de la mise en place de cette approche et les problèmes à traiter tels que par exemple la distinction entre « COD » et « attribut ».
- (8) Il est possible d'utiliser ici les termes d'éléments régis (ou construits par le verbe » et d'élément associé à la construction verbale pour reprendre la terminologie de Claire Blanche-Benveniste et alii. A ce stade de l'analyse on peut faire observer aussi la différence entre « élément prépositionnel ou non prépositionnel » comme dans :

**il travaille lentement** (élément non prépositionnel)

**il travaille avec sa soeur** (élément prépositionnel)

- (9) La construction verbale regroupe le verbe et tous les éléments qui sont sous sa dépendance. La délimitation précise de cette unité ne peut hélas être fournie dans le cadre de ce travail. Elle a le mérite d'être définie sur une base syntaxique, ce qui la rend précieuse !
- (10) Le cas des paradigmes *ainsi, alors*, etc. est traité différemment de celui des compléments *le*. Les premiers peuvent se dédoubler pour une même construction verbale.
- (11) Il a été conduit par une étudiante de PE2, Sylvie Chouteau, durant un stage.
- (12) Conduit avec la précieuse collaboration de l'enseignante Mme Batut.
- (13) Cf. Fabre et Cappeau (1996) pour une présentation de la phase précédente et des exploitations dans le travail d'écriture que permet ce travail grammatical.

### BIBLIOGRAPHIE

- BILGER Mireille (1995) : Linguistique française et enseignement de la grammaire aujourd'hui, *Le Français dans tous ses états*, n°30, revue du CRDP, Montpellier, 30-39.
- BILGER Mireille (1990) : « Aplicaciones del analisis en « grille » a la comprension de textos orales y la ensenanza de la composicion escrita », *Anuarionde Psicologia*, n°47, Barcelone, 29-43.
- BLANCHE-BENVENISTE C., BILGER M., ROUGET C., EYNDE, K. v.d., MERTENS P. (1990) : *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Editions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1993) : « Acerca de la Interpretacion », *SUBSTRATUM, Temas fundamentales en psicologia y educatio'n*, vol.II, n°4, 47-63.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire et coll. (1979) : « Des grilles pour le français parlé », *Recherches Sur le Français Parlé*, n°2, Aix, Service des publications de l'Université de Provence, 163-209.
- COMBETTES Bernard (1982) : « Grammaires floues », *Pratiques*, N° 33, pp. 51-61.
- COMBETTES, Bernard (1995) : « Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle », *La linguistique appliquée aujourd'hui : problèmes et méthodes*, Amsterdam, De Werelt, pp. 89-96.
- FABRE Claudine et CAPPEAU Paul (1996) : « Pour une dynamique de l'apprentissage : lecture / écritures / réécritures », *ELA* N° 101, pp. 46-59.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1993) : Enseignement de la langue et production d'écrits, *Pratiques*, N°77, pp. 3-23.
- KERLOC'H Pierre (1979) : *La reconstitution de textes. Méthode structurale*, Paris, Colin.
- PETITJEAN André (1984) : *De la lecture à l'écriture. La transformation de texte*, Paris, CEDIC.
- SAVELLI Marie (1996) : « Un outil pour l'analyse syntaxique : la mise en grille. Ses atouts majeurs », *LIDIL* n°14, Grenoble, PUG, Service des publications de l'Université de Grenoble.