



HAL
open science

Grammaire: la phrase

Danielle Leeman

► **To cite this version:**

Danielle Leeman. Grammaire: la phrase. conférence pour la formation des maîtres, Apr 2010, Puteaux, France. halshs-00637494

HAL Id: halshs-00637494

<https://shs.hal.science/halshs-00637494v1>

Submitted on 2 Nov 2011

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

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

Danielle Leeman
Professeur de Sciences du langage
Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
UMR 7114 « MoDyCo », CNRS

Conférence de formation des maîtres à Puteaux, Collège Maréchal Leclerc
le jeudi 15 avril 2010 de 14h à 17h

GRAMMAIRE : LA PHRASE

Deux questions se posent, en matière d'enseignement de la grammaire, avec entre les deux un hiatus que je ne sais pas combler (une troisième question à laquelle je ne sais pas répondre):

1. Comment procéder à une description grammaticale adéquate, c'est-à-dire qui rende compte de manière claire, sans incohérences ou exceptions, du fonctionnement linguistique? Si l'on veut en effet que l'apprentissage de la grammaire conduise à la maîtrise de la langue, il faut que la grammaire en soit la description exacte, appropriée, sinon elle conduira les élèves qui la suivent à se faire une fausse idée du système et donc à produire des énoncés fautifs.
2. Comment enseigner la grammaire pour qu'elle conduise à la maîtrise de la production et de la compréhension des textes? On est ici dans le domaine didactique, ou pédagogique, où beaucoup de travail a été fait, montrant en particulier que les apprentissages sont d'autant plus efficaces qu'ils sont actifs et d'autant plus actifs qu'ils sont articulés à une motivation forte, à un intérêt profond de la part de celui qui apprend.
3. Mais cette question (2) suppose acquise la réponse affirmative à une autre question préalable: est-ce que l'enseignement de la grammaire conduit effectivement à la maîtrise de la langue? Est-ce qu'il est nécessaire de savoir ce qu'est un nom ou un complément d'objet ou une phrase pour s'exprimer « correctement »? La réponse à cette question n'est pas évidemment positive, lorsque l'on voit que l'enseignement de la grammaire n'est pas le cas dans tous les pays (en Grande-Bretagne par exemple) – ce qui n'empêche pas leurs habitants de parler et écrire leur langue. Ajoutons que le peu d'aisance des Français à maîtriser les langues étrangères jette le doute sur la pertinence à en passer par la grammaire pour leur enseignement. Les textes officiels fixent à la grammaire le double objectif de faire acquérir la langue orale et écrite, mais ils sont muets sur la manière dont s'opère le passage de l'apprentissage de l'une à la maîtrise de l'autre, et donc sur les méthodes qui garantiraient ce passage.

Etant donné notre situation institutionnelle (l'enseignement de la grammaire est obligatoire!), on laissera de côté la question (3), en ayant bien à l'esprit tout de même qu'on ne sait pas ce qui se passe dans la tête des élèves entre l'apprentissage de la grammaire d'un côté et l'exercice de la langue de l'autre (pour comprendre autrui ou s'exprimer): entre, si l'on veut, d'un côté la liste des ingrédients pour faire le gâteau, et de l'autre côté le gâteau lui-même - soit, parallèlement, la liste et définition des catégories, des fonctions, des constructions... et les paroles ou écrits que l'on produit ou comprend. Ce n'est pas parce que l'on peut réciter par coeur la recette que l'on réussit le gâteau!

Ce qu'implique la question (1)

La question (1) nous oblige à une lecture critique des textes ministériels et manuels scolaires, et c'est un premier (et triple) effort que doit faire l'enseignant: (1) revenir sur ce qu'il a lui-même appris, et qui peut être mis en cause par de nouvelles découvertes liées à l'évolution de la recherche (y compris ce que peut produire sa propre réflexion); (2) mettre éventuellement en cause ce que les textes officiels et les outils (tels les manuels) présentent comme la règle, la vérité; (3) trouver le moyen de combler les manques, de pallier les insuffisances, imaginer d'autres solutions.

Prenons l'exemple simple: « Comment définir la phrase? ».

Observation préalable. Dans le programme ministériel énumérant les notions à acquérir en 6e (*I. Grammaire/ L'analyse de la phrase*), apparaissent (premier tiret): « la phrase verbale/non verbale » puis (deuxième tiret): « la phrase simple (un seul noyau verbal) » - ce dont on déduit que la phrase non verbale n'est pas une phrase simple -, et (dernier tiret): « initiation à la phrase complexe (plusieurs noyaux verbaux) » - donc la phrase non verbale n'est pas non plus une phrase complexe.

Prise de conscience d'une bizarrerie. Mais si la phrase non verbale n'est ni une phrase simple ni une phrase complexe, qu'est-ce que c'est? Juste « une phrase »? Le terme *phrase* est-il bien approprié pour dénommer ce type de construction si la phrase est définie comme possédant un verbe (n'y a-t-il pas contradiction à appeler *phrase* également un ensemble sans verbe)? Ne serait-il pas plus cohérent d'adopter un terme différent pour opposer à la phrase ce qui n'est pas phrase, c'est-à-dire ne comporte pas de verbe (*Merci! Ou Au secours! Ou Oh la la! Ou Pelouse interdite. Ou Génial, ce chapeau! Etc.*)?

Imagination d'une solution. On pourrait dire que d'un côté il y a des unités que l'on appelle *phrases*, caractérisées entre autres propriétés par le fait qu'elles ont un verbe (un « noyau verbal » selon le texte ministériel), et d'un autre côté des formulations qui ne sont pas des phrases (elles n'ont pas de verbe), et que l'on appellera par exemple *énoncés* (et de même que l'on distingue différents types de phrase, on distinguera différents types d'énoncé: *Oh la la!* n'est pas du même type (n'a pas les mêmes emplois) que *Pelouse interdite.* par exemple).

L'itinéraire d'observation et de raisonnement sur cet exemple a supposé une prise de conscience obligeant à revenir sur ce que l'on a soi-même appris (« la phrase nominale », ou « la phrase non verbale »), à mettre en cause par conséquent ce qui est répété par les textes ministériels (dont les auteurs apparemment n'ont eu cette prise de conscience), et à trouver (assumer) une solution plus satisfaisante car plus cohérente: dénommer différemment deux réalités linguistiques différentes.

Le problème fondamental alors est que l'enseignant est pris dans une contradiction: ou bien ne pas enseigner, en toute honnêteté et pour le bien intellectuel des élèves, une grammaire inadéquate, mais alors les mettre dans le cas de ne pas répondre selon la norme attendue aux examens (le Brevet, en particulier); ou bien enseigner, cyniquement, une grammaire que l'on sait inadéquate mais qui est imposée par la tutelle et qui est donc la norme qu'applique la hiérarchie. Il est totalement inadmissible, d'un point de vue simplement et banalement déontologique, que la tutelle mette les enseignants dans cette situation contradictoire insoluble, et leur fasse assumer l'échec scolaire qu'elle génère.

Je reviendrai en deuxième partie sur la question, en quelque sorte théorique, de l'adéquation de la description grammaticale (cf. *II. Vers une caractérisation de la phrase*). J'introduis maintenant à ce

qui constituera la première partie de l'exposé (cf. *I. Proposition d'une démarche pédagogique*).

Ce qu'implique la question (2)

A supposer que l'apprentissage de la grammaire permette, par une transmission qui nous reste mystérieuse, la maîtrise de la langue (cf. la question (3) qui n'a pas de réponse), et à supposer que l'on dispose d'une description acceptable à transmettre aux élèves (cf. la question (1) qui laisse à penser que ce n'est pas le cas), il y a à définir et à adopter une démarche pédagogique qui mobilise effectivement toute l'attention des élèves, leur rende intéressant, voire passionnant, le domaine de la réflexion grammaticale, de manière à réunir les conditions d'un apprentissage motivant, qui suscite l'engagement actif des élèves.

Hélas!

Beaucoup d'enseignants, n'ayant pas connu eux-mêmes au cours de leur formation le prof-génial-qui-passionne-ses-élèves-pour-la-grammaire, reproduisent le modèle auquel ils ont eux-mêmes été soumis, faute d'autres exemples. Le cours de grammaire devient une corvée pour tout le monde, les élèves sentant parfaitement que leur maître lui-même n'est pas porté par ce qu'il leur raconte.

Et de surcroît ils retrouvent au collège les mêmes méthodes, les mêmes termes, les mêmes définitions, les mêmes types d'exercices supposés constituer le programme de l'apprentissage à l'École primaire. Ainsi le travail antérieur n'a-t-il servi à rien, ainsi ce que l'on croyait avoir appris est-il considéré comme nul puisque l'on recommence en 6e à parler de la définition de la phrase... Quel est alors l'intérêt de reprendre les mêmes choses sur les mêmes bases? Certains élèves attendent patiemment que ça passe. D'autres chahutent. Quelques-uns, peut-être, ont là l'occasion de comprendre ce qui était resté opaque aux cours élémentaires ou moyens.

Il faut bien reconnaître que, globalement, « la grammaire » laisse un mauvais souvenir, même aux « littéraires », et cela ne date pas d'aujourd'hui – il n'est que de lire les témoignages reproduits par André Chervel à la fin de son ouvrage *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire* (1977, Paris, Payot – également édité dans la collection « points » au Seuil).

Et pourtant, la réflexion linguistique fait partie de la culture française : où voit-on ailleurs qu'en France des rubriques de « bon langage » dans les journaux? Où voit-on ailleurs qu'en France un peuple se passionner sur la question de savoir si l'on peut dire *aller au coiffeur* au lieu de *aller chez le coiffeur* ou si l'on doit simplifier l'orthographe du français? Paradoxalement, la grammaire, malgré les souvenirs négatifs que nous pouvons garder de son apprentissage, fait partie de notre patrimoine, comme l'orthographe (dont on respecte et défend le principe d'existence même si l'on commet soi-même des « fautes »), et il revient à l'école de transmettre cet aspect de notre identité culturelle. (Cf. le recueil n°11 de la Collection « Diptyque »: *Orthographe: innovations théoriques et pratiques de classes*, Presses Universitaires de Namur, 2007.)

D'autant que la réflexion grammaticale peut être le lieu du développement de l'esprit scientifique – comme le disent les Programmes, elle participe « pleinement à la structuration de la pensée ». Mais encore faut-il pour être formatrice qu'elle soit véritablement exercée par les élèves eux-mêmes, qu'ils soient motivés pour apprendre par eux-mêmes. Et cet impératif préalable vaut d'autant plus si l'on fixe à l'apprentissage de la grammaire l'objectif de permettre la maîtrise de sa parole et de ses écrits, et la compréhension de ceux d'autrui: cela suppose une véritable appropriation, une acquisition active et durable qui en quelque sorte fasse désormais consubstantiellement partie de la

personne qu'est l'élève.

I. Proposition d'une démarche pédagogique pour l'enseignement / apprentissage de la grammaire

Je propose dans ce qui suit une démarche pédagogique qui me paraît propre à stimuler l'intérêt des élèves pour la grammaire, de façon qu'ils s'investissent effectivement dans une recherche qui les passionne, qui les conduise à écouter et lire (comprendre) comme à parler et écrire (s'exprimer), et à garder un souvenir durable de ce qu'ils ont fait – ne serait-ce simplement que parce que ce sont eux qui l'ont fait, qu'ils en auront été les acteurs effectifs. (Cf. Danielle Bouix-Leeman, *La Grammaire ou la Galère?*, Bertrand Lacoste et CRDP de Toulouse, 1993. Voir aussi du même auteur un certain nombre d'articles parus dans la revue *Le Français aujourd'hui*, n° 69, 83, 89, 105, 131.)

Cette proposition repose sur les attendus suivants:

1. La notion de « phrase » est supposée connue à l'arrivée au collège (elle est étudiée au long de l'Ecole élémentaire).
2. Mais contradictoirement, elle n'est en réalité pas présumée telle, puisque son apprentissage se retrouve au programme de toutes les classes du collège.
3. De fait, les productions écrites de la plupart des élèves de 6e montrent que les apprentissages grammaticaux à l'école primaire n'ont pas suffi à construire une compétence active de la phrase (active, c'est-à-dire qui se manifeste directement dans les productions).
4. Il s'agit donc de se fonder sur les connaissances (que l'on va considérer) acquises (mais insuffisamment pour pouvoir agir automatiquement et inconsciemment lorsque l'élève écrit en particulier).

et sur les hypothèses suivantes:

5. La démarche d'appropriation des connaissances passe par l'exercice effectif de la langue (compréhension et production) par les élèves eux-mêmes – on apprend véritablement à faire un gâteau en le faisant (et éventuellement refaisant) soi-même.
6. Le changement de statut de l'élève (qui devient un collégien) doit se marquer symboliquement par un changement pédagogique consistant à reconnaître qu'il a nécessairement appris un certain nombre de choses dans les classes antérieures, qu'il est capable d'utiliser ces acquis et donc de passer à d'autres activités pour progresser dans ses apprentissages.

Elle peut se résumer ainsi:

7. Le contrat pédagogique est désormais que les élèves lisent la leçon pour l'évaluer, pour en vérifier la consistance, pour juger si elle les satisfait – arguments à l'appui bien entendu.

Prenons l'exemple de la phrase, généralement définie comme commençant par une majuscule et se terminant par un point, définition que le maître peut lire en classe lentement, avec une certaine emphase – car tout le monde sait cela, donc adoptons une certaine distance ironique (surtout étant donné ce qui va suivre)!

La discussion en classe (expression/compréhension orale)

Le professeur va donner l'exemple en s'interrogeant devant les élèves, du même coup interpellés pour réagir à ce qui est écrit dans le manuel (et s'approprier le problème posé): « Mais alors, quand on parle, on ne fait pas de phrases? Dans ce que je dis, vous voyez des majuscules et des points, vous? Non, hein? Donc, si la phrase c'est ce qui commence par une majuscule et se termine par un point, il n'y a pas de phrase à l'oral? Pourtant, quand je dis par exemple: « *Il fait beau aujourd'hui.* », j'ai bien l'impression que c'est une phrase, non? Qu'est-ce que vous en pensez? Et vous avez entendu une majuscule? Non! Et un point? Non plus! »

Par conséquent, que peut-on penser d'une telle définition?

On va laisser les élèves s'exprimer, même si c'est simplement pour reprendre ce que le professeur vient de signaler (toute prise de parole est *a priori* intéressante): d'une part pour que chacun s'approprie bien l'argument, mais d'autre part aussi pour que chacun intègre la démarche pédagogique désormais en vigueur: c'est nouveau, on a le droit de dire ce qu'on pense, même s'il s'agit d'une critique. On a aussi le droit de dire qu'on ne comprend pas, parce que si c'est le cas c'est que le manuel s'est mal exprimé (et non parce qu'on est bête). Cette nouvelle manière de faire de la grammaire en désarçonne plus d'un: on met du temps à en croire ses oreilles!

Au fur et à mesure des propositions, le professeur résume les observations au tableau, pour qu'on ne les oublie pas: elles donneront lieu par la suite à la rédaction de la démonstration. Plus tard, ce peut être chaque élève qui va au tableau pour écrire ce qu'il a observé. Ou encore un « secrétaire de séance » qui sera chaque fois désigné pour aller noter les idées de ses camarades. Le professeur vérifiera d'un coup d'oeil les formulations et l'orthographe, corrigera le cas échéant, discrètement, sans s'attarder – juste une mise au point qui ne passera pas inaperçue, une « mise en forme écrite » qui pour autant ne donne pas lieu à des développements qui peuvent être ressentis de manière humiliante et donc susceptibles de réduire les élèves au silence (ou à la provocation).

Deuxième étape: regardons dans le texte d'étude ou dans les exercices ce qui commence par une majuscule et se termine par un point, est-ce que l'on a toujours envie de dire que « c'est une phrase »? Là encore, le professeur donne le ton si besoin: « le titre du texte de lecture, c'est « *Une journée à la plage.* » Il y a bien une majuscule au départ et un point à l'arrivée, mais est-ce qu'il s'agit d'une phrase? ». Certains diront que non (il n'y a pas de verbe), d'autres que oui: cela montre que cette définition est susceptible de donner lieu à deux réponses contraires, donc que ce n'est pas une définition suffisante. Autre type d'exemple: « tiens, dans l'exercice n°2, on a un texte qui se termine par l'indication du nom de l'auteur: « (*A. de Musset.*) », il y a une majuscule et un point pour l'abréviation du prénom, est-ce que « *A.* » est une phrase? Et « *Musset.* »? »

Conclusion: il n'y a pas que les « phrases » qui commencent par une majuscule et se terminent par un point! On ne peut donc pas caractériser la phrase avec ce critère.

On continue. Mais est-ce qu'une phrase commence nécessairement par une majuscule et se termine nécessairement par un point? Je peux écrire « *il fait beau* », que je reconnais comme étant une phrase, et « *Il beau fait.* » que je ne reconnais pas comme une phrase: ce n'est donc pas la ponctuation qui fait la phrase. Regardons à nouveau les écrits du manuel: il se peut que l'on y trouve ce que l'on reconnaît bien comme étant « une phrase » sans pour autant commencer par une majuscule (par exemple après un point virgule) ni se terminer par un point (mais deux points, ou trois points de suspension). On peut aussi regarder les titres et intertitres des articles d'un journal, être attentif aux différents panneaux, publicitaires ou autres, qui jalonnent les rues, bref constituer un « corpus », c'est-à-dire une réserve d'exemples où puiser par la suite pour rédiger l'ensemble des

observations.

L'écriture en classe (production/compréhension écrite)

La recherche collective aura produit un certain nombre d'observations, peu importe si toutes ne sont pas d'égale pertinence: il s'agit ici d'amener chaque élève à lire de la grammaire (la perspective critique l'y aidera), à parler de grammaire (ne serait-ce que la nouveauté de la démarche en rendra certains maladroits, ce n'est qu'une étape dans l'acquisition de la démarche, il ne faut donc rien stigmatiser), à écouter les autres parler de grammaire (exercice de compréhension comme un autre).

L'objectif est l'appropriation du savoir grammatical par la pratique de la réflexion grammaticale, laquelle constitue un apprentissage qui passe par la parole et l'écoute – et comme tout apprentissage, celui-ci tâtonne, erre, procède par hypothèses successives pour trouver la méthode adéquate: il faut laisser à chacun son rythme et le temps qu'il lui faut pour prendre conscience de ses erreurs.

Ces diverses observations, on en a la liste au tableau en guise de « pense bête ». Il s'agit ensuite pour chaque élève de choisir d'écrire ce qui lui convient (ce qui lui paraît le plus convaincant pour sa démonstration) dans ce qui a été trouvé, d'abord avec le guidage de l'enseignant afin de construire un modèle de réponse (que l'on aura ensuite tout loisir au fil de l'année d'enrichir, de diversifier, etc.):

- ⌘ de quoi est-on parti (= de la définition du manuel)? Comment peut-on le dire, l'écrire? (Il y aura sans doute diverses propositions, que chacun peut exploiter même si ce n'est pas celle qu'il a trouvée, si la formulation proposée par un camarade paraît meilleure.)
- ⌘ qu'a-t-on observé, qu'a-t-on remarqué à ce sujet (= la définition proposée par le manuel n'est pas entièrement satisfaisante)? (Même remarque que précédemment.)
- ⌘ quelle est la justification de ce jugement (= tel et tel exemple commenté de manière à faire apparaître l'insuffisance de la définition)?

Même de rien, on est en train de (commencer à) s'approprier la structure du texte argumentatif...

La rédaction peut se faire d'abord en classe, avec l'aide permise du voisin: nous ne sommes pas dans une épreuve de concours et l'échange avec les pairs est constitutif de l'apprentissage. Le professeur passera entre les rangs pour vérifier discrètement la correction linguistique, demandera ou suggérera les modifications souhaitables; chaque élève doit achever son parcours par un texte qu'il lui soit possible de relire, de retenir, de lire à d'autres, de faire lire – bref un texte globalement satisfaisant (tout le monde a la moyenne). Il en vérifiera la clarté en le soumettant à la lecture de deux ou trois camarades (test de compréhension!).

Tenants et aboutissants de la démarche proposée

Cette démarche permet de faire de la grammaire en parlant de grammaire et en écrivant de la grammaire – on serait tenté de dire: en parlant en grammaire et en écrivant en grammaire, comme on dit « parler en français » ou « écrire en anglais ».

Elle change le statut de « la leçon », qui devient un objet d'évaluation sur lequel tout le monde a son mot à dire – il ne s'agit plus d'une vérité qui ne prête pas à discussion. Mais au terme du parcours, les élèves en connaîtront le contenu aussi bien (sinon mieux) que s'ils l'avaient appris par coeur! De même « l'exercice » prend-il une identité nouvelle: il ne s'agit plus de s'exercer à appliquer la règle imposée dans la leçon, mais de le lire activement pour y trouver des exemples et des contre-exemples justifiant le jugement porté à la suite de l'évaluation de la leçon. (Au passage, on peut aussi, tout à fait classiquement, vérifier que l'on est capable, à partir des savoirs dispensés par la leçon, répondre aux consignes des exercices. Ce peut être d'ailleurs l'occasion d'une évaluation, la

consigne pouvant apparaître obscure ou incomplète.)

L'analyse grammaticale acquiert également un nouveau statut: dans les discussions comparant les points de vue et trouvailles, on utilise *naturellement* la terminologie grammaticale, dont l'appropriation est donc là comparable à celle de la langue ordinaire (que l'on s'approprie par l'usage nécessité par les besoins de la communication quotidienne). Il y aura des situations de désaccord entre élèves sur l'analyse à donner à tel ou tel phénomène, où chacun sera amené *naturellement* à rappeler des définitions ou des critères – exactement comme, dans la vie « normale », on argumente pour obtenir quelque chose ou ne pas avoir à s'y plier.

Pour guider, animer, relancer le travail critique des élèves, l'enseignant doit lui-même concevoir son rôle autrement: il est là d'abord pour accueillir et recueillir la parole des élèves, il encourage à poursuivre, à préciser, à être plus exigeant envers soi-même – cela pour que l'observation de l'élève ait d'autant plus de poids, que son argument ait d'autant plus de force. Le maître est aux côtés de l'élève, du côté de l'élève, dans l'entreprise d'évaluation du manuel de grammaire: il aide à mieux formuler, il suggère une vérification, il propose un exemple complémentaire – en bref il accompagne les élèves dans leur entreprise, il les aide à construire leur pensée en mettant son savoir et son savoir-faire à leur service, il n'est plus un ennemi potentiel dispensateur de « contrôles », de notes, de récompenses ou de sanctions.

Le maître change également de statut en ce qu'il admet que le livre de grammaire ne dit pas (forcément) la vérité grammaticale réelle (celle de la langue), mais seulement une vérité officielle qu'il n'est plus tenu de représenter, de proférer, de défendre. Son propos est d'abord que les élèves s'approprient des textes, les comprennent (de fait, l'évaluation d'un critère, d'une définition, implique nécessairement leur compréhension) et en produisent – en l'occurrence se construisent progressivement leurs propres connaissances. Nous savons tous (même si nous ne l'assumons pas au même degré) que le discours grammatical officiel n'est pas la vérité – et la question posée au départ est toujours d'actualité: comment procéder à une description grammaticale adéquate?

Retour sur les productions des élèves

Dans la continuité logique de ce qui précède, ne soyons pas excessivement exigeants (et donc excessivement sévères dans leur notation) à l'égard des productions des élèves – n'oublions pas en outre que juger un élève « nul » en 6e, c'est invalider l'ensemble de la formation qu'il a reçue à l'école élémentaire, sans parler des conséquences de ce type de jugement sur la suite de ses études. De plus nous sommes tentés de les noter en fonction d'un idéal (ce que nous aurions écrit nous-mêmes?) qu'ils ne peuvent pas avoir atteint à l'issue du CM2 (ou à l'issue de la 6e si l'on évalue des copies de 5e, et ainsi de suite).

Si, de la démarche proposée ci-dessus, les élèves ont retenu quelque chose, c'est bien que, selon les règles de la grammaire, une phrase commence par une majuscule et se termine par un point! Ils le savaient déjà, mais le faisaient-ils? Retournons au(x) devoir(s) précédent(s) pour le vérifier. Dans cette relecture de soi-même uniquement axée sur cette vérification, un certain nombre de manques ou erreurs devraient apparaître (ils n'apparaissent pas nécessairement si l'objectif est plus global: « se relire pour vérifier que tout va bien: grammaire, vocabulaire, orthographe, temps des verbes, ponctuation... » car on a tendance alors à se laisser porter par le contenu plutôt que par la forme).

Chacun complétera son auto-correction par l'avis du voisin à qui l'on soumet son texte pour qu'il le vérifie à son tour. En l'occurrence, le professeur (conçu désormais, ne l'oublions pas, comme celui qui permet de comprendre comment faire mieux et de réussir) peut proposer sa propre lecture et attirer l'attention sur une majuscule qui aurait été oubliée ici, un point là – le professeur est avec l'élève, du côté de l'élève, dans cet effort d'apprendre, de comprendre, il doit l'accompagner et le

guider, et non le sanctionner s'il se trompe, car l'apprentissage passe forcément par la prise de conscience et la correction de ses erreurs. Nous ne sommes pas dans la situation du concours où le nombre de réussites est prédéterminé par des raisons extérieures à la valeur des candidats: notre responsabilité est au contraire que tous réussissent – et n'oublions pas non plus qu'un élève qui réussit a généralement à coeur de continuer à fournir de lui-même cette image favorable.

II. Vers une caractérisation de la phrase

Pour jouer le rôle que la démarche proposée implique, l'enseignant doit oser avoir des connaissances qui ne recouvrent pas strictement celles qu'on lui demande. On serait évidemment tenté de lui dire « lis! », « forme-toi! », « va à l'université suivre des cours de linguistique pour te tenir au courant! » - injonctions faciles, car les semaines sont lourdes, les trajets fatigants, les formations proposées parfois décevantes. Là aussi (comme pour les élèves!) il faudrait du temps, de la réflexion guidée mais de manière régulière, de l'encouragement mutuel qui dépasse les trois minutes de salutations dans la salle des profs. Je suggérerais quelques pistes de réflexion théorique dans ce qui suit, avec préalablement la suggestion de constituer un « groupe de travail » entre professeurs de français de l'établissement.

Instituons une réflexion collective, une fois tous les quinze jours ou toutes les trois semaines mais un après-midi entier, chez l'un ou chez l'autre alternativement, pour se donner le temps d'échanger entre collègues les problèmes et les lassitudes, les solutions ou idées expérimentées par tel ou telle, de profiter des lectures de tel collègue, des tentatives pédagogiques de telle autre, de l'expérience de tous. Echangeons les idées, les corpus, les stratégies, les plans de cours – il n'en ressortira que du bien pour les élèves de l'établissement, qui n'auront pas à se heurter à l'arbitraire, changeant d'une année sur l'autre, des étiquettes, des analyses grammaticales, des méthodes pédagogiques.

Premier principe: respecter la cohérence dans les critères

D'où provient la « bizarrerie » observée concernant l'unité appelée *phrase* avec la présentation d'une *phrase verbale* et d'une *phrase non verbale* dont finalement on ne sait plus ce qu'elle devient dans la suite de la description (ni phrase simple, ni phrase complexe)? Comme l'indique leur nom, la phrase verbale comporte un verbe et la phrase non verbale n'en comporte pas; mais s'il est facile de repérer l'opposition par l'observation de la présence ou de l'absence d'un verbe, lequel est concrètement reconnaissable (c'est la seule catégorie qui se conjugue), qu'est-ce qui justifie que l'on parle de « phrase » dans le cas de « la phrase non verbale »? En somme, quel est le point commun à la phrase verbale et à la phrase non verbale qui justifie qu'on les appelle toutes deux une *phrase* ?

Toute suite de mots sans verbe ne peut pas être dite « phrase non verbale »: on hésitera à accepter la réponse d'un élève qui dirait en guise d'analyse de « *Oh la la!* » dans « *Oh la la! Quel boulet!* », qu'il s'agit d'une phrase non verbale. On serait plus disposé à accepter cette analyse pour « *Quel boulet!* », qui dit quelque chose (« prédique ») à propos de quelqu'un ou quelque chose (par exemple « *Ce type!* » dans « *Ce type! Quel boulet!* »). Autrement dit, la reconnaissance d'une phrase (non verbale) se fait sur une base sémantique: à partir du principe que toute phrase dit quelque chose (par le groupe verbal: le prédicat) de quelqu'un ou quelque chose (= le groupe nominal sujet, dit « thème »), alors « *Quel boulet!* », qui parle de quelqu'un, peut être interprété comme une prédication (bien qu'il n'y ait pas de verbe), donc comme une phrase.

Mais à ce compte, pourquoi « *Oh la la!* » ne mériterait-il pas d'être considéré comme une prédication, si on l'interprète comme le commentaire d'une situation (l'interjection signifiant

l'agacement), de même que « *Ce type!* », également analysable comme un jugement que l'on porte sur quelqu'un (de par le choix du nom mais aussi l'intonation exclamative). Toute formulation devient alors « une phrase », disant nécessairement quelque chose de quelque chose d'autre, si bien que la notion même de « phrase » devient inutile, et d'ailleurs impossible à définir, correspondant à tout ce qui peut être dit ou écrit: le mot *poison* écrit sur un flacon dit quelque chose du (contenu du) flacon, le titre *Dimanches d'août* dit quelque chose du (contenu du) roman de Modiano, etc.

Le problème provient de ce que, pour définir l'unité appelée *phrase*, le texte ministériel associe deux critères qui ne relèvent pas du même plan: le repérage d'un verbe concerne la reconnaissance d'une forme (c'est un critère formel), l'interprétation en termes de *thème* et *prédicat* concerne la reconnaissance d'un sens (c'est un critère sémantique) – or la forme et le sens ne convergent pas directement. Ainsi, on le sait, malgré l'obstination traditionnelle à définir le verbe comme « ce qui indique l'action », voire « l'état » (critère sémantique pour définir une forme: le verbe), ce sens n'est pas propre à cette forme (le nom *course* exprime l'action aussi bien que le verbe *courir*, le nom *souffrance* et l'adjectif *souffrant* expriment l'état aussi bien que le verbe *souffrir*).

Il faut donc choisir (ce qui facilitera l'analyse par la suite), et distinguer ce qui est à distinguer du point de vue du même critère: si le critère qui permet de parler de *phrase* est la présence d'un verbe, alors ni l'exclamation *Oh la la!*, ni l'injonction *Champagne pour tout le monde!*, ni l'interrogation *Du champagne?*, ni l'étiquette *poison*, ni le titre *Dimanches d'août* ne sont à considérer comme des phrases.

Notons avant de poursuivre que, d'une part, une unité sémantique ne correspond pas nécessairement à ce que l'on appelle *phrase* (« *Vous faire moi rigoler.* », dit par un Japonais dans un roman policier de J.H. Chase, a un sens parfaitement clair mais n'est pas pour autant ce que l'on souhaite reconnaître comme « une phrase ») et que, d'autre part à l'inverse, on peut reconnaître comme phrase une suite à laquelle on n'est pas capable d'associer une interprétation (par exemple, pour moi: la plupart des théorèmes en vigueur en mathématiques). L'exemple « *Vous faire moi rigoler.* » confirme en outre qu'il ne suffit pas qu'une suite de mots commence par une majuscule et se termine par un point pour être reconnue comme phrase, et il attire l'attention sur le fait qu'il faut spécifier pour la définition de la phrase que le verbe doit être conjugué: *Mourir d'aimer.* a bien un sens, et annonce une histoire arrivée à quelqu'un, mais n'est pas pour autant une phrase.

En conclusion, veiller à la cohérence des critères, c'est choisir entre la pertinence de l'observation des formes (par exemple la présence d'un verbe) et la pertinence de l'observation sémantique (par exemple l'interprétation en thème et prédicat). La langue est une association forme/sens indissociable, mais il est plus commode de procéder par repérages formels, c'est donc ce parti que l'on prendra (étant entendu que, du fait du lien forme/sens, toute opération formelle a une incidence sémantique).

Deuxième principe: oser l'innovation lorsque l'on se heurte à une incohérence

Premier exemple

La grammaire traditionnelle pose donc deux unités appelées *phrase*, l'une dite *verbale*, l'autre dite *non verbale*, cette dernière apparaissant problématique car définie à partir d'un critère autre que celui de la présence d'un verbe, et beaucoup plus difficile à appliquer; ce constat conduit logiquement à circonscrire ce que l'on appelle *phrase* à partir du critère de la présence d'un verbe, et donc à oser appeler le reste autrement. On peut proposer le terme *énoncé*, utilisé de cette manière par un certain nombre de linguistes spécialisés en syntaxe.

Pour reprendre des exemples précédents, *Oh la la!* ou *Du champagne?* ou *Vous faire moi rigoler.*

sont donc des énoncés (des formes linguistiques qu'on ne peut ranger dans la catégorie « phrase » parce qu'elles ne sont pas construites autour d'un verbe conjugué). La question est de savoir si l'on « a le droit » d'utiliser cette terminologie avec les élèves, plutôt que la nomenclature officielle, que l'on sait contestable (voir la conclusion du point *Ce qu'implique la question (1)* plus haut); mais pour comprendre d'éventuelles difficultés ou questions des élèves, il est en tous cas nécessaire que l'enseignant, lui, connaisse les limites de la description grammaticale qui lui est imposée.

Deuxième exemple

Considérer que l'on a affaire à une phrase si l'on reconnaît dans un ensemble de mots un verbe conjugué, cela implique que l'on ne peut parler de « phrase » à propos d'une suite comportant un verbe à l'infinitif, sur le modèle de la « proposition infinitive » dont parle la grammaire traditionnelle. (La grammaire contemporaine a renoncé au terme *proposition* dans la description syntaxique, la « proposition » se confondant avec la « phrase simple » ou avec la « phrase indépendante » dans un certain nombre de cas: on parle donc de « phrase », qu'il s'agisse de phrase simple ou complexe, de phrase subordonnée, de phrase indépendante, de phrase juxtaposée ou coordonnée, etc. Le terme *proposition* peut être utilisé pour désigner l'unité sémantique (et non plus formelle, syntaxique), conformément d'ailleurs à son usage originel en logique.)

Soit une phrase telle que « *J'entends bouillir le lait.* »: traditionnellement, on analysera *bouillir le lait* comme une proposition infinitive complément d'objet de *entends*, proposition où *le lait* est vu comme le sujet du verbe *bouillir* (on ne parle de « proposition infinitive » que lorsque l'infinitif a son propre sujet, ce qui ne serait pas le cas dans *Je veux partir* par exemple, où *partir* ne forme pas une « proposition infinitive », ayant le même sujet que *veux*). Cette analyse est contestable du point de vue même des critères censés y présider:

- ⌘ le complément d'objet direct a pour propriétés de pouvoir être remplacé par le pronom *le*, ou *qu'est-ce que*, et d'être mis en emphase par *c'est...que*. Or l'application de ces tests sur la phrase aboutit à des formulations peu acceptables: ?? *Je l'entends, bouillir le lait.* !?? *Qu'est-ce que tu entends?* - *Bouillir le lait.* !?? *C'est bouillir le lait que j'entends.*
- ⌘ En fait, les résultats sont beaucoup plus acceptables lorsque les tests concernent seulement *le lait*, ce qui conduirait à conclure que c'est *le lait* le complément d'objet de *entends*: *Je l'entends bouillir, le lait.* / *Qu'est-ce que tu entends bouillir?* - *Le lait.* / *C'est le lait que j'entends bouillir.*
- ⌘ Et de fait, *le lait* ne peut pas être remplacé par le pronom *il* (typique du sujet), et l'on ne peut pas dire non plus qu'il s'accorde avec le verbe puisque ce dernier, à l'infinitif, est invariable (*bouillir* reste *bouillir* dans *J'entends les haricots verts bouillir*). Donc l'analyse la plus cohérente est de reconnaître *le lait* comme le complément d'objet direct de *entends* (même si, d'un point de vue sémantique, c'est bien en même temps le lait « qui fait l'action de » bouillir: on l'a vu, les critères formels et les interprétations ne convergent pas nécessairement vers les mêmes conclusions).

En résumé: il n'est pas approprié de parler d'un sujet de l'infinitif (le groupe en question n'en a aucune des propriétés caractéristiques), et par conséquent il n'y a pas lieu de poser l'existence d'une proposition (ou phrase) infinitive, puisque celle-ci est justifiée par le fait que l'infinitif a son propre sujet. Là encore, on voit l'incohérence à appliquer des critères de types différents: *le lait* est sémantiquement le sujet de *bouillir*, mais syntaxiquement (formellement), il n'a aucune des propriétés du sujet. Mais si *le lait* est le complément d'objet de *entends*, comment analyser *bouillir*?

Proposition innovante: l'analyse grammaticale repose sur le principe que les formes ayant les mêmes propriétés sont rangées dans une même classe, ou se voient attribuer la même fonction -

c'est le principe qui vient d'être appliqué dans la conclusion que *le lait* n'est pas le sujet de *bouillir* (il n'a pas les propriétés d'un sujet) mais le complément d'objet de *entends* (il a les propriétés d'un complément d'objet). Or, si l'on compare les propriétés de *bouillir* dans la phrase proposée à celles de l'attribut de l'objet dans une phrase comme *Je pense cet homme honnête*, on découvre quelques parallélismes:

- ⌘ on ne peut pas analyser le groupe *cet homme honnête* comme le complément d'objet de *pense*, de même qu'il est difficile de considérer *le lait bouillir* comme le complément d'objet de *entends*: on ne dira pas (parallèlement à ce que l'on a observé pour *le lait bouillir* ci-dessus) * *Je le pense, cet homme honnête.* / * *Qu'est-ce que tu penses? - Cet homme honnête.* / * *C'est cet homme honnête que je pense.*
- ⌘ En revanche, on peut analyser *cet homme* comme le complément d'objet de *pense*, de même que l'on a considéré *le lait* comme le complément d'objet de *entends*: on peut dire (parallèlement à ce que l'on a observé pour *le lait* ci-dessus) *Je le pense honnête, cet homme.* / *Qui penses-tu honnête? - Cet homme.* / *C'est cet homme que je pense honnête.*
- ⌘ On peut procéder à une permutation dans l'ordre complément d'objet/attribut (mieux admise stylistiquement si l'on « allonge » le complément d'objet): *Je pense honnête cet homme (qui proteste de son innocence)* – de même peut-on avoir dans l'exemple de départ *J'entends le lait bouillir* comme *J'entends bouillir le lait* (permutation qui n'est cependant possible que si l'infinifit est intransitif: * *J'entends réciter leur leçon les enfants*).

Il n'est donc pas aberrant de proposer pour *bouillir* la fonction d'attribut de l'objet (*le lait*), analyse en tous cas moins contestable que celle qui est traditionnellement proposée puisque, hormis d'un point de vue sémantique (le lait « fait l'action de » bouillir), l'ensemble *le lait bouillir* (ou *bouillir le lait*, dans l'exemple initial) ne forme pas une phrase de type sujet-verbe. (D'un point de vue sémantique d'ailleurs, on peut aussi considérer que si l'on entend le lait bouillir, c'est que l'on entend le lait (qui fait quelque chose), et donc le statut de complément d'objet de *le lait* ne contredit pas le critère interprétatif.)

Ces principes posés, revenons au thème qui nous préoccupe: procurer une définition de la phrase qui soit plus satisfaisante que celles dont on dispose traditionnellement, qui invoquent la ponctuation, ou l'expression d'une pensée complète associant thème/prédicat.

Qu'est-ce qu'une phrase?

Jusqu'à présent, nous nous sommes arrêtés à une première propriété de l'unité que l'on convient d'appeler *phrase*: c'est une suite de mots comportant un verbe conjugué. On s'aperçoit rapidement que l'on doit davantage circonscrire le domaine, car autrement il est extrêmement difficile d'aboutir à un ensemble de critères convergents permettant de caractériser la phrase. Deux exemples:

- ⌘ il fait partie de la culture grammaticale de parler d'une structure fondamentale sujet-verbe pour définir la phrase, mais alors on est obligé d'introduire une première exception: la phrase interrogative dite « à inversion du sujet » (*Viens-tu?*) où la structure n'est plus sujet-verbe mais verbe-sujet; il y a d'autres cas de ce genre (*Ici mourut Napoléon, L'île où mourut Napoléon*, etc.) qui empêchent de donner de la phrase une définition générale de type sujet-verbe si l'on essaie de toutes les décrire au même niveau;
- ⌘ et de même est-on conduit à parler d'une deuxième exception en songeant aux phrases injonctives formées d'un verbe sans sujet matérialisé autrement que par la flexion verbale (*Pars, Partons, Partez*). Là encore, ce n'est pas le seul cas de figure: *Faut pas rêver!*, *Reste*

que nous devons tout de même agir., Y a pas photo.

La « phrase » est une unité grammaticale convenue

On convient donc de caractériser l'unité *phrase* à partir d'une structure considérée comme base de la description (la « phrase canonique »): la structure déclarative (qui comporte un sujet placé devant le verbe), dont les autres phrases seront analysées comme des transformées (ainsi l'interrogation peut-elle se caractériser par un ordre verbe-sujet différent de celui de la structure de base, et l'injonction se différencier de cette dernière par un sujet non matérialisé).

Là encore, il faut veiller au point de vue: en l'occurrence, en parlant de structure et de formes présentes dans tel ordre ou tel autre, ou absentes, on adopte un point de vue formel. Adopter un point de vue sémantique aboutirait à une description différente, dans la mesure où l'on n'interroge pas nécessairement à l'aide d'une structure interrogative (cf. ci-dessus l'exemple de *Du champagne?*): *Tu veux un gâteau?* et *Je te demande si tu veux un gâteau.* sont des phrases à sens interrogatif mais à structure déclarative. De même *Tu finis ta soupe.* ou *Maintenant tu vas te coucher.* peuvent être des phrases à sens injonctif mais qui sont de structure déclarative (et *Du champagne pour tout le monde!* est une demande qui ne prend pas la forme d'une « phrase »). On sait aussi qu'une injonction est d'autant plus polie qu'elle prend la forme d'une interrogation (*Voulez-vous répéter après moi.../Tu ne fermerais pas la fenêtre?*) et qu'une question peut prendre la forme d'une phrase injonctive (*Où habitez-vous? / Dites-moi où vous habitez.*).

Trois propriétés pour caractériser l'unité « phrase »

La phrase ainsi circonscrite (structure déclarative de type sujet-verbe conjugué) a trois propriétés: on peut la faire précéder de *Est-ce que*, y insérer la négation (*ne...pas*) de part et d'autre du verbe conjugué, en faire la subordonnée de *Je crois que* (*Tu sais que*, *Il dit que*, etc.): *Le temps est beau pour la saison.* / *Est-ce que le temps est beau pour la saison?* / *Le temps n'est pas beau pour la saison.* / *On estime que le temps est beau pour la saison.*

Un énoncé tel que *Beau temps pour la saison.* ne se prête pas à ces manipulations: **Est-ce que beau temps pour la saison? / *On estime que beau temps pour la saison.* Ici, la seule négation possible serait une formulation qui n'est pas exclue mais qui ne répond pas entièrement au critère: *Pas beau temps pour la saison* (impossible de caser *ne*).

L'unité « phrase » est formée de constituants qui ont en commun deux propriétés

Les trois propriétés précédemment présentées concernent la phrase vue comme un tout, qui, globalement, se prête aux manipulations auxquelles on la soumet. On peut complémentarément la définir par les propriétés qu'ont en commun les mots ou groupes qui la composent, et qu'on appellera ses *constituants*. Les constituants de la phrase ont en commun d'être soumis à la portée de la négation et à la portée de l'interrogation. Cela signifie que la négation peut concerner l'entier de la phrase, ou bien chacun de ses constituants. Et de même qu'une question totale peut concerner l'entier de la phrase (réponse en *oui* ou *non*), ou bien chacun de ses constituants.

Prenons la phrase très simple *Pierre aime Marie*. Elle décrit *a priori* une situation globale précise concernant à la fois deux personnes et le lien établi entre l'une et l'autre. Je peux nier la pertinence de cette affirmation: *Pierre n'aime pas Marie* (= « il est faux d'affirmer que Pierre aime Marie ») ou m'interroger sur sa réalité: *Pierre aime-t-il Marie* (= « peut-on affirmer que Pierre aime Marie »)?

Mais je peux aussi nier un seul des constituants, ce que fait clairement apparaître l'enchaînement où un autre constituant est opposé à celui que l'on nie:

- ⌘ *Pierre n'aime pas Marie (mais Paul l'aime)* : c'est le sujet *Pierre* qui est ici sous la portée de la négation (je nie que ce soit Pierre l'amoureux, mais je ne nie pas que quelqu'un aime Marie) – l'enchaînement oppose *Paul* à *Pierre*;
- ⌘ *Pierre n'aime pas Marie (mais il la déteste)*: c'est ici le verbe qui est sous la portée de la négation (je ne nie pas que Pierre et Marie soient concernés, ce que je réfute, c'est le lien d'amour établi entre les deux) – l'enchaînement substitue à *aime* le bon verbe selon moi;
- ⌘ *Pierre n'aime pas Marie (mais il aime Léa)*: c'est le complément d'objet qui est ici sous la portée de la négation (on ne refuse pas l'idée que c'est Pierre qui aime mais on conteste que ce soit Marie qu'il aime): l'enchaînement spécifie quelle est la personne aimée.

Et de même la question peut en réalité ne porter que sur un seul constituant, auquel cas la réponse n'est pas *oui/non* mais précise l'interrogation en donnant l'autre possibilité envisagée:

- ⌘ *Est-ce que Pierre aime Marie (ou est-ce Paul)?*(Réponse: par exemple *Oui, c'est Pierre qui aime Marie.*)
- ⌘ *Est-ce que Pierre aime Marie (ou est-ce qu'il la déteste)?*(Réponse: par exemple *C'est bien aimer qui est le cas.*)
- ⌘ *Est-ce que Pierre aime Marie (ou aime-t-il Léa)?*(Réponse: par exemple *Non, c'est Léa qu'il aime.*)

En conclusion: on dispose de trois propriétés caractérisant globalement la phrase prise comme un tout, et, complémentaiement, de deux propriétés caractérisant la phrase pour ainsi dire de l'intérieur, par ses constituants: ces derniers, comme la phrase elle-même, ont en commun d'être soumis à la portée de la négation et de l'interrogation.

Notons qu'on pourrait y ajouter la mise en emphase par *c'est...qui* (pour le sujet) et *c'est...que* (pour les compléments), mais c'est un critère moins général que les deux autres car il ne peut concerner le verbe (**C'est aime que Pierre Marie*) et il est problématique pour l'attribut (*?? C'est amoureux que Pierre est./C'est amoureux qu'est Pierre.*)

Où tout dans la phrase n'est pas forcément analysable comme un « constituant »...

On appellera spontanément « phrase » aussi bien *Paul a oublié ses clés* que *Paul a bien entendu oublié ses clés* – où l'adverbe *bien entendu* a pour équivalents *évidemment, comme par hasard, justement*, etc.

Or, si chacun des constituants *Paul, a oublié* et *ses clés* présente effectivement la propriété de portée, ce n'est pas le cas de *bien entendu*, ce qui conduit logiquement à la conclusion que cet adverbe n'est pas un constituant de la phrase (on ne peut pas non plus le soumettre au test de l'emphase par *c'est...que*). Appliquons les tests:

Paul n'a pas oublié ses clés (mais Pierre les a oubliées): le sujet est sous la portée de la négation.

Paul n'a pas oublié ses clés (mais il les a perdues) :le verbe est sous la portée de la négation.

Paul n'a pas oublié ses clés (mais ses papiers): le complément est sous la portée de la négation.

* *Paul n'a bien entendu pas oublié ses clés (mais évidemment)*: l'adverbe *bien entendu* ne peut pas être soumis à la portée de la négation.

Est-ce que Paul a oublié ses clés (ou Pierre)?: le sujet est sous la portée de l'interrogation.

Est-ce que Paul a oublié ses clés (ou les a-t-il perdues)?: le verbe est sous la portée de l'interrogation.

Est-ce que Paul a oublié ses clés (ou ses papiers)?: le complément est sous la portée de l'interrogation.

**Est-ce que Paul a bien entendu oublié ses clés (ou évidemment)?*: l'adverbe ne peut pas être mis

sous la portée de la négation.

**C'est bien entendu que Paul a oublié ses clés.* (Attention à ne pas confondre la mise en emphase, ici impossible, avec d'autres constructions, comme le *c'est que* causal que l'on aurait dans *Si je suis mécontente, c'est bien entendu que (= parce que) Paul a oublié ses clés.* La mise en emphase suppose un contraste opposant *c'est/ce n'est pas* : *C'est Paul qui a oublié ses clés (ce n'est pas Pierre).* *Ce sont ses clés que Paul a oubliées (ce ne sont pas ses papiers).* On n'aurait pas, sur le même modèle: **C'est bien entendu que Paul a oublié ses clés, ce n'est pas évidemment!)*

De fait, l'adverbe en question a une certaine autonomie syntaxique relativement au reste de la phrase: il n'est pas indispensable, et il est déplaçable en divers endroits, ne dépendant donc d'aucun autre terme (en particulier du verbe, comme c'est le cas du sujet ou du complément d'objet):

Bien entendu, Paul a oublié ses clés

Paul, bien entendu, a oublié ses clés

Paul a bien entendu oublié ses clés

Paul a oublié, bien entendu, ses clés

Paul a oublié ses clés, bien entendu

Et de même sur le plan sémantique, *bien entendu* exprime l'avis de celui qui parle sur l'événement *Paul a oublié ses clés* (l'adverbe ne fait pas partie de cet événement, il en est un commentaire).

Il n'en reste pas moins qu'il est difficile d'affirmer que *bien entendu* ne fait pas partie de la phrase! Il y a donc à distinguer dans le domaine phrastique deux sortes d'éléments: les constituants et ce qu'on appellera « les incidents ». Les constituants forment le corps de la phrase elle-même en tant qu'elle rapporte un événement ou décrit une situation: on pourrait dire qu'ils relèvent de « l'intraphrastique ». Les incidents ne font pas partie de la structure de la phrase, ils viennent s'y insérer pour en commenter le contenu: on pourrait dire qu'ils relèvent de « l'extraphrastique » (en ceci qu'ils ne pas constitutifs du corps même de la phrase: du « noyau verbal »).

Attention: si certains adverbes (ou groupes autres) sont (uniquement) des incidents, d'autres sont (uniquement) des constituants, et quelques-uns peuvent être ambigus. Ainsi, *lentement* dans *Les voitures roulent lentement sur le périphérique* est-il un constituant (on peut l'opposer à *rapidement* par exemple, dans les tests de portée). Mais *naturellement* dans *Eve a naturellement répondu que oui* est ambigu: ou bien il s'agit de qualifier la manière dont Eve a répondu (elle a répondu de manière naturelle), et dans ce cas l'adverbe est soumis à portée (on peut le contraster par exemple avec *lentement* ou avec *hésitation*); ou bien il s'agit de la manifestation du point de vue de celui qui parle: *Naturellement, Eve a répondu que oui* (= « tu penses bien ! », « évidemment », « comme de bien entendu », « ça va de soi », « on pouvait s'y attendre », etc.), et dans ce cas, l'adverbe n'est pas soumis à portée.

Conclusion: plutôt que de « phrase », peut-être devrait-on parler plutôt d'un « domaine phrastique », dans lequel on distinguerait la phrase (et ses constituants: intraphrastiques) et ses incidents (extraphrastiques, mais concernant tout de même directement la phrase qu'ils commentent, puisque précisément ils en sont un commentaire). Le « domaine phrastique » pourrait être représenté par un grand cercle (symbolisant l'extraphrastique) contenant un cercle plus petit (symbolisant l'intraphrastique): l'extraphrastique est un regard, un avis porté sur l'intraphrastique (qui rapporte un événement, une situation).

Les conséquences sur la définition de « la phrase complexe »

Jusqu'ici nous avons travaillé sur des phrases simples (c'est-à-dire comportant un verbe conjugué); traditionnellement, la phrase dite « complexe » est définie à partir de la phrase simple et compte

tenu de la ponctuation. Sachant en effet que la phrase commence par une majuscule et se termine par un point, on dira donc qu'il y a une phrase (complexe) en (1) et deux phrases en (2) ci-dessous:

(1) *Le soleil se lève dans un ciel clair; je me sens heureux.*

(2) *Le soleil se lève dans un ciel clair. Je me sens heureux.*

Dans ce contexte, la coordination et la subordination peuvent apparaître quelque peu problématiques: d'un côté, on a une « conjonction », supposée lier deux unités pour n'en former qu'une seule. Mais d'un autre côté, que faire si les deux phrases coordonnées ou si la subordonnée sont séparées de leur contexte par un point? Car on peut très bien écrire:

(3) *Le soleil se lève dans un ciel clair. Et je me sens heureux.*

(4) *Le soleil se lève dans un ciel clair. Si bien que tous comptes faits je me sens heureux.*

(5) *Vais-je me sentir heureux aujourd'hui? Car le soleil se lève dans un ciel clair.*

On se bornera ici à évoquer les trois cas de figure illustrant traditionnellement « la phrase complexe »: juxtaposition, coordination, subordination.

Il y a deux types de juxtaposition

Une suite telle que *Il ferait beau, on sortirait* peut s'interpréter de deux manières:

(1) ou bien on énumère, de manière imaginaire, ce que l'on pourrait faire; on peut alors continuer la liste:

(Imagine qu'on soit aux Seychelles:) il ferait beau, on sortirait, on irait marcher sur la plage, on s'allongerait à l'ombre des cocotiers (etc.).

A supposer que l'on ait réservé le voyage, on peut prévoir, au futur: *il fera beau, on sortira, on ira marcher sur la plage, on s'allongera à l'ombre des cocotiers (etc.).*

A supposer qu'il y ait (eu) effectivement un séjour aux Seychelles, on peut aussi bien écrire à ses amis, au présent ou au passé composé:

(On est aux Seychelles:) il fait beau, on sort, on va marcher sur la plage, on s'allonge à l'ombre des cocotiers (etc.).

(On est allé aux Seychelles:) il a fait beau, on est allé marcher sur la plage, on s'est allongés à l'ombre des cocotiers (etc.).

(2) Ou bien il s'agit d'une situation présente où il ne fait pas beau, et où l'on envisage ce que l'on ferait s'il faisait beau: *Il ferait beau, on sortirait (mais là, ce n'est pas possible: tu as vu le temps qu'il fait?)*. Contrairement au cas précédent, on ne peut ici changer les temps sans changer aussi la valeur hypothétique de l'ensemble: *Il fera beau, on sortira* ne signifie plus « s'il fait beau (demain), on sortira ». La valeur hypothétique est très difficilement attribuable au passé composé: *Il a fait beau, on est sorti* ou au présent: *Il fait beau, on sort* (qui ont plutôt un sens de cause à conséquence). En bref: *Il ferait beau, on sortirait*, paraphrasable par la subordination *S'il faisait beau, on sortirait*, n'est pas une simple juxtaposition (comme (1) ci-dessus).

D'autres « paires » ou « couples » du même type existent: dans *Tu as beau dire, tu ne me convaincras pas*, il est difficile de continuer l'énumération autant que de supprimer l'une des deux phrases, et il en va de même pour *Tu venais demain, je faisais du poulet*. Il y a « juxtaposition » dans la mesure où aucune conjonction ne relie les deux phrases simples, mais en même temps les deux phrases simples sont indissociables, forment en réalité une unité (une phrase) – ce qui n'est pas le cas dans les juxtapositions telles que traditionnellement définies (de type (1) ci-dessus).

Conclusion: dans ce que l'on range traditionnellement sous la juxtaposition, il y a à distinguer en fait entre « phrases juxtaposées » et ce que l'on peut appeler par exemple « phrases siamoises » (elles sont certes juxtaposées mais indissociables, inséparables – sans quoi elles perdent leur

identité).

Qu'est-ce qui distingue la coordination de la subordination?

Théoriquement, la subordonnée (mais non la coordonnée) occupe une fonction parallèle à celle d'un constituant (une subordonnée peut donc être sujet ou complément), mais il est bien difficile, dans des cas tels que les suivants, de décider que l'on a affaire à une subordonnée dans le premier cas et non dans le second):

(1) *Tu n'as pas travaillé, si bien que tu as raté ton bac.* Ou, aussi bien:

Tu as raté ton bac parce que tu n'as pas travaillé.

(2) *Tu n'as pas travaillé, donc tu as raté ton bac.* Ou, aussi bien:

Tu as raté ton bac car tu n'as pas travaillé.

Qu'est-ce qui peut justifier l'affirmation que la phrase en *si bien que* ou en *parce que* occupent la fonction de « complément circonstanciel » (respectivement de conséquence ou de cause), alors que la phrase en *donc* ou en *car* n'occuperait pas une fonction repérable dans la phrase simple?

Je n'ai pas la réponse...

En revanche, il est possible de distinguer entre conjonctions de subordination (on peut les relayer par *et que*) et conjonctions de coordination (on ne peut pas les relayer par *et que*). On peut alors conclure sur l'analyse des phrases en utilisant ce test:

Je me baigne bien qu'il fasse froid + et que je n'en aie pas vraiment envie. (subordination) / **Je me baigne mais il fait froid et que je n'en ai pas vraiment envie.* (coordination)

Tu n'as pas travaillé, si bien que tu as raté ton bac et que tu as désespéré ta mère. (subordination) / **Tu n'as pas travaillé donc tu as raté ton bac et que tu as désespéré ta mère.* (coordination)

Tu as raté ton bac parce que tu n'as pas travaillé et que tu n'as cessé de penser à cette fille. (subordination) / **Tu as raté ton bac car tu n'as pas travaillé et que tu n'as cessé de penser à cette fille.* (coordination)

Attention: l'intuition des jeunes générations n'est pas si tranchée! Contrairement à moi, des collègues ou étudiants (*a fortiori* des collégiens) admettent très bien *car...* *et que...* (du coup, il faut trouver un autre critère de différenciation).

La coordination n'est pas un constituant: donc elle n'est pas soumise à la portée

Avec nos tests de portée, nous disposons d'un moyen de prouver que la phrase coordonnée n'est pas un constituant de la phrase à laquelle elle est associée; on observe en effet qu'il est possible d'enchaîner (subordination):

Tu n'as pas raté ton bac parce que tu n'as pas travaillé (mais parce que tu n'as cessé de penser à cette fille)

mais non (coordination):

* *Tu n'as pas raté ton bac car tu n'as pas travaillé (mais car tu n'as cessé de penser à cette fille)*

ou de même:

Est-ce que tu as raté ton bac parce que tu n'as pas travaillé (ou parce que tu n'as cessé de penser à cette fille)? (subordination)

* *Est-ce que tu as raté ton bac car tu n'as pas travaillé (ou car tu n'as cessé de penser à cette fille)?* (coordination)

Mais certaines subordonnées ne sont pas non plus soumises à portée...

Si l'on reprend l'exemple (1) ci-dessus, qui présente deux subordonnées, l'une introduite par *si bien que* et l'autre introduite par *parce que*, on observe que le résultat des tests de portée diffère, ce qui signifie, selon nos critères, que la subordonnée en *parce que* est un constituant mais la subordonnée

en *si bien que* un incident:

* *Tu n'as pas travaillé si bien que tu as raté ton bac mais si bien que tu t'orientes différemment.*

* *Est-ce que tu n'as pas travaillé si bien que tu as raté ton bac ou si bien que tu t'orientes différemment?*

Tu n'as pas raté ton bac parce que tu n'as pas travaillé mais parce que tu ne cessais de penser à cette fille.

Est-ce que tu as raté ton bac parce que tu n'as pas travaillé ou parce que tu ne cessais de penser à cette fille?

Au point où on en est, on observe une différence de comportement, mais il est difficile de l'interpréter de la même manière que les adverbes: pourquoi la relation de conséquence serait-elle de l'ordre du commentaire sur l'événement rapporté par la phrase, et la relation de cause une partie constitutive de l'événement? D'autant que, selon la conjonction, la subordonnée (toujours classiquement dite) « de cause » peut s'avérer un incident (ce qui signifierait que certaines causes sont linguistiquement inscrites dans l'événement mais d'autres d'un statut différent: linguistiquement considérées comme des commentaires, des points de vue sur l'événement):

* *Je ne partirai pas puisque les trains sont en grève mais puisque je me sens un peu malade.*

* *Est-ce que tu restes ici puisque les trains sont en grève ou puisque tu te sens un peu malade?*

En résumé sur « la phrase complexe »

On distingue traditionnellement trois cas de « phrase complexe »: la juxtaposition, la coordination, la subordination. Mais...

Dans le cas de phrases juxtaposées, il n'y a pas de lien matérialisé entre les phrases, et la phrase juxtaposée n'occupe pas de fonction dans la phrase à laquelle elle fait suite. Nous avons vu que deux cas sont en fait à distinguer, justifiant deux dénominations différentes: « juxtaposition » lorsqu'il n'y a aucun lien de dépendance entre les phrases qui se suivent, « phrases siamoises » lorsqu'en revanche les deux phrases forment un tout et ne se comprennent pas l'une sans l'autre – ce cas est une forme de subordination, à ceci près que l'on n'observe pas la présence d'une conjonction de subordination.

Dans le cas de phrases coordonnées, il y a un lien matérialisé entre les deux phrases mais la deuxième n'a pas de fonction relativement à la première (elle n'occupe pas la place d'un constituant). La conjonction de coordination se distingue de la conjonction de subordination par le fait qu'elle ne tolère pas un relais de la forme *et que* (il faut trouver un autre critère de différenciation, plus convaincant pour ceux qui acceptent *car ... et que ...*: *Je ne sors pas car il fait froid et que je ne me sens pas bien*).

Dans le cas de phrases subordonnées, il y a un lien matérialisé entre les deux phrases; la conjonction de subordination se reconnaît au fait qu'elle permet un relais par *et que*:

Comme tu as bien travaillé et que tu es gentil, je t'autorise à sortir ce soir.

Quand il fait beau et qu'on n'a pas à se lever tôt le lendemain matin, on dîne sur la terrasse.

La subordonnée peut occuper la place d'un constituant (elle est alors sous la portée de la négation et de l'interrogation) ou être analysable comme un incident (elle n'est pas dans ce cas sous la portée de la négation ou de l'interrogation).

Il y a donc deux cas à distinguer lorsque la phrase comporte plusieurs verbes (ou noyaux verbaux): ou bien la seconde phrase occupe la fonction d'un constituant, auquel cas on peut parler de « phrase complexe ». Ou bien la seconde est assimilable à un incident, auquel cas on n'a pas affaire à une phrase complexe (si ce dernier terme désigne le cas où une phrase a une fonction de constituant par rapport à une autre) – on peut alors convenir de parler de « phrase multiple »:

⌘ phrase complexe: phrase incluant deux (ou plus) phrases (donc verbes conjugués) où l'une

occupe la place (la fonction) d'un constituant par rapport à l'autre (sujet, complément...); cela ne concerne que certaines subordonnées;

- ⌘ phrase multiple: phrase incluant deux (ou plus) phrases (donc verbes conjugués) où l'une occupe la place (la fonction) d'un incident par rapport à l'autre; cela concerne les juxtaposées et siamoises, les coordonnées et certaines subordonnées.

Evidemment, il ne va pas manquer de se poser la question de savoir comment dénommer une phrase qui comporte à la fois des subordonnées constituantes et des subordonnées incidentes!

Retour à la grammaire au collège!

Corinne Leenhardt attire avec raison mon attention sur le fait qu'il faudrait compléter ce qui précède par quelques pistes de réflexion concernant l'enseignement de la grammaire en collège. Chers Collègues, vous êtes les mieux placés pour saisir ce qui est le plus approprié pour vos classes, je me contente ici de quelques suggestions qui ne sont pas forcément pertinentes – c'est à vous de les tester et d'en juger.

Phrase et ponctuation

La révision critique de la définition de la phrase par la ponctuation permet de conclure que, si « commencer par une majuscule et se terminer par un point » constitue une propriété de la phrase que l'on doit respecter à l'écrit, ce n'en est pas une « caractérisation » - c'est-à-dire que cela ne permet pas de la définir en propre, de manière spécifique et générale. Pourquoi, alors, a-t-on institué une règle pareille, et pourquoi devrait-on la respecter?

Premier test pour susciter ou confirmer des réponses: soumettre aux élèves un texte littéraire sans ponctuation, qui fait prendre conscience que c'est au lecteur de reconstituer la structure syntaxique des phrases pour pouvoir comprendre ce qui est dit et que du coup des lecteurs différents peuvent en avoir une interprétation différente. Il s'agit de créer chez les élèves la certitude que le respect de la ponctuation est essentiel pour être rapidement compris, sans effort ni contre sens.

Deuxième test, celui d'une « lecture ciblée » de sa propre production pour s'habituer à un examen formel de vérification. (Le professeur a le même rôle que celui que l'on a précédemment défini.)

Autre suggestion: la lecture (éventuellement partielle: centrée sur les passages concernant la ponctuation) du dernier ouvrage d'Erik Orsenna, *Si on dansait?*, Paris, Stock, 2009 – qui contient en particulier une défense et illustration du point virgule, intéressante à soumettre aux élèves. Outre que cela peut les aider à se faire une idée des conditions d'emploi du point virgule, ils peuvent avoir eux-mêmes envie d'inventer une histoire mettant en scène le point d'exclamation ou les points de suspension (et donc travaillant sur leurs emplois et leur identité).

Phrase et verbe conjugué

Il est frappant d'observer l'orthographe des verbes conjugués dans les productions des élèves: cela peut signifier qu'elle constitue une acquisition trop complexe pour la maturité cognitive des élèves, et que donc ils doivent y consacrer beaucoup plus de temps que ce que les faiseurs de programmes imaginent. Cela peut aussi mettre en cause les systèmes d'apprentissage en vigueur à l'Ecole élémentaire. Quelles activités proposer, ici, où l'évaluation critique des manuels n'est pas directement de mise?

Peut-être qu'une démarche d'observation et de raisonnement, telle que les élèves tirent eux-mêmes un certain nombre de régularités, serait plus appropriée, renouvelant en tous cas les méthodes dont ils ont le souvenir (en particulier la récitation par coeur des conjugaisons). Sachant qu'ils ont souvent à écrire des textes à la troisième personne, on peut par exemple leur proposer une petite

recherche qui leur fera découvrir que, quelle que soit la forme verbale conjuguée, la troisième personne du pluriel se termine toujours par *-nt*. On peut regarder, à un temps donné, les différents verbes fournis dans les tableaux de conjugaison – ainsi au présent on a *aiment, ont, sont, finissent, offrent, veulent*, etc. On remarque que toutes les formes, si diverses soient-elles, ont en commun de se terminer par *-nt*, même si les verbes appartiennent à des « groupes » différents. C'est une régularité que l'on peut facilement retenir (plutôt que d'apprendre par coeur tous les verbes à toutes les personnes).

L'exercice est évidemment généralisable aux autres temps; on observe à l'imparfait *aimaient, avaient, étaient, finissaient, offraient, voulaient*, etc. Au futur *aimeront, auront, seront, finiront, offriront, voudront*, etc. Au passé simple *aimèrent, eurent, furent, finirent, offrirent, voulurent*, etc. Chaque fois, il y a bien un point commun, qui est la terminaison *-nt*, qui s'avère donc être la marque caractéristique de la troisième personne de pluriel à tous les modes conjugués.

Est-ce que le manuel parle de cette régularité? Si ce n'est pas le cas, rédigeons la règle qui comblerait ce manque (production écrite!).

Evidemment, il se trouvera bien quelqu'un pour remarquer qu'à l'imparfait, tous les verbes se terminent non seulement par *-nt* mais par *-aient* à la troisième personne, et qu'au futur, c'est *-ront* que l'on retrouve partout, tandis qu'au passé simple c'est *-rent*... Il y a donc bien une description générale possible (que peuvent trouver les élèves et qui n'est pas dans le manuel, ce qui sera très gratifiant pour eux et ce dont il ne faudra pas se lasser de les féliciter).

On sera du coup peut-être encouragé à regarder ce qui se passe du côté de la deuxième personne du pluriel, et de la première personne du pluriel. A trouver et écrire soi-même les régularités observées. Et bien entendu à revenir à ses productions antérieures pour une « lecture ciblée » vérifiant et corrigeant si nécessaire l'orthographe des accords sujet-verbe pour chacune des personnes du pluriel.

Le propos est toujours de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, et pour cela de les motiver par une tâche qui les intéresse: un travail est d'autant plus motivant que l'on sait que l'on a quelque chose à trouver et à apporter, au moins un point de vue critique, éventuellement une solution pour améliorer ce qui nous est donné à apprendre (en connaître les limites, c'est déjà un progrès)! (Sur la manière d'établir des régularités dans la conjugaison, la description étant assortie d'exercices testés en classe et munis de leur corrigé, on pourra voir l'ouvrage de S. Meleuc et N. Fauchart *Didactique de la conjugaison*, paru en 1999 chez Bertrand Lacoste et co-publié par le CRDP Midi-Pyrénées.)

Phrase et « phrase non verbale »

Les deux notions de « phrase verbale » et « phrase non verbale » étant au programme de la 6e, il faut en parler avec les précautions que l'on a dites plus haut, la question étant en fait de savoir ce qui est à ranger sous la phrase non verbale. Le plus important à ce niveau est sans doute d'observer, de tester et de conclure (comme entraînement au raisonnement et de manipuler des phrases verbales pour acquérir de nouvelles constructions, donc étendre sa maîtrise de la langue).

Les tests permettant de reconnaître une « phrase » sont à la portée des élèves de 6e, mais comme ils ne sont pas présentés dans les manuels, c'est au professeur d'en faire la suggestion: quelle est la différence entre « *Bravo!* » et « *Je vous félicite!* »? Les deux ont une majuscule et un point, il y a un verbe seulement dans le second exemple (quel est le verbe et à quoi le reconnaît-on? C'est *félicite*, il peut se conjuguer à d'autres temps).

Dans quelles situations peut-on dire « *Je vous félicite!* »? Et « *Je ne vous félicite pas!* »? La phrase négative « *Je ne vous félicite pas!* » est la négation de « *Je vous félicite!* »: est-ce qu'il y aurait une

négation semblable pour « *Bravo!* »? Non: donc on peut mettre la négation *ne...pas* seulement dans une phrase (« *Je te félicite.* »). Vérifions avec « *Un petit café?* » et « *Tu prends un petit café?* ». Les élèves pourront ensuite compléter le corpus par des expressions de leur cru dont il testeront l'identité de « phrase »²⁰ à l'aide de la négation. (N'oublions pas la production écrite décrivant ce que l'on a trouvé, avec un ou deux exemples commentés: ce sont les élèves qui rédigent la leçon, puisque le manuel ne parle pas de ces propriétés de la phrase.)

Je pourrais dire aussi bien « *Tu prends un petit café?* » ou « *Est-ce que tu prends un petit café?* »: peut-on faire la même chose avec « *Un petit café?* ». Non: donc c'est seulement devant une phrase que l'on peut ajouter *est-ce que*. Vérifions avec « *Bravo!* » et « *Je vous félicite!* ». Quelle serait la phrase correspondant à « *Quelle chaleur!* », quelle serait la non-phrase (ou la phrase non verbale) correspondant à « *C'est un escargot.* »? Les réponses sont-elles corroborées par les tests de la négation et de l'interrogation? (Les élèves rédigent les observations et commentent les exemples qui les illustrent.)

Le test de la complétive (inutile d'introduire la terminologie à ce stade) va permettre de construire de nouvelles phrases en s'interrogeant aussi sur le sens obtenu: « *Je pense que tu veux un petit café?* », « *J'imagine que tu veux un petit café?* », « *Je suppose que tu veux un petit café?* », etc. Ou bien « *Vous croyez que je vous félicite!* », « *Croyez que je vous félicite!* », « *Vous savez que je vous félicite.* », « *Sachez que je vous félicite!* », etc. Le test vaut naturellement aussi pour l'interrogative indirecte (et peu importe à ce stade la différenciation avec la complétive): « *Je me demande si tu veux un petit café!* ».

En guise de conclusion

Je remercie Corinne Leenhardt et Françoise Savine de m'avoir invitée à faire cette conférence, me procurant ainsi le plaisir de rencontrer des collègues et de voir à quel point ils sont intéressés par la grammaire et soucieux de leurs élèves – j'ai essayé autant qu'il m'en souvenait d'intégrer leurs remarques, toujours d'une extrême pertinence, dans mon exposé.

Il serait hautement souhaitable que la tutelle, dans la définition de ses programmes, soit guidée par le même souci et le même respect de ses enseignants, et donc y intègre tout ce qui pourrait les aider à transmettre au mieux notre culture grammaticale, laquelle, aussi bien que la biologie ou les sciences physiques, évolue au fil du temps, repérant dans ce que nous lègue la tradition des inexactitudes ici ou des insuffisances là et trouvant le moyen d'y remédier.

Certes des erreurs ont été commises par le passé, continuant le traditionnel défaut consistant à faire apprendre des terminologies étiquetant les faits de langue plutôt que la langue elle-même. Cela ne justifie aucunement que l'on invoque cet alibi pour revenir à cette bonne vieille grammaire d'il y a cinquante ans – qui contenait tout autant de bonnes que de mauvaises choses. Pourquoi imposer de les enseigner, parce que c'est à cette norme que l'on jugera ceux qui passent les examens et concours, alors que plus personne n'oserait préconiser de faire apprendre aux élèves que la terre est plate ou que c'est le soleil qui tourne autour de la terre? Est-ce là un parti digne de l'ambition fixée à la réflexion grammaticale de contribuer à la formation de l'esprit des nouvelles générations?

Derniers ouvrages parus

Danielle Leeman, *Le verbe français – des formes au sens*, Paris, Nathan, 1994 rééd. 2002.

Danielle Leeman, *Les déterminants du nom en français*, Paris, PUF (Presses Universitaires de France), 2004.