

Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques

Thérèse Jeanneret

Universités de Neuchâtel et de Fribourg

«Les méthodes des grammairiens et des rhéteurs sont peut-être moins absurdes que je ne le pensais à l'époque où j'y étais assujetti. La grammaire, avec son mélange de règle logique et d'usage arbitraire, propose au jeune esprit un avant-goût de ce que lui offriront plus tard les sciences de la conduite humaine, le droit ou la morale, tous les systèmes où l'homme a codifié son expérience»¹.

Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*,
La Pléiade, p. 311

Cet article se propose de réfléchir à certaines limites que l'on assigne en général à la grammaire et partant à son enseignement. En particulier, on va s'attacher à mettre en évidence ce que pourrait apporter à la didactique du français langue étrangère une conception de la grammaire comme couvrant un champ large, incluant certaines zones limites entre la liberté combinatoire et le figement. Pour ce faire, on partira des objectifs assignés à un enseignement de grammaire dans une classe de langue et on montrera qu'ils posent le problème de l'adéquation du modèle grammatical enseigné aux observables. La réflexion proposée ici s'appuie sur celle de Chevallard (1991 : 39) autour de la notion de *transposition didactique* définie comme le «travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement». D'une certaine manière, c'est une réduction de l'écart entre l'objet d'enseignement (la grammaire du français langue étrangère) et l'objet de savoir (la linguistique descriptive du français) qui est préconisée

¹ L'idée de cette citation a été empruntée à Besse & Porquier (1991).

ici².

1. POURQUOI ENSEIGNER DE LA GRAMMAIRE ?

En schématisant, je partirai du postulat qu'il y a deux ordres de légitimation à l'enseignement de la grammaire dans les cursus de français langue étrangère :

- le premier est relatif à un objectif d'intériorisation par l'apprenant de la grammaire du français selon un processus qui l'amène à s'approprier des structures linguistiques;

- le second tient à l'activité de réflexion sur la langue qu'offre la perspective grammaticale, par exemple en créant des occasions de comparaison entre langue source et langue-cible, ce qui permet à un ensemble d'activités de conceptualisation de se mettre en place.

Le premier ordre de légitimation est lié à l'idée que la familiarisation avec une description grammaticale favorise l'intériorisation d'une grammaire³. Dans le second ordre de légitimation, on admet que la réflexion sur la langue participe de l'apprentissage de la langue.

Je ne discuterai pas ici ces deux fondements de l'enseignement de la grammaire, non qu'ils ne puissent l'être mais plutôt qu'une journée de réflexion sur l'enseignement de la grammaire n'est pas le lieu d'une telle discussion.

On peut noter rapidement que dans les enseignements de FLE à l'université, du moins en Suisse romande, on assigne, il me semble, tour à tour à l'enseignement de la grammaire une première puis une seconde fonction qui sont basées sur les deux ordres de légitimation ci-dessus : on considère dans un premier temps qu'il faut enseigner la grammaire pour que les étudiant-e-s intériorisent progressivement une grammaire adéquate du français puis dans un second temps (dans la deuxième partie des cursus), on enseigne la grammaire pour les pousser à réfléchir sur la langue et à augmenter ainsi à la fois leur savoir en et sur le français⁴.

Une manière de lier ces deux effets attendus d'un enseignement de grammaire est de réfléchir à l'adéquation du modèle de description de la langue choisi, en d'autres mots au type de grammaire enseignée et au modèle de description du français qu'elle sous-tend. En effet, si l'on se limite à donner pour objectif à l'enseignement de grammaire de favoriser

² Même s'il est bien clair qu'un écart est constitutif de la notion même de transposition didactique.

³ Cette expression ne dit rien sur la forme de cette grammaire intériorisée et n'exclut en aucune manière la (re)configuration de la grammaire par les expériences interactives de l'apprenant.

⁴ Il va de soi que les réflexions des étudiant-e-s sur la langue ne s'enclenchent pas seulement au moment où on les institue en objet d'enseignement, mais c'est ainsi que les programmes sont envisagés.

l'intériorisation par l'apprenant de contraintes sur la linéarisation des constituants et l'agencement des séquences, il suffit que ces contraintes soient formulées clairement, qu'elles reposent sur des procédures explicites d'application et enfin qu'elles permettent de ne fabriquer que (si possible !) des suites grammaticales. En bref, c'est le caractère opératoire de la règle qui va être jugé important.

Ainsi, on présentera la relation entre un syntagme nominal et son pronom correspondant comme une opération de pronominalisation et on expliquera les rapports entre *il renonce à lui* et *il renonce à son fils* ou *il y renonce* et *il renonce à ses vacances* par l'application d'une règle simple qui associe au syntagme *son fils* le trait sémantique «+ animé» et à *ses vacances* le trait «- animé».

Au contraire, si l'on veut aussi exercer chez l'apprenant des facultés de réflexion sur la langue-cible, alors il importe que ces contraintes soient sous-tendues par une description cohérente de cette langue. On ne voudrait pas que l'étudiant-e réfléchisse sur la langue avec un modèle inadéquat, ne rendant compte que d'une façon parcellaire et inexacte de la langue-cible, en l'occurrence le français, laissant dans l'ombre certains de ses aspects jugés primordiaux et constitutifs.

Ainsi pour l'exemple précité, la règle proposée ne permet pas de réfléchir «intelligemment» sur le français pour plusieurs raisons :

– d'abord parce qu'elle sous-entend et qu'elle donne comme modèle de fonctionnement linguistique (comme bon nombre d'exercices de remplacement du syntagme nominal par le pronom idoine, d'ailleurs) une incompatibilité d'occurrence entre les formes lexicales et les clitiques. Or la cooccurrence du matériel lexical et du clitique est fréquente en français⁵ : elle s'actualise par exemple dans les configurations dénommées *dislocation*.

– ensuite parce qu'elle impose de rejeter de la description beaucoup d'emplois : d'une part ceux que l'on appelle volontiers «métaphoriques» c'est-à-dire recouvrant tous les énoncés du genre *mon ordinateur j'ai pensé à lui toute la nuit* et d'autre part ceux que l'on juge «familiers», «relâchés» comme *j'y pense, à mes étudiants*.

Au contraire une description de ces faits linguistiques qui s'appuie sur les propositions faites par Blanche-Benveniste (1978) montrera :

– que les verbes qui offrent l'alternative, le choix entre *à lui* ou *y* (comme *penser*, par exemple) lient ce choix à une interprétation individualisante ou non individualisante du syntagme nominal plein. Ainsi, tout lexème pouvant se prêter à une désindividualisation sera compatible avec l'utilisation de *y*, au contraire de lexèmes ne s'y prêtant

⁵ Il est important que des apprenants germanophones par exemple s'en rendent compte puisque l'allemand utilise d'autres procédés que la cooccurrence entre forme lexicale et clitique (ainsi les structures types *den Bericht habe ich gelesen*, voir Pekarek Doehler, 2001).

pas. La pluralisation, notamment, peut permettre facilement une interprétation non individualisante. C'est ce qui se passe dans l'énoncé *j'y renonce sans regret à des amis aussi peu fidèles* alors que **j'y renonce à chacun* est impossible parce que le trait «+ individuel» empêche le choix du pronom *y*. Au contraire dans des énoncés comme : *sa maison adorée, va-t-il renoncer à elle ?*, la maison est dotée d'une importance telle qu'elle peut se voir conférer un trait individualisant.

– que ce que Blanche-Benveniste appelle «les formes de redondance» entre clitique et lexème permettent une sorte de reclassification contextuelle du lexique, sorte d'isotopie engendrée par le noyau clitique-verbe : ainsi le choix de *y* dans l'énoncé ci-dessus permet que des amis aussi peu fidèles soient désindividualisés⁶.

Ainsi la première règle grammaticale proposée sous-tend un modèle de la langue inadéquat, laissant dans l'ombre des propriétés centrales du français. Ceci dit, elle est plus ou moins opératoire en fonction de ce que l'on considère comme des faits représentatifs du français, et pourrait donc, à la limite, être considérée comme adéquate dans le cadre d'un enseignement de la grammaire se donnant pour but de faire acquérir aux apprenants une grammaire intériorisée, censée uniquement leur permettre de ne produire que des structures grammaticales ou dans ce cas particulier un sous-ensemble des structures possibles.

2. OBSERVABLES LANGAGIERS ET ADÉQUATION DES DESCRIPTIONS GRAMMATICALES

Remarquons que dans des cursus où l'on adopte successivement l'un puis l'autre objectif assigné à l'enseignement de grammaire, rien n'empêche en théorie que l'on choisisse d'abord de privilégier l'opérationnalité puis que, dans un second temps, l'on change de modèle pour mettre l'accent sur son adéquation aux observables langagiers. D'autant que souvent les enseignants changent aux différents niveaux. Il me semble néanmoins qu'une certaine cohérence dans l'enseignement de la grammaire ne peut être que profitable et bénéfique, reposante même !

C'est la raison pour laquelle l'adéquation d'une description grammaticale par rapport à des observables langagiers est une question

⁶ Notons que, à son tour, l'explication laisse dans l'ombre un pan important du fonctionnement du français. En effet, dans un énoncé comme *j'y pense, à mon petit fils*, il est difficile de faire abstraction de l'impossibilité de commutation de *y* avec la forme *à lui* : *je pense à lui, à mon petit fils* ne s'interprète pas comme une dislocation. On peut donc faire l'hypothèse que parfois les contraintes pragmatiques qui imposent une dislocation à droite sélectionnent par là même un choix syntaxique, contraignent une coréférence et constituent donc un cas où la pragmatique reconfigurerait la syntaxe.

centrale en didactique. Dans cet article, je m'attacherai à un ensemble d'observables qui sont repoussés aux confins de la grammaire et je tenterai de les y resituer au centre. C'est donc un élargissement du champ des observables grammaticaux que je préconise.

Il me semble en effet que l'on lie trop étroitement la grammaire à une conception de la langue comme prioritairement fondée sur la liberté combinatoire. Dans cette conception, que je juge restrictive, ce qu'une grammaire vise principalement c'est, dans un premier temps didactique, la présentation et l'explication de schémas syntaxiques désincarnés et dans un second temps, l'incarnation de ces schémas à travers des exercices.

Par exemple, on va enseigner la structure N1 – V – N2 puis l'exercer à travers les exemples : *la vache regarde le train, la linguiste plante ses légumes, le voisin perd ses clés*, etc. L'existence de prédicats verbaux à domaine très réduit, tel un verbe comme *ressemeler* (je reprends un exemple de Gross, 1996), qui ne se combine guère qu'avec *chaussures* et quelques-uns de ses hyponymes n'est pas assez prise en compte. Pourtant bon nombre de prédicats verbaux désignant des actions techniques : *scier, raboter, raccommoder*, etc. entrent dans cette catégorie. Bien sûr, il y a un aspect de rentabilité : enseigner un schéma et montrer qu'il permet de produire une grande quantité d'énoncés est plus gratifiant que d'insister sur l'aspect extrêmement réduit de certaines combinatoires. Ceci dit, ce faisant on oblitère un aspect quand même très important des langues et en particulier du français : on évacue de l'enseignement de la grammaire des séquences d'unités qui sont plus ou moins préfabriquées, c'est-à-dire au sein desquelles, selon la définition de Moreau (1986) les concurrences paradigmatiques et syntagmatiques sont affaiblies.

L'étude des séquences préfabriquées traverse de nombreux champs de la linguistique : des études sur le lexique aux études sur les actes de langage indirects et de la stylistique aux routines conversationnelles. On peut se référer à Güllich & Krafft (1997) pour un inventaire circonscrit mais déjà révélateur des différents champs pouvant être concernés par cette problématique. Pour ma part, je vais limiter ma réflexion sur les séquences préfabriquées en me contentant de souligner deux aspects que je juge très importants pour la didactique : d'une part leur compatibilité avec une approche syntaxique et d'autre part leur importance dans les activités rédactionnelles.

3. POUR UNE SYNTAXE DE LA CONSTRUCTION PRÉFABRIQUÉE

On juge parfois que les constructions préfabriquées sont spécialisées dans l'expression de la langue de bois et qu'il ne faut donc pas les enseigner ou alors qu'elles relèvent du lexique et donc de l'enseignement du vocabulaire. Ce faisant, on oppose ainsi deux mondes : celui de la phraséologie dans lequel les séquences sont fixées et celui de la grammaire dans lequel des

paradigmes productifs sont élaborés. Il me semble ainsi que depuis les années soixante et le triomphe de la grammaire générative on a une conception trop compositionnelle de la syntaxe — et peut-être est-ce d'ailleurs faire trop de crédit à la grammaire générative, les traditions distributionnelles ne sont sûrement pas étrangères à cette influence.

L'élargissement au préfabriqué linguistique des observables pertinents pour la description grammaticale permet de dépasser la simple constatation d'un phénomène de figement, d'absence de possibilités de choix et son étiquetage *locution* ou *unité phraséologique*. En effet, si l'on examine où et comment ces unités ménagent des occasions de création par exemple grâce à l'insertion de matériel dans leur schéma syntaxique interne, on se convainc rapidement de l'existence de possibilités de défigement qui permettent de faire de la syntaxe : ainsi une expression comme *avoir quelque chose à portée de la main* serait une excellente occasion de faire un certain type de grammaire. Présentée ainsi, avec la seule indication qu'elle régit directement son complément (ce qu'indique le *qqch*), cette unité préfabriquée est une locution, une unité phraséologique, etc. On ne voit pas quelle grammaire on peut imaginer à son sujet, une fois la notion de rection directe introduite.

Or, les choses s'éclairent si on commence à faire réfléchir les apprenants sur le type d'unités susceptibles de venir s'insérer dans la construction : *elle a ses lunettes à portée de la main, son livre, son verre d'eau*, etc. et sur les liens entre cette première série d'énoncés et la seconde série : *le verre, les lunettes, etc. est/sont à sa portée* dont le schéma sera ramené à *quelque chose est à la portée de quelqu'un*. La mise en œuvre d'une opération de commutation à propos cette fois du premier constituant nominal de cette seconde construction va faire apparaître des syntagmes comme *un livre, une réflexion, un raisonnement... est à sa portée*. On pourra alors souligner la rupture de parallélisme dont témoigne l'impossibilité de **j'ai une réflexion à portée de la main*. Cette manière d'ouvrir la grammaire à l'étude de la phraséologie est très inspirée des travaux de Fiala (1987) et d'Achard & Fiala (1997) : elle se distingue simplement par son orientation. Pour ces auteurs, il s'agit de faire entrer des observations relevant de la syntaxe dans le monde de la phraséologie. Pour moi c'est le contraire : je propose de faire entrer de la phraséologie dans la grammaire.

4. CONSTRUCTIONS PRÉFABRIQUÉES ET ACTIVITÉS RÉDACTIONNELLES

Pour aborder les liens entre activités d'écriture et constructions préfabriquées j'ai choisi de partir de deux erreurs d'apprenantes :

Mon premier exemple vient d'un texte rédigé par une étudiante roumanophone à partir d'un vers de M. Eminescu tiré de *Mélancolie* : «Je cherche en vain mon univers, ma tête est lasse». Cette étudiante ouvre un

nouveau paragraphe par ce segment : *Dans la manière platonicienne d'envisager cette chose-ci...* La correction : *dans la conception platonicienne des choses*, s'appuie sur la maîtrise d'une construction préfabriquée, qui se rencontre fréquemment, me semble-t-il, dans ce que j'appelle en suivant Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958), *le texte délibératif*. Ce genre de texte (que je définirai comme un texte dont le but est de montrer quelle position doit se dégager face à tel ou tel problème) fait très fréquemment l'objet d'enseignement dans les cursus de FLE à l'université⁷. Comme tout genre il se caractérise, entre autres, par des configurations d'unités linguistiques qui lui sont étroitement attachées et dont *dans la conception... des choses* fait partie. Notons qu'ici encore, on pourra exploiter les variations possibles sur ce schéma : *dans une conception généreuse des choses*, *dans une conception étroite des choses*, *dans la conception de Freud*, etc.

Mon second exemple m'a été offert par une étudiante hispanophone dans un texte délibérant sur cette idée de Michel Foucault : «On dit souvent qu'il faut réfléchir avant d'agir, mais il faut surtout réfléchir même sans agir». Elle y a écrit : *Je me pose une question : est-ce qu'on réfléchit tout le temps ? A mon avis je pense que pas tellement car...* Cet exemple va me permettre de faire deux observations.

La première, très proche de la précédente, concernera les expressions consacrées en français pour répondre négativement à une question dans un texte délibératif : *il me semble que non* ou *à mon sens, non* qui auraient été appropriées ici. A nouveau il y aurait là des ensembles paradigmatiques à exploiter grammaticalement : *il me semble que non*, *il me semble que cela n'est pas le cas*, par opposition à *il semble que non*, *il semble que cela ne soit pas le cas*, etc.

Mais ces deux configurations, *il me semble que* (suivi de l'indicatif) et *il semble que* (suivi du subjonctif) s'opposent également sur un autre plan : la première induit un positionnement de l'énonciateur qui ramène à lui l'expression de l'opinion, alors que la seconde impose un positionnement plus détaché, plus neutralisé. Cette remarque m'amène à ma seconde observation.

Ces constructions préfabriquées peuvent ainsi être abordées en tant que *schématismes inducteurs* (Blumenthal, 1999). En effet, une fois sélectionnées par le scripteur, elles contraignent certains choix à effectuer par la suite. Dans l'exemple précédent, il s'agissait de choix énonciatifs. On remarquera que la correction de la réponse dans le sens proposé impose en

⁷ Je fais l'hypothèse que l'enseignement de ce genre délibératif dans les cursus de FLE a pour but de former les étudiants à ce que Borel (1985) appelle *le discours argumentatif écrit* et qu'elle définit comme un discours dans lequel on expose des savoirs et on débat d'idées sous une forme raisonnée. Une fois acquise leur certification en FLE et s'ils poursuivent leurs études, on demandera aux étudiants de convertir leur maîtrise du genre délibératif en maîtrise du discours argumentatif écrit dans la discipline qu'ils auront choisie.

retour une correction de la question. Cette logique me fera proposer à l'étudiante de remplacer son *je me pose une question* par un *on peut se poser la question suivante*. On voit donc qu'en rapport avec la didactique du texte délibératif, la grammaire devrait mettre l'accent sur toute une série de constructions plus ou moins préfabriquées qui sont spontanément utilisées par tout scripteur expérimenté quand il produit un texte délibératif.

L'exemple précédent permet de noter que la production de textes délibératifs impose en français la maîtrise des différentes interprétations liées au morphème *on*. Sans entrer ici dans les détails des différentes lectures de *on*, je retiendrai juste l'idée que *on* sous-tend des prises en charge énonciatives assez contrastées : une expression comme *on dit souvent*, par exemple, est un schématisme inducteur qui organise, me semble-t-il, une séquence formée d'un segment de texte dont le scripteur se distanciera qui sera suivie d'un second segment auquel il adhérera (en tout cas dans un premier temps, le texte délibératif étant structuré par des mouvements d'adhésion puis de distance du scripteur à certaines idées). Le morphème *on* condense ainsi des descriptions grammaticales et énonciatives (voir Auricchio, Masseron & Perrin-Schirmer, 1992). Un module d'enseignement autour de *on* offrirait ainsi l'occasion d'intégrer :

- d'une part des observations grammaticales «classiques», par exemple les formes de redondance *nous – on* (voir Leeman-Bouix, 1994 pour une réflexion sur les rapports entre *nous* et *on* dans ces formes de redondance);
- d'autre part de la grammaire des constructions préfabriquées, par exemple à travers les expressions idiomatiques *on dit (souvent) que, on admet (en général) que, on soutient (parfois) l'idée que, etc.*
- et enfin de la grammaire du texte (ici délibératif), par exemple autour des schématismes inducteurs opposés des deux séries paradigmatiques élaborées à partir de : *on dit souvent que* pour la mise à distance d'une réflexion déjà effectuée, ratifiée et *on dira que* pour l'assertion, assumée par le scripteur, d'un principe, d'une réflexion qui est en train de se faire. On rencontre là, avec les verbes au futur, un *on* qui associe le scripteur et son lecteur qui est alors impliqué (voir Boutet, 1994 pour une réflexion sur les différentes interprétations de *on*). Souvent utilisés avec des verbes dénotant des processus cognitifs, *on* et le futur se rencontrent dans les expressions préfabriquées suivantes : *on ne s'étonnera pas dès lors que...* ou *on notera avec intérêt que...* On admettra (!) le caractère sédimenté de ces deux paradigmes, l'un servant à l'expression plus ou moins distanciée et l'autre servant à l'implication du scripteur et de l'auditoire.

En suivant Atkinson (1990), on pourrait concevoir que ces deux paradigmes représentent des solutions qui ont été trouvées pour résoudre les problèmes posés par l'expression d'une plus ou moins grande distance par rapport à des opinions, à des pensées, et par l'implication plus ou moins délibérée de l'énonciateur et de l'auditoire dans les procès évoqués. Ces solutions se sont progressivement sédimentées et ont été socialement

reconnues comme adéquates.

Il est clair que ces solutions socialement reconnues comme adéquates ont partie liée avec la notion de genre de texte. D'une part le genre permet de les sélectionner et d'en conformer la forme. D'autre part, le genre est un stabilisateur des pratiques et à ce titre, il est un générateur de constructions préfabriquées.

On devrait donc tirer les leçons didactiques de cet état de fait et enseigner, donner à voir ces séries d'unités phraséologiques en explicitant et en différenciant bien leur fonctionnement.

Ceci permettrait à l'étudiante de l'exemple ci-dessous d'organiser le dialogue entre deux points de vue qu'elle cherche à élaborer : *vous avez l'intention de me reprocher* deviendrait : *on admet en général qu'il y a...* Puis *nous voulons répondre* serait remplacé par *certes, mais lorsque le cerveau...* qui permettra d'exprimer le point de vue défendu par la scriptrice :

Mon monde est représenté par l'étendue de ce que je conquiers par mon intelligence. Vous avez l'intention de me reprocher qu'il y a quand même un monde harmonisé par le sens commun [...] Nous voulons répondre que surtout lorsque le cerveau est fatigué, [...] il a la faculté d'entrer dans un monde qui va au-delà du sens commun.

On peut avoir l'impression que je me suis beaucoup écartée de la grammaire, mais je ne le crois pas. Si l'identification de structures préfabriquées requiert effectivement des outils autres que ceux de la grammaire, par exemple une pragmatique textuelle, leur didactisation repose sur des pratiques essentiellement grammaticales : le balayage sur l'axe paradigmatique (en d'autres mots, la commutation) et l'insertion dans des schémas de formulation (en d'autres mots une insertion syntagmatique).

5. UNE ÉBAUCHE D'EXERCICE

L'ébauche d'exercice proposée ci-dessous devrait permettre de s'en convaincre :

A partir de la phrase : *Quand on dit que le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt, on souscrit à une représentation du monde que les Suisses connaissent bien*

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
<i>Quand on dit que le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt,</i>	<i>on souscrit à une représentation du monde</i>	<i>que les Suisses connaissent bien.</i>

Construisez différentes introductions à une problématique en insérant les

segments suivants dans la colonne 1. Faites le cas échéant, les modifications nécessaires :

L'avortement est un crime
Le problème du nucléaire ce sont les déchets
Il y a trop d'étrangers en Suisse

Et dans la colonne 2

On simplifie un problème
On commet une erreur
On exprime une opinion

Et dans la colonne 3

Qui est beaucoup plus complexe (...) que l'on ne pense
Que l'on (ne) peut (pas) expliquer
Dont je souhaite traiter dans ce texte

Ces exercices à paradigmes fermés représentent donc ce que je considère comme des bribes plus ou moins sédimentées. Un scripteur expérimenté recourt spontanément à ces bribes si on lui demande de produire un texte délibératif.

Ce type d'exercice est à la fois, on en conviendra, un exercice de grammaire au sens habituel (la colonne 3, entre autre, implique la maîtrise de la relativisation), un exercice de maniement de structures plus ou moins préfabriquées et un exercice de construction du texte qui, à ce titre, relève de la grammaire du texte.

6. CONCLUSION

Dans cet article, une réflexion sur les observables linguistiques justifiant d'un enseignement de grammaire m'a conduite à mettre en relation une didactique des unités phraséologiques et du texte, en particulier délibératif. Ce lien entre phraséologie et texte n'est pas le simple fruit de mes intérêts, il a sa justification propre : en effet, si la description des unités phraséologiques relève en partie de la grammaire, leur sélection impose de se situer dans un genre de discours particulier. Beaucoup de séquences ne sont pas figées en elles-mêmes mais par rapport au genre de discours où elles surviennent.

Par ailleurs, cet article a cherché à montrer qu'il existe des structurations de nature morphosyntaxique du champ phraséologique qui permettent de regrouper les unités phraséologiques, de les classer selon leur schéma syntaxique interne, de les articuler à d'autres unités phraséologiques et d'établir à leur propos ce que Achard et Fiala (1997)

appellent des «treillis d'ordres partiels» organisés en fonction des substitutions et/ou des insertions qu'elles permettent⁸.

En définitive, pour sélectionner les champs où devraient s'exercer la description et l'enseignement grammatical, il ne faut pas tenter de tracer une frontière entre les constructions dans lesquelles la commutation sur l'axe paradigmatique et la liberté de composition sur l'axe syntagmatique sont libres et les constructions qui ne relèvent pas de la grammaire parce que la liberté combinatoire y est nulle⁹. Il faut admettre qu'il y a un champ immense de constructions où les concurrences paradigmatiques sont affaiblies mais non inexistantes, où les mécanismes de construction relèvent à la fois de la grammaire et du lexique et doivent donc reposer à la fois sur la maîtrise de mécanismes combinatoires constitutifs du français et sur la mémorisation. En d'autres mots, il faut ouvrir l'enseignement de la grammaire à l'enseignement du vocabulaire d'une part, à celui de l'expression écrite d'autre part.

⁸ Au delà de sa maladresse éventuelle, cet exemple tiré du mémoire d'une étudiante francophone illustre ce jeu potentiel entre préstructuration (*au fil du temps*) et réutilisation du schéma (*au fil de travail, au fil de séjours linguistiques (?)*) : *C'est au fil du temps, de travail et aussi peut-être de séjours linguistiques en pays francophones, que l'apprenant va pouvoir acquérir une plus grande connaissance de la langue.*

⁹ Notons en passant que la frontière entre pré- et néoconstruction est sûrement fluctuante à tous les niveaux de la description linguistique (syntaxe, lexique, phonologie, pragmatique, etc.) mais pas au même degré.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achard P. & Fiala P. (1997). «La locutionnalité à géométrie variable», in P. Fiala, P. Lafon & M.-F. Piguet, *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*, Paris : Klincksieck, p. 273-284.
- Atkinson D. (1990). «Discourse Analysis and Written Discourse Conventions», *Annual Review of Applied Linguistics* 11, p. 57-76.
- Auricchio A., Masseron C. & Perrin-Schirmer C. (1992). «La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques», *Pratiques* 73, p. 7-50.
- Besse H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier.
- Blanche-Benveniste C. (1978). «A propos des traits sémantiques utilisés en syntaxe : critique du trait +/- humain», *Cahiers de linguistique* 8, p. 1-15.
- Blumenthal P. (1999). «Schématismes dans les commentaires de presse : analyse contrastive», in : G. Gréciano (éd.), *Micro- et macrolexèmes et leur figement discursif*, Louvain : Editions Peeters, p. 107-128.
- Borel M.-J. (1985). «Plans du discours : à propos de l'enseignement de la dissertation de philosophie», *Revue internationale de philosophie* 155, p. 401-412.
- Boutet J. (1994). *Construire le sens*, Berne : Peter Lang.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris : Editions la pensée sauvage.
- Fiala P. (1987). «Pour une approche discursive de la phraséologie. Remarques en vrac sur la locutionnalité et quelques points de vue qui s'y rapportent, sans doute», *Langage et société* 42, p. 27-44.
- Gross G. (1996). *Les expressions figées en français*, Paris : Ophrys.
- Gülich E. & Krafft U. (1997). «Le rôle du «préfabriqué» dans les processus de production discursive», in : M. Martins-Baltar (éd.), *La locution entre langue et usages*, p. 241-276.
- Leeman-Bouix D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris : Le Seuil.

Moreau M.-L. (1986). «Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation avec ou sans *ne*», *Le français moderne* 54, p. 137-160.

Pekarek Doehler S. (2001). «Dislocation à gauche et organisation conversationnelle», *Marges Linguistiques* 2, www.marges-linguistiques.com.

Perelman C. & Olbrechts-Tyteca L. (1958). *Traité de l'argumentation*, Bruxelles : Université libre.