

Des choix terminologiques à la pratique grammaticale en milieu scolaire

Abderrahmane Bouacha
Doctorant, Université de Tiaret



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 39-46

Résumé : L'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE ne cesse de poser de délicates questions aussi bien à la linguistique appliquée, qu'à l'enseignant de langue comme à l'apprenant. En matière d'enseignement grammatical français, on semble, encore et toujours, à la recherche de la meilleure approche susceptible de réconcilier la grammaire et sa didactisation adéquate au travers de sa terminologie dont l'usage est indispensable à l'analyse du système de la langue et du discours aussi. Prenant en considération les acquis de la tradition scolaire mais également les apports des sciences du langage, elle tente de nous révéler toute la richesse de la langue. Or, comme elle n'est pas en soi un objet d'apprentissage pour les élèves, les enseignants tentent de l'utiliser à bon escient afin de traduire certaines indications des programmes de la langue destinés à être appliqués au niveau des classes. Correspond-elle toujours aux besoins attendus, et surtout s'adapte-elle toujours au niveau des apprenants et surtout à leurs capacités d'assimilation ?

Mots-clés : terminologie - concept - métalangage grammatical- niveau d'analyse.

Abstract: Teaching grammar learning in FLE keep asking difficult questions of both applied linguistics to the language teacher as learner. In teaching French grammar, it seems, again and again, looking for the best approach may reconcile didactisation proper grammar and terminology through the use of which is essential to the analysis system of language and speech as well. Taking into consideration the achievements of the academic tradition but also the contributions of linguistics, it attempts to reveal the richness of the language. But as it is not in itself a learning object for students, teachers try to use it wisely to reflect some evidence of language programs for application-level classes. Always correspond to the expected needs, and above all it still fits in most of the learners and their capacity to assimilate?

Keywords: terminology - concepts - grammatical meta-language - level of analysis.

المخلص: لا يزال تعليم و تعلم النحو في ميدان اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يشكل مسائل عويصة للسائيات التطبيقية للمعلم و متعلم اللغات على حد سواء. في تدريس قواعد اللغة الفرنسية، على ما يبدو، مرة بعد مرة، البحث متواصل عن أفضل نهج للتوفيق بين القواعد و تعليميتها المناسبة عبر المصطلحات وهو أمر ضروري لتحليل نظام اللغة و الخطاب كذلك. مع الأخذ بعين الاعتبار الإنجازات التي حققتها التقاليد المدرسية و مساهمات اللسانيات، فإنها تحاول الكشف عن ثراء اللغة. ولكن لأنها ليست في حد ذاتها مادة تعلم للطلاب يحاول المعلمين استخدامها بحكمة من أجل ترجمة البرامج اللغوية. هل تتوافق دائما مع الاحتياجات المتوقعة، وهل تتكيف دائما مع مستوى الطلاب و خصوصا قدرتهم على استيعاب ذلك؟

الكلمات المفتاحية: المصطلحات - المفاهيم النحوية - مستوى التحليل.

Lorsqu'on réfléchit à des questions portant sur l'enseignement apprentissage des langues étrangères, le français en ce qui nous concerne, il y en a une qui nous paraît plus importante que les autres, et à laquelle il faut sans hésitation accorder plus d'attention. Il s'agit de la terminologie grammaticale, centre d'intérêt et fondement de toute conception élaboration de théories grammaticales et également procédé par lequel s'élabore tout programme grammatical d'enseignement des langues. La terminologie vise à donner aux enseignants d'une manière générale un ensemble de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et également aux apprenants des outils efficaces pour l'étude du discours.

Les études qui lui ont été consacrées sont, à cet égard, très instructives même si elles demeurent encore insuffisantes eu égard à la diversité des problèmes rencontrés. Elles discutent, à la lumière de certains principes scientifiques, les options retenues. Elles analysent les concepts à travers leurs dénominations et surtout leurs évolutions afin de comprendre les raisons des différents changements qui affectent ce domaine.

C'est ainsi, par exemple, qu'en matière linguistique, les dénominations classiques à base gréco-latines ont été abondamment critiquées pour leur caractère inadapté et peu précis au profit de dénominations traduisant une approche plus rigoureuse donc plus convaincante. Ces dénominations s'appuyaient tout autant sur la nature du mot que sur sa fonction. De nouvelles fonctions sont venues s'ajouter et surtout compléter la gamme concernant les spécificités de la grammaire française. Nous pensons à des notions comme : adjectif épithète, complément (Chevalier, 1968) ou complément circonstanciel (CherVEL, 1979).

L'évolution aidant, les grammaires sont appelées constamment à être modifiées par l'apport de nouvelles recherches et de nouvelles théories. Les concepts et les dénominations s'accumulent au fil des évolutions. Ils viennent s'ajouter à ceux déjà existants démultipliant les apports en matière de culture grammaticale et surtout en matière de métalangage grammatical. Cela pose nécessairement le problème du choix du type de grammaire à enseigner et du métalangage à utiliser en milieu scolaire particulièrement. En effet, depuis l'avènement des premières grammaires scolaires (1795 et même avant), des séries de changements modestes mais continus ont fini par transformer, parfois radicalement, les cadres d'analyse grammaticale précédents.

Ces changements étaient inévitables et répondaient surtout à des besoins précis tels ceux manifestés par l'école (deuxième grammaire scolaire, 1920). La grammaire fut donc une succession d'hypothèses à partir desquelles on tentait toujours d'expliquer et son fonctionnement et certains de ses aspects. En se développant, la grammaire développa une nouvelle terminologie et de nouveaux concepts qui intégrèrent le métalangage grammatical.

Ce métalangage s'est donc tout naturellement enrichi. Or en s'enrichissant, il a créé de nouvelles difficultés qui ont été une « une source de malentendus » et de mauvaises interprétations. En effet, chaque terme d'un métalangage grammatical est associé à une définition, ou à une glose¹ explicative. La démultiplication des termes pour un même concept ne manque pas très souvent d'affecter, en termes de compréhension, les notions les plus communes car comme il a été constaté, cette évolution, en termes d'apports notionnels, entraîne parfois une remise en cause de ce qui a été développé

en termes de connaissances et de savoir. Ces connaissances font l'objet alors d'une nouvelle réorganisation et aussi d'une nouvelle réinterprétation. Le travail grammatical devient de ce fait difficile pour les apprenants, encore plus lorsqu'il s'agit d'apprenants scolarisés pour qui la langue cible revêt un statut de langue étrangère. Ils se trouvent très souvent en butte à des difficultés qui entravent leur compréhension et surtout la mise en pratique judicieuse des connaissances censées avoir été acquises. Les interprétations qu'ils sont amenés à faire pourraient parfois conduire à des réponses inattendues ou à des reformulations farfelues.

A une question du type : *A quelles classes appartiennent les mots mis en gras* dans un corpus de phrases proposées à l'analyse², nous avons été surpris qu'un certain nombre d'étudiants de deuxième année universitaire de langue française auxquels était proposée cette question portant sur un exercice de syntaxe ont donné des réponses bizarres du type « *classe économique ou classe philosophique...* », alors que le terme *classe* faisait référence bien entendu à la catégories de mots (noms, verbe, adjectif, adverbe, etc.). Cherchant à comprendre la raison d'une telle méprise, nous sommes arrivé à la conclusion que c'est le mot *classe* qui est à l'origine d'une telle confusion. En effet, plutôt que de dire *catégorie* ou *mot*, concepts d'usage courant en grammaire notionnelle (traditionnelle) d'où l'expression : « *catégorie grammaticale* « ou « *espèce grammaticale* », nous lui avons substitué le concept de *classe* dont l'usage est plutôt réservé au domaine des « grammaires nouvelles » (M. Nadeau, et C. Fisher, 2006).

Ce changement de terminologie pourrait s'expliquer d'ailleurs par cette tendance qu'avaient les grammaires nouvelles à vouloir conceptualiser de façon tout à fait nouvelle le système de la langue. Ces grammaires tentaient de répondre à des besoins et surtout à combler ce qui apparaissait comme des insuffisances ou de mauvaises interprétations en grammaire traditionnelle. Nous pensons ici à l'expression « *parties du discours* » dont les nouvelles orientations en termes d'approches théoriques ont permis d'aboutir à de nouvelles configurations.

L'hypothèse que fait L. Tesnière (1959), à ce sujet, en mettant au point la théorie de la translation permettant d'établir des correspondances entre parties du discours et fonctions, est assez révélatrice du profond changement qui a touché le système de la langue dans son actualisation. D'ailleurs cette expression de « *parties du discours* », nous la retrouvons aussi chez Bloomfield (1933) sous la dénomination de « *classe distributionnelle* ». D'une distribution catégorielle, conceptualisée et surtout virtuelle où chaque concept est défini à partir de la catégorie grammaticale à laquelle il appartient, nous passons à une approche de concrétisation où ces concepts s'actualisent en termes d'emploi. Le mot est pris dans le réseau de la phrase réalisée et défini ainsi en termes de classe. (Tout l'apport des linguistiques structurales se fonde sur cette approche.)

Comme exemple, nous pouvons citer le concept de *déterminant* sous lequel a été regroupé un certain nombre d'éléments hétérogènes de la grammaire traditionnelle dont la fonction est d'actualiser le nom, à savoir les adjectifs déterminatifs (démonstratifs, possessifs, numéraux, interrogatifs, exclamatifs) ainsi que les articles. Ces éléments, formant un ensemble solidaire en termes de fonctionnement, ont été étiquetés de manière cohérente et simple réduisant le risque de confusion dans les dénominations auxquelles font face très souvent nos étudiants. Par conséquent, d'un apport virtuel traduit en termes de catégories grammaticales selon l'approche traditionnelle, nous

sommes passés à la concrétisation des faits de langue en termes d'actualisation et à substituer au mot catégorie celui de classe. (Nous considérons cela comme un apport positif des nouvelles grammaires en termes de fonction et de dénomination...)

Depuis l'avènement de la linguistique générale, cette rupture épistémologique entre les grammaires traditionnelles à dominante sémantique et les grammaires nouvelles d'inspiration structurale a été sans équivoque. Les connaissances linguistiques variées ont permis d'élaborer des systèmes grammaticaux qui se veulent général, à l'image de ceux de Martinet et de son fonctionnalisme (A. Martinet, 1960), de Hjelmslev et de sa théorie du métalangage (L.T. Hjelmslev, 1943) ou encore de Tesnière et de sa syntaxe de dépendance (L. Tesnière, 1959) où s'entremêlent plusieurs concepts (actant, circonstant, valence, translation...) Les uns et les autres ont développé des terminologies auxquelles un certain public demandeur (étudiants) devrait être familiarisé. Si l'apport a été conséquent en termes de savoir, les risques de confusions se sont démultipliés avec toutes ces approches. Des problèmes ont surgi au niveau des interprétations et de la terminologie ? L'exemple le plus frappant, à ce propos d'ailleurs, est celui des diverses façons de nommer, en conjugaison, les deux parties de la forme verbale, proposé par C. Germain & H. Seguin (1995).

Les différents manuels ou traités de grammaire qui abordent ce sujet rendent la tâche plus compliquée pour les usagers en démultipliant les dénominations en termes d'approche conceptuelle. Ce que d'ailleurs J.P Cuq (2002) a traduit par l'expression « Tribulations des concepts grammaticaux ».

En effet, Bescherelle (1991), par exemple, oppose « radical » et « terminaison »; Dubois (1967) radical (ou base verbale) et désinence (ou modalité). Martinet (1979) utilise flexion ou final tout ce qui n'est pas le radical (qu'il appelle monème ou syntème selon qu'il est simple ou composé... Certains tentent d'expliquer cet usage par le fait que les discours savants, y compris dans leur composante terminologique, n'échappent que partiellement aux effets de mode et aux attraits de la rhétorique persuasive. Selon eux, le discours des grammairiens et linguistes, soumis aux lois du marché éditorial et aux attentes de divers acteurs sociaux, tend à propager des « mots magiques », dont la charge sémantique et connotative vise la persuasion par l'effet des néologismes.

Cela est peut-être important en termes de « marketing », mais peu efficace, en termes de rendement dans la mesure où l'apprenant, en situation classe surtout, est soumis à des changements fréquents qui pourraient s'avérer être des obstacles à ses apprentissages. En pratique de classe, il est toujours recommandé de pratiquer la langue de manière juste et correcte. Cela ne peut se réaliser efficacement que si nous utilisons un métalangage simple et uniforme à l'image d'un mot comme « radical » dans l'exemple précédent qui semble préférable aux autres appellations car il est clair et connu des usagers et aussi parce que sa fréquence d'utilisation est nettement plus élevée que les autres termes. D'autres grammairiens et linguistes dont les apports ont nettement marqué cette évolution, procèdent de manière plus pertinente encore en ce qui concerne la grammaire et surtout sa didactisation. Leurs contributions et réflexions le montrent clairement. Nous pensons, par exemple, à des personnes comme B. Combettes (1998), H. Bonnard (2001) qui, tout en jetant un nouveau regard sur la grammaire et le traitement grammatical, tentent de trouver les moyens appropriés pour une bonne maîtrise du système grammatical en termes de pratiques de classe.

Henri Bonnard, bien connu d'une grammaire scolaire en usage de nos jours, à savoir « code du français courant », donne le ton en affirmant clairement ce qui est vraiment l'essentiel, à savoir montrer la voie à la démarche à suivre. Il explique d'abord ce qui caractérise la grammaire française : « Elle serait basée, selon lui, sur trois logiques référentielle, propositionnelle, phrastique ». Cela expliquerait donc, pour une grande part, pourquoi les apprenants qui ne se trouvent pas dans cette culture grammaticale spéciale éprouvent des difficultés insurmontables.

D'autres, à l'image de G. Kleiber (2003 : 17-22) montrent que tout en étant d'accord avec certains linguistes tels J.M. Adam (1998), A. Berredonner (1984) sur la non-pertinence de la « notion de phrase » puisque celle-ci a comme substituts « clause, période, noyau, matériau » (termes que l'on retrouve aussi chez Chomsky) ne signifie pas nécessairement que les substituts choisis et proposés en lieu et place ne sont pas plus appropriés. Mais, il est vrai aussi que remplacer *phrase* par des concepts tels que *clause*, *période* *noyau* crée des confusions encore plus préjudiciables que l'unité incriminée. Maurice Gross (2001), maître et chef d'un courant réformateur en France, en ouvrant la voie de la formalisation linguistique du structuralisme harissien à des grammaires qu'il appelle « locales », adopte une démarche assurément utile pour une approche de la cognition, métacognition et même de la conceptualisation dans une approche de natif. Néanmoins, une telle démarche de conceptualisation ne peut être jugée efficace pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il en est de même pour Noam Chomsky d'ailleurs (1969), chef de file de l'école américaine et concepteur de la *grammaire générative et transformationnelle*. Sa théorie grammaticale formalisée dans l'absolu, où s'entremêlent des règles de réécriture sous la forme de symboles et de signes, de structures profondes et de structures de surface, démultiplie encore plus les approches et les concepts et rend encore plus difficile leur assimilation par un public composé d'étudiants non avertis en matière de culture grammaticale.

Plus paradoxal encore, il y a ces différentes approches grammaticales qui, sans aller jusqu'à se contredire, interprètent de manière tout à fait différente les unes des autres des données concernant l'analyse d'un même point de langue et rajoutent par là au métalangage grammatical d'autres termes qui compliquent davantage la compréhension. C'est le cas, par exemple, de la classe des pronoms à propos de laquelle Riegel M, Pellat J, Rioul, 1994 disaient ne pas admettre la dénomination « pronom personnel » à propos du « il » dont la fonction sémantique est totalement différente des autres pronoms. Selon eux, non seulement il sert à désigner n'importe quel objet de pensée, mais lorsqu'il désigne une personne, celle-ci est généralement une « non-personne », c'est-à-dire n'est pas protagoniste de l'acte d'énonciation. L'approche de cette catégorie des pronoms personnels devient plus complexe chez Wilmet (1997).

Celui-ci donne force détails sur cette catégorie en insistant sur le fait que « personnel » exprime « une personne grammaticale » et, critiquant la numérotation des personnes et la fausse symétrie entre le singulier et le pluriel, choisit de parler de « personne présente locutive : je, me moi, nous, de personne allocutive, tu, te, toi, vous, de personne absente délocutive : il(s), elle(s), lui, eux, se, soi, et les pronoms accidentels le, la, les. » Par conséquent, il est inconcevable, pour ce grammairien, que ces éléments puissent appartenir à une même catégorie. Dans cette perspective, Wilmet se rapproche par son analyse de C. B Benveniste (1975) qui propose une théorie inverse de la théorie reçue : « c'est le pronom [...] qui constitue la base linguistique de l'énoncé », dit-elle « ...

les autres éléments peuvent être présentés comme étant le résultat de processus de lexicalisation,....»

Nous voyons donc bien à travers cet exemple que les apports théoriques concernant parfois un même concept en langue peuvent être diversement appréciés et par conséquent différemment utilisés dans des grammaires pédagogiques et en situation classe. Ce qui aura pour conséquence de compliquer davantage la compréhension. A travers cette littérature en vrac spécifique d'un domaine qui paraît de prime abord évasif et dont se sont inspirées les différentes réformes qui ont jalonné l'enseignement des langues étrangères au sein de notre système éducatif, à tous les niveaux, beaucoup de termes rénovés ont accompagné l'enseignement de la grammaire. Ces termes considérés comme barbares par certains traduisent en vérité des situations simples qui auraient gagné à être dénommées de manière tout aussi simple. Nous les retrouvons dans les programmes et manuels scolaires sous les dénominations de : «*connecteurs temporels et spatiaux* », « *groupe nominal* ou *groupe prépositionnel* », « *complément d'objet second* », « *caractérisants* », « *quantificateurs* ».

Les linguistes ont cherché à se démarquer de la grammaire traditionnelle, explique Alain Bentolila, «*même si certains enseignants ont fait et font toujours de la résistance, utilisant en classe une terminologie plus classique*». Inconsciemment peut-être, leur attitude penche pour des grammaires d'apprentissage qui incitent à l'utilisation d'un métalangage grammatical dont l'usage est très répandu grâce à sa simplicité. C'est ce qu'auraient compris certains comme Louise Dabène (1992 : 13-21), Janine Courtillon et Geneviève Dominique de Salins (1995). Ces dernières agissent totalement différemment en matière de didactisation de la grammaire puisque leur ligne directrice commune est comprendre / se mettre du côté de l'enseignant ou de l'apprenant dans la transmission ou l'acquisition des savoirs. La grammaire n'est envisagée dans ce cas que par rapport aux partenaires de l'acte pédagogique, les contenus, la terminologie, sont filtrés par un rapport aux subjectivités engagées dans cet acte pédagogique.

On se situe là non plus dans une perspective de la compétence avec le choix d'un programme et d'une terminologie bien établis, mais plutôt du côté de la performance. En un mot, il n'y a de grammaire que pour autant qu'il y a les partenaires clairement définis destinataires du travail grammatical, et dont les besoins sont aussi clairement établis. Il en est ainsi à travers certains manuels en usage tel «*Libre Echange*» dans lequel il est énoncé clairement en termes de méthodologie, que : « *les stratégies qui facilitent l'apprentissage ne se développent pas lorsque l'on donne des règles toutes faites*».

Ce qui explique ce choix à vouloir faire fonctionner les structures grammaticales en situation plutôt que de les imposer aux apprenants à travers un métalangage plein de malentendus parfois. Les didacticiens privilégient ici un travail de découverte qui permet la concrétisation des objectifs. En termes de pertinence didactique, la grammaire s'enseigne dans un cadre de projets pédagogiques où l'étiquette terminologique est attribuée aux notions une fois qu'elles ont été identifiées à l'aide de manipulation. Or, dans le cadre de notre institution scolaire, il n'y a de raison d'être que pour la grammaire d'enseignement présentée sous la forme de propositions ou de suggestions pédagogiques en vue de présenter cette discipline, mais répondant toujours à des exigences institutionnelles (programme) et véhiculée par toute une nomenclature grammaticale pas toujours en adéquation avec les apprenants, leur niveau réel et surtout leurs besoins

sinon comment expliquer l'usage de termes comme *connecteurs*, *articulateurs*, *thème*, *sous thème*, *propos*, *paratexte*... Il serait donc urgent de repenser cette terminologie grammaticale dont l'objectif est plutôt d'aider l'apprenant à « aller vers la langue afin de mieux la maîtriser.

Une des façons d'évaluer la terminologie est de vérifier si elle est adaptée aux pratiques pour lesquelles elle a été créée. Cela devrait être la préoccupation majeure de ceux qui choisissent les types de grammaires dans le cadre des pratiques de la classe. Certains grammairiens à l'image de Willem (1994) ont déjà ouvert la voie en formulant un certain nombre d'exigences de qualité. Selon eux, une terminologie adéquate devrait « faciliter les procédures de découverte, de description et de classification des éléments linguistiques, ainsi que la perception de leurs inter relations ».

Les méthodes qui s'inspirent de ces exigences de qualité se traduisent par des mises en action sous la forme d'observation et de découverte du fonctionnement de la langue. On privilégie donc une «grammaire action» en incitant pleinement l'apprenant à s'impliquer dans ce processus de découverte. En termes de méthodologie, les apprentissages se font de manière implicite avec mémorisation des faits de langue. La terminologie n'est jamais évoquée ou seulement en phase de déduction avec l'apport d'un métalangage usuel. Enfin en termes de progression, une terminologie établie dans le cadre des activités scolaires devrait obéir nécessairement à une logique de progression en étant en adéquation avec le public visé. Elle doit s'organiser par palier en allant des notions élémentaires les plus simples jusqu'à un corps de notions plus complet et plus élaboré. En termes de pratique de classe et à titre d'exemple, nous ne voyons pas l'utilité d'imposer à des élèves de collège dont le niveau de langue n'est pas très développé une nomenclature grammaticale à l'usage d'apprenants d'un niveau très avancé. Nous pensons ici aux grammaires de texte et à leurs panoplies de nomenclatures (*thèmes / rhèmes-Thèmes / propos-Récit / discours*...). Un concept comme discours d'ailleurs employé dans plusieurs acceptions relevant de différents systèmes d'opposition risque de prêter à confusion chez des élèves de niveau intermédiaire si nous ne prenons pas en compte son procédé d'énonciation (langue / discours, discours / texte, discours / récit, discours rapporté...). Par conséquent, même si elle doit être soumise aux critères de rigueur que les sciences du langage se donnent, la terminologie grammaticale doit être choisie en fonction des besoins des apprenants tout autant que de celui des enseignants. Si elle devait être sélectionnée pour les besoins du cadre institutionnel (scolaire), une terminologie devrait choisir une nomenclature grammaticale non seulement plus adaptée au niveau de la classe en termes de progression mais surtout fondée sur des notions formant un ensemble solidaire et surtout d'usage fréquent.

Notes

¹ Voir à ce propos les documents d'accompagnement des programmes des collèges, 2003.

² Cette question a été proposée aux étudiants de deuxième année, lors de l'épreuve de moyenne durée de syntaxe.

Bibliographie

Adam, J.-M. 1998. *Le style dans la langue. Une reconception de la linguistique*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Benveniste, C.-B. 1975. *Recherche en vue d'une théorie de la grammaire française*, Essai. Paris, Champion. [Thèse d'État]
- Berrendonner, A. 1984. *Prolégomènes à une critique de la raison normative*. Fribourg : Publications de l'université.
- Bonnard, H. 2001. *Les trois logiques de la grammaire française*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Bloomfield, H. 1970. *Le langage*. Paris : Payot.
- Chervel, A. 1977. *Histoire de la grammaire française, ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 304p.
- Chomsky, N. 1967. *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil
- Combettes, B, 1998. « Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées ». In : *Pratiques*, n° 97-98, pp. 195-217.
- Courtillon, J., De Salins G.-D. 1996. *Libre Echange*. Paris : Hatier/Didier.
- Dabène, L. 1992. « Le développement de la conscience métalinguistique, un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». In : *Repères*, revue de l'INRP, n° 6, Paris : INRP Editeur, pp. 13-21.
- Dubois, J., Lagane, R. 1993. *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Germain, C., Seguin, H 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.
- Gross, M. 2001. « Quelques grammaires locales de déterminants nominaux ». In : Blanco, Xavier, Pierre-André Buvet et Zoé Gavrilidou (dir.). *Détermination et Formalisation*. John Benjamins Publishing Company, pp.177-194.
- Hjemslev, L.-T. 1971. *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Kleiber, G. 2003. « Faut-il dire adieu à la «phrase»? » In : *L'information grammaticale* n°98, pp. 17-22.
- Martinet, A. 1967. *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Riegel, M, Pellat, J.-C, Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Duculot/Hachette.
- Tesnière, L. 1965. *Eléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Nadeau, M., Fisher, C. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Éd. G. Morin, 239 p.
- Wilmet, M. 1997. *La grammaire critique du français*. Paris : Duculot/Hachette.