

PHRASE, TEXTE, DISCOURS : QUELS CADRES POUR L'ÉTUDE DE LA LANGUE ?

Bernard COMBETTES, Université de Nancy II

1. Comme l'avaient fait les Instructions destinées au Collège, les projets de Programmes concernant le Lycée se placent tout naturellement, dans une perspective dont la principale caractéristique est le souci d'éviter une étude de la langue coupée de son utilisation dans des contextes particuliers, souci constant depuis les essais de rénovation des années soixante. On notera cependant un glissement, une certaine évolution, dans cette volonté d'échapper à une étude de la langue par elle-même : les projets de rénovation, d'abord destinés à l'Ecole élémentaire, étaient sous-tendus par l'objectif de la « grammaire pour l'expression », sans qu'il y ait une réelle exploitation de la dichotomie phrase / texte ; les ambitions étaient essentiellement d'éviter « l'analyse pour l'analyse », d'où les discussions sur les dichotomies comme : grammaire intuitive / grammaire explicite, débat qui semble beaucoup moins d'actualité aujourd'hui ; d'où aussi le développement des « activités grammaticales » destinées à améliorer la compétence linguistique, essentiellement sous la forme d'exercices structuraux.

Parallèlement, on assiste à une modification des contenus grammaticaux ; sous l'influence des méthodes distributionnelles – combinées à des notions de grammaire transformationnelle – qui paraissent être cohérentes avec les objectifs pédagogiques. Le problème des activités rédactionnelles ne se pose pas encore : la grammaire implicite, dans ses exercices spécifiques, est mise en jeu pour une amélioration, par la pratique, des compétences morphosyntaxiques. Le fait que cette rénovation se soit, en premier lieu, développée dans l'enseignement élémentaire explique sans doute la priorité donnée à ce champ d'application : l'ambition est bien d'agir sur la compétence des apprenants, sur la formation d'une intuition qui s'exercerait sur les faits de grammaticalité.

Un changement notable se produit par la suite, avec une réflexion qui se développe sur le Collège et le Lycée. Une sorte de conjonction s'établit entre le travail particulier sur les compétences textuelles, qu'il s'agisse de production ou de compréhension, et le développement des études de linguistique du texte. On abandonne l'ambition de former une compétence « générale » pour s'attacher en priorité aux activités discursives. L'amélioration de la compétence sur la langue est ainsi supposée dépendre de cette maîtrise du niveau textuel ; d'où l'importance

accordée à la dichotomie phrase / texte, sur laquelle nous reviendrons : on pense sans doute conserver, de cette façon, le travail sur le système de la langue. Cette dichotomie permettait de maintenir, dans la pratique, la tradition – même modernisée dans son contenu — d'une « analyse grammaticale », essentiellement morphosyntaxique.

L'insertion de ce type d'étude dans une « grammaire à travers les textes », à conduit, cela a été souvent signalé, à de nombreuses confusions et, finalement, à un certain immobilisme. S'il y a changement, du moins dans les intentions, c'est que la « mise en situation » se voit transposée au niveau du texte et ne concerne plus l'ensemble des faits de langue. Les questions de grammaticalité relèvent d'une autre approche (on retrouve cependant le souci de replacer ces faits en contexte, pour éviter un certain artifice, par exemple dans les Documents d'accompagnement pour le Collège). L'introduction de la dimension discursive (« grammaire du discours » distincte de la « grammaire du texte ») dans les nouveaux programmes ne change pas fondamentalement la démarche : les faits de langue sont conçus comme des instruments de codage qu'il convient de maîtriser pour produire des textes cohérents et adaptés à telle ou telle « situation discursive » ; conception relativement modulaire, qui décompose les activités linguistiques en trois niveaux distincts, et tente de rattacher des marques particulières à chacun de ces niveaux. Ce qui devrait être analysé, c'est l'apport éventuel de certaines tendances de la recherche théorique, tant du côté des études sur le texte que de celui des travaux de syntaxe.

Nous n'examinerons pas ici les rapports qui doivent s'instaurer entre l'aspect didactique et le champ théorique, la problématique de l'« application » des notions et des méthodes ; nous insisterons surtout sur le fait que ces notions mêmes, ainsi qu'un certain découpages de la réalité, n'ont rien d'immuable et dépendent essentiellement des cadres théoriques dans lesquels elles se trouvent développées. Il convient donc de reprendre cette question fondamentale de l'articulation langue / texte en tentant de dégager les divers points qu'il faut discuter, relativiser, en particulier lorsqu'il s'agit de certaines oppositions qui, trop tranchées, ont l'inconvénient d'apparaître comme des évidences. une telle discussion semble nécessaire avant toute tentative d'application didactique, tant au niveau des principes généraux qu'à celui des illustrations pratiques et concrètes. Ce type de réflexion n'engage pas seulement telle ou telle analyse linguistique, telle ou telle « grammaire » mais, plus fondamentalement, des conceptions diverses – souvent opposées – du fonctionnement du langage. Les points qu'il convient de traiter nous semblent s'articuler sur deux grands thèmes : que met-on en relation lorsque l'on s'intéresse à la liaison langue / texte qui, jusqu'à présent trace une ligne de partage fondamentale entre deux types d'approches ? quelles sont les « unités » pertinentes ?

Sur un plan général, on soulignera la complexité des divers domaines de réflexion : dans les méthodes qui ont été mentionnées plus haut, la discussion porte essentiellement sur la distinction des différents niveaux, ainsi que sur les « marques » qui les caractérisent ; se trouve ainsi élaborée une classification des phénomènes en fonction de leur domaine d'application : distinction des connecteurs et des conjonctions, des anaphores et des pronoms, des marques qui permettent de caractériser les types de textes ou de discours. Même si apparaît parfois, entre le système de marques fourni par la langue et la réalisation dans les textes, l'élaboration de certaines notions « intermédiaires » (telles que l'opposition récit / discours, la distinction des « plans », par exemple), il n'y a guère de remise en question de la structuration des diverses réalités mises en relation, d'un côté le système de la langue – morphosyntaxe, mais aussi sémantique –, de l'autre, les unités textuelles ; toute l'attention se porte en fait sur la « mise en relation », sur l'opé-

ration de codage, mais cette démarche ne met guère en question le cadre générale, la problématique d'ensemble.

2. Que met-on en relation ?

Si on entre dans la problématique du « codage », il faut d'abord souligner que les rapports langue / texte ne semblent pas s'exercer aussi « directement » qu'on a bien voulu le présenter. La citation, souvent évoquée, de Givon peut être rappelée : « La langue n'entre pas en relation avec le texte, mais avec l'esprit qui produit le texte ». Il semble donc nécessaire d'introduire, sinon des catégories cognitives, du moins une représentation des concepts discursifs et textuels. Le concept de « mémoire discursive », d'autre part, apparaît comme incontournable ; pour prendre un exemple simple, il suffira d'observer comment se trouve traité, actuellement, le problème de l'anaphore : plusieurs approches sont sans doute en concurrence, mais on retrouve dans chacune d'elles l'importance, le poids déterminant des faits de mémorisation, de la saillance des référents. Il convient donc de prendre en compte, bien plus que ne le fait la présentation didactique actuelle, trop schématique et trop simplificatrice sur ce point, la dimension de la connaissance partagée, de l'identification et de l'activation des référents, autant de caractéristiques, de paramètres, qui interviennent à de nombreux niveaux où s'exerce la cohérence textuelle. C'est cette dimension qui manque dans les documents pédagogiques : les contenus proposés, les notions relevant des types de textes ou de discours, ne prennent pas en considération cette entrée, et ne donnent finalement aucune indication sur le fonctionnement du codage, ce qui est pourtant l'objet-même et le fondement des démarches proposées. Une réflexion sur ce point devrait conduire à modifier certaines pratiques, telles que les relevés, les « manipulations » diverses, qui sont mis en œuvre sur la dimension textuelle (travail sur les connecteurs, les anaphores, la cohérence des marques énonciatives, etc.), mais qui n'exploitent guère l'aspect cognitif, se limitant à des observations qui demeurent « internes » à la forme du texte, dans des observations qui sont très éloignées de la réalité de l'acte linguistique, qu'il s'agisse de production ou de compréhension. C'est sans doute l'ensemble des concepts qui s'articulent autour de la « connaissance partagée » qui présentent ici le plus grand intérêt, qu'il s'agisse de la prise en compte des représentations du récepteur, du principe de coopération, etc. Il faut souhaiter, dans ce domaine, un développement didactique de la partie sémantique (réduite trop souvent à quelques éléments bien traditionnels de sémantique lexicale), non seulement de la sémantique grammaticale, sur laquelle nous reviendrons plus loin, mais aussi de ce que l'on peut appeler la « sémantique référentielle » ; l'étude de la prise en compte des mécanismes de donation du référent, du « stockage » des informations permettant l'identification et l'activation des unités référentielles, est indispensable pour appréhender correctement ce rôle de l'esprit que signale Givon.

Sans insister davantage sur cette dimension, nous noterons cependant que bon nombre de travaux sur la linguistique du texte introduisent cette composante cognitive comme la pièce principale dans le dispositif général (on pourrait par exemple citer, parmi bien d'autres, les recherches de Lambrecht sur la « structure informationnelle », et constater ainsi la différence très nette avec les approches plus anciennes des phénomènes linguistiques de même ordre : les marques de l'opposition topique / focus, les divers schémas syntaxiques qui assurent une certaine présentation de l'information, phrases clivées, présentatifs, etc., ne sont pas « directement » mis en relation avec le contexte linguistique dans lequel ils interviennent, mais avec les représentations des référents concernés : la problématique se trouve ainsi rattachée à celle de la présupposition, présupposition qui

concerne alors les degrés de connaissance des entités de discours. La différence est nette avec l'approche plus « linguistique », qui s'appuyait sans doute sur des oppositions comme celle de : référent (supposé) connu / référent (supposé) nouveau, mais ne proposait pas une analyse très poussée de ces notions. Il ne s'agit évidemment pas de négliger les aspects linguistiques et formels de la question, mais d'insister sur le fait que la partie cognitive exige une précision dans la description, un détail dans les outils conceptuels que son approche met en œuvre, tout aussi importants que ceux que l'on veut bien accorder à l'examen des faits de langue. Tout cela revient aussi à relativiser en partie le rôle du contexte immédiat, qui ne peut constituer, à lui seul, la « justification » des marques linguistiques. C'est la combinaison de facteurs divers – parmi lesquels se trouvent les informations données par le contexte, mais aussi les connaissances préalables à la réception du texte – qui va commander à la gestion, et au décryptage, de la structure informationnelle.

L'introduction de la dimension cognitive ne doit pas empêcher de s'interroger, bien au contraire, sur les autres composantes (langue et texte) et sur la façon de les aborder. Une première amélioration a lieu, nous semble-t-il, lorsque la relation langue / texte (ou langue / discours) n'est pas établie de façon « directe », dans une démarche trop simplificatrice qui consiste à rechercher des indices qui permettraient d'opposer, en les caractérisant, tel ou tel type de texte ; ainsi la distinction : imparfait / passé simple renverrait-elle au couple descriptif / narratif, la présence de modalisateurs, de connecteurs, d'axiologiques, serait-elle le signe que l'on est en présence d'un texte argumentatif, etc. Ce type de mise en relation, qui peut sembler pédagogiquement « efficace », n'interdit certes pas de considérer que plusieurs marques peuvent se combiner, certaines ayant plus de poids que d'autres, etc. De ce point de vue, une relativisation des critères est envisageable, et une hiérarchisation des divers procédés de codage peut être mise en place. Ce que l'on peut critiquer, c'est la relation directe, la prise d'indices, qui ne met en jeu que deux réalités : le domaine discursif, les faits linguistiques. La prise en compte de « niveaux intermédiaires », correspondant à des domaines ou s'exerce la cohérence des textes, serait sans doute une nette amélioration. Ainsi ce que l'on désigne habituellement par la dénomination de discours et de récit ne peut être assimilé à un type de texte particulier, mais constitue une caractéristique qui se retrouve, à des degrés divers, avec des réalisations différentes, dans tous les types de textes ; on peut voir, dans ce cas précis, que le codage linguistique n'est pas celui du type – ou du genre – auquel le texte va être rattaché, mais celui d'un des aspects, d'un des domaines que le locuteur a à prendre en compte dans son activité de production. Quel que soit le type de texte réalisé, la gestion de la perspective de locution, de la « distance », l'implication plus ou moins grande de l'énonciateur, sont des dimensions importantes de la cohérence textuelle, « traduites » par des outils linguistiques relativement divers. Il en va de même pour d'autres notions, telles que celle de « plan » ou de structure informationnelle, avec ses diverses sous-parties (progressions thématiques, topicalisations, introduction des référents, etc.).

D'un point de vue didactique, le travail sur ces niveaux d'analyse est sans doute aussi fondamental, indispensable, que l'approche des textes par la typologie, non seulement parce que ces notions permettent un regroupement motivé des faits de langue, mais surtout parce qu'on rejoint ici les domaines où les paramètres cognitifs entrent en jeu. Les concepts que nous avons rapidement évoqués plus haut (problèmes de saillance, de mémoire discursive) constituent le fondement même de ces catégories. On remarquera que les textes officiels ne sont pas très clairs sur la position à prendre et qu'une certaine hétérogénéité fait mettre sur le même plan, comme phénomènes à rapprocher des types de textes,

des faits de langue particuliers (anaphores, connecteurs, temps verbaux...) et des regroupements qui correspondent plus ou moins aux niveaux que nous évoquons ici (l'opposition récit / discours, ou les progressions thématiques par exemple). Il serait souhaitable que soient nettement délimitées et proposées à l'étude ces différentes composantes où s'exerce réellement la compétence textuelle. La place du texte et du discours est sans doute à redéfinir ; on peut certes considérer que le texte est un objectif à atteindre, et, par là-même, un cadre d'analyse indispensable, dans la mesure où il semble bien constituer l'unité qui, par sa plénitude et sa mise en contexte situationnel, comporte le moins d'artifice et justifie, en quelque sorte, l'étude de la langue. Il n'en reste pas moins que les activités, de production et de réception, concernent essentiellement les niveaux « intermédiaires » et transversaux, en relation avec la typologie textuelle, le type de texte intervenant comme un des facteurs, parmi d'autres, dans le fonctionnement de l'opération de codage. Les divers niveaux d'approche (langue, texte, domaines de la cohérence) peuvent difficilement être séparés, sous peine d'artifice ; la production d'un texte argumentatif va entraîner un traitement particulier de telle ou telle catégorie de la cohérence textuelle, mais ces catégories se retrouvent, pourrait-on dire, dès qu'il y a élaboration, écrite ou orale, d'un texte, indépendamment du type auquel il appartient.

3. Quelles unités ?

Une autre opposition qui se donne comme une évidence depuis les débuts de la linguistique textuelle, mérite aussi discussion. Il s'agit de la dichotomie phrase / texte, explicitement reprise dans les documents officiels. Dichotomie importante, qui conditionne l'organisation des contenus, les progressions, la hiérarchisation entre les diverses « grammaire », etc. Deux problèmes se posent ici : cette division est-elle aussi tranchée que laissent penser la plupart des présentations ? La « phrase » est-elle bien la catégorie pertinente pour rendre compte des faits de grammaticalité ? Rappelons d'abord rapidement que le concept « phrase » est un concept historiquement daté, qui n'est clairement attesté, dans son acception moderne, qu'au début du XVIII^e siècle (Cf. J.-P. Seguin, *L'invention de la phrase*) ; l'unité ainsi délimitée, sur laquelle s'accordent la plupart des descriptions, du moins lorsqu'il s'agit de l'écrit, correspond sans doute à un certain état des phénomènes de grammaticalisation, à un certain degré de structuration qui s'est peu à peu établi et imposé. Le fait que la ponctuation moderne semble traduire une certaine cohésion sémantique (la phrase étant, pour la tradition, une unité de sens complet) ne doit pas masquer l'existence de nombreuses structures « périphériques », marginales, qui autorisent à remettre en question l'homogénéité d'une catégorie moins « stable » que les analyses habituelles pourraient le laisser penser. On peut en effet se demander si ce n'est pas, en fait, dans la « proposition » qu'il conviendrait de situer les faits de syntaxe qui relèvent de façon très nette de la grammaticalité. Les phénomènes que l'on peut regrouper sous des étiquettes comme « rection », « dépendance », qui renvoient à des relations syntaxiques tributaires de la structure hiérarchisées des constituants, s'ils sont en général limités au domaine de la proposition (il ne faut cependant pas omettre le cas des « circonstants », qui posent problème), peuvent aussi s'étendre à la phrase complexe, lorsqu'il s'agit des propositions complétives. C'est dire que la notion traditionnelle de « proposition » n'est pas totalement satisfaisante pour définir le lieu de la syntaxe de rection. Ce qui est clair, c'est que bon nombre d'unités n'obéissent pas à ces règles de dépendance stricte ; il serait toutefois illogique de placer ces éléments (circonstants, constructions détachées, modalisateurs d'énoncés, etc.) hors du champ de la syntaxe, mais il faut être attentif au fait que certains groupes

peuvent relever d'une syntaxe différente de la syntaxe d'« appel », de la syntaxe de dépendance. Leur caractère périphérique, par rapport au noyau propositionnel, fait qu'ils permettent de gommer en partie une frontière trop rigide – et trop « simple » – entre le domaine de la phrase et le domaine discursif. C'est essentiellement dans la relation entre les aspects cognitifs que le problème doit être traité : la phrase, telle qu'elle est ordinairement définie, ne semble pas présenter d'homogénéité sur ce plan. Elle n'apparaît pas comme le lieu naturel et pertinent où s'exerceraient certaines activités cognitives, qui relèvent, en fait, soit du niveau de la proposition (ou des propositions réduites que constituent par exemple les prédications secondes), soit du niveau de la « séquence » textuelle.

Sur cette dernière unité, de nombreux travaux et des éclaircissements seraient encore nécessaires ; on rappellera des propositions, comme celle d'A. Berrendonner, qui consistent à reconnaître des catégories telle que la « période », aptes à mieux rendre compte de l'activité de production, dans son déroulement énonciatif. Cette identification de « cellules énonciatives » devrait aller de pair avec le travail sur des phénomènes qui montrent qu'il n'y a pas toujours « intégration », dans l'unité phrase, de tous les éléments qui semblent la composer. Il serait en particulier nécessaire de s'intéresser davantage à la question de la coréférence, de la redénomination des référents, en la replaçant dans cette nouvelle problématique : ce type d'activité s'exerce dans des « blocs » qui sont loin de coïncider avec les unités syntaxiques habituelles. Il faut sans doute orienter la réflexion vers une approche qui considérerait la phrase comme une cote mal taillée, comme un ensemble de groupes dont l'intégration plus ou moins grande a historiquement évolué, ce mouvement étant, sur tel ou tel point, encore en cours. Le lien à établir avec l'activité de production textuelle est ici fondamental.

Un exemple simple peut être fourni par le traitement des constructions détachées, en particulier des gérondifs placés en début d'énoncé : la « coréférence » avec le sujet principal, exigée par la norme, est en effet loin d'être généralisée, et des constructions comme : *En arrivant, la porte était fermée* n'ont rien d'exceptionnel, à l'oral comme à l'écrit. Tout se passe comme si la production de la proposition « réduite » que constitue le gérondif s'opérait de façon relativement autonome, indépendamment du prédicat principal, la liaison avec le contexte antérieur étant aussi importante, sinon plus, que l'insertion dans le contexte phrastique que la typographie semble imposer. Ces phénomènes concernent, d'une façon assez naturelle, les « marges » de la phrase, essentiellement son début, l'enchaînement avec le contexte de gauche étant un point clé, où interviennent les questions de la saillance des référents, du rôle de la mémoire discursive. La prise en considération de cette dimension devrait conduire, en particulier, à une autre approche de la « phrase complexe » ; la tradition mêle ici des faits différents : l'étiquette de « proposition subordonnée », en unifiant les unités au niveau de la « nature », est beaucoup trop simplificatrice, même si elle autorise une diversification en ce qui concerne les « fonctions ».

Pour prendre des cas extrêmes, on peut se demander quelle pertinence il y a à regrouper dans les subordonnées une complétive par *que* et une proposition introduite par *puisque*. Le point commun (une structure propositionnelle précédée d'une conjonction) doit-il l'emporter sur les nombreuses différences qui distinguent les deux structures ? Il suffit d'observer l'utilisation de *puisque P* devant des propositions de types divers (*Puisque tu sais tout, réponds-moi, Puisque tu sais tout, qui est le meilleur ?*) pour voir la spécificité de ce mouvement énonciatif, de cette succession de cellules énonciatives, phénomène étranger à l'enchaînement d'une principale et de sa complétive, par exemple. Les catégories proposées par une grammaire « modernisante », mélange de tradition et de syntaxe distributionnelle, ne permettent guère un travail efficace sur tous les points que nous

venons de citer. La question soulevée ici, sur la pertinence et l'importance des unités : phrase ? texte ? proposition ? période ?..., ne peut être dissociée de celle du type de syntaxe qu'il convient de privilégier.

4. Réunir les trois « grammaires » ?

Cette réflexion indispensable sur les frontières des unités ne doit pas faire oublier le travail sur les structures phrastiques, et les textes officiels mentionnent, à juste titre, la nécessité de continuer au Lycée l'exercice de la compétence morphosyntaxique. La formulation laisse d'ailleurs penser que ces unités se font « au coup par coup », en fonction de problèmes rencontrés par les élèves. Il est sans doute difficile de procéder, au niveau du Lycée, à un enseignement systématique tel qu'il peut être envisagé au Collège. Toutefois, même si l'approche des faits de langue ne peut avoir l'aspect structuré qu'il a dans des années d'apprentissage, il convient d'adopter une démarche et, surtout, de s'appuyer sur des contenus, tels qu'ils ne soient pas en contradiction avec la problématique générale évoquée jusqu'ici.

Ainsi semble-t-il important de définir clairement la part exacte de la morphosyntaxe : faut-il s'en tenir aux « erreurs », qui se traduisent essentiellement dans des marques orthographiques, aux difficultés liées aux faits de rection (construction des verbes, emploi des prépositions...) ? Une conception qui séparerait de façon trop dichotomique le domaine de la grammaticalité et l'étude des faits textuels aurait l'inconvénient de renvoyer ce type de difficultés à des caractéristiques formelles, qu'une grammaire distributionnelle pourrait permettre de traiter, avec, par conséquence, des exercices quelque peu « mécaniques » rappelant les « exercices structuraux ». Il est sans doute capital de ne pas éliminer, par une séparation trop brutale et trop tranchée, la dimension sémantique et, plus importante peut-être, la dimension cognitive. Cette dernière, en effet, ne peut être réservée au traitement du texte et du discours : prendre en compte cet aspect du problème – sans évidemment revenir à une grammaire psychologisante telle qu'elle était enseignée avant les essais de rénovation – permettrait de ne pas se limiter au niveau strictement morphosyntaxique, et d'élargir l'observation et l'application au phénomène plus général du codage des relations intrapropositionnelles. En ce sens, la sémantique grammaticale doit devenir la pièce maîtresse du dispositif : relations actanciennes, mais aussi faits de détermination nominale, prédications secondes, par exemple. On ne peut pas laisser penser, dans une telle perspective, qu'une théorie bien établie va permettre immédiatement une application didactique. Si les descriptions linguistiques à fondement distributionnel sont assez nombreuses pour offrir un contenu didactisable (les multiples manuels qui s'appuient, de façon plus ou moins cohérente, sur ces descriptions, en sont la preuve), il n'en va pas de même en ce qui concerne les aspects sémantiques et cognitifs de la syntaxe, en particulier lorsqu'il s'agit du français. Bon nombre d'études touchent à des parties du système de la langue, mais il est difficile de s'appuyer sur une théorie générale qui rendrait compte de l'ensemble ; ceci ne doit pas interdire des essais qui peuvent être tentés sur tel ou tel point précis. La valence verbale, la question de l'actance, semblent pouvoir constituer un de ces champs d'application. Une approche courante, depuis les essais de rénovation, consiste à s'attacher essentiellement aux propriétés syntaxiques des constituants ; la « reconnaissance » des fonctions grammaticales se fait ainsi, en bonne méthode, par la prise en considération de caractéristiques telles que l'aptitude à la pronominalisation, au déplacement, à l'effacement, etc. Tout cela est bien connu, et ce type d'approche, qui a eu du mal à s'imposer face à la grammaire traditionnelle, peut donner lieu à des observations scientifiquement fondées, permettant de réfléchir sur les

variations, sur l'opposition usages / normes, par exemple. Ce qui nous intéresse ici, c'est le fait que cette réflexion sur la langue, s'appuyant essentiellement sur des manipulations, sur diverses transformations, va de pair avec l'hypothèse d'une amélioration des performances et de la compétence langagières, hypothèse qui sous-tendait déjà le projet de rénovation pour l'école élémentaire. On remarquera toutefois que, s'agissant par exemple de la transitivité, le classement à partir des propriétés de tel ou tel complément autorisera sans doute un travail sur les « pronoms » objets, sur leur place, sur leurs formes, sur les déplacements possibles des syntagmes compléments, etc., mais cette approche, si elle est correctement menée, va faire apparaître un certain « flou » dans ces propriétés et dans ces catégories ; c'est ce « jeu » dans la langue qui devrait être lié à la dimension cognitive : un travail sur les types de verbes transitifs et sur leurs actants devra fournir la possibilité d'observer diverses sous-catégories pour la définition desquelles les traits sémantiques seront fondamentaux. L'amélioration de la compétence ne peut se limiter au versant formel, morphosyntaxique ; une prise en compte globale est nécessaire, et les avancées de la linguistique cognitive devraient être mises à profit pour élargir considérablement le champ d'application. Il serait dommage que ce changement de paradigme ne s'effectue que dans le domaine textuel ; essayer de l'étendre à l'étude de la proposition ferait apparaître des liens évidents entre les trois « grammaires » que distinguent les textes officiels et montrerait sans doute que certains principes de fonctionnement transversaux conduisent à gommer des séparations trop rigides.

Bibliographie

- BERRENDONNER, A. (1993) : « Périodes », in : H. Parret, éd., *Temps et discours*, Louvain, Univ. Press, 47-61.
- BERRENDONNER, A. et BÉGUELIN, M.-J. (1989) : « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française*, 81, 99-124.
- CHAROLLES, M. et COMBETTES, B. (1999) : « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue Française*, 121, 76-116.
- GIVON, T. (1992) : « The grammar of referential coherence as mental processing instructions », *Linguistics*, 30, 5-55.
- KLEIBER, G. (1994) : « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », *Langue Française*, 103, 9-22.
- LAMBRECHT, K. (1994) : *Information structure and sentence form*, Cambridge University Press.
- SEGUIN, J.-P. (1993) : *L'invention de la phrase au XVIII^e siècle*, Louvain, Ed. Peeters.
- VAN VALIN, R.A. et LA POLLA, R. (1997) : *Syntax, Meaning, Function*, Cambridge University Press.