

# Quels diagrammes pour enseigner la grammaire ?

Nicolas Gregov & Nicolas Mazziotta (ULiège, Traverses)

Cette contribution<sup>1</sup> porte sur la dimension graphique de l'enseignement de la grammaire. Nous interrogeons les diagrammes syntaxiques, c'est-à-dire les signes graphiques qui figurent iconiquement les relations entre les mots ou groupes de mots. Ces diagrammes, encore peu étudiés en didactique de la grammaire, permettent d'inscrire graphiquement la connaissance grammaticale (→1). Notre analyse sémiotique et critique débouche sur des propositions concrètes : bien que l'arbre chomskyen soit associé à la grammaire nouvelle (→2), nous suggérons le recours à un autre diagramme, que nous nommons « arbre dual » (→3). La flexibilité des conventions permet d'adapter l'arbre dual à des cadres théoriques variés. Nous illustrons cela par la conversion de diagrammes provenant de diverses traditions scolaires francophones (→4).

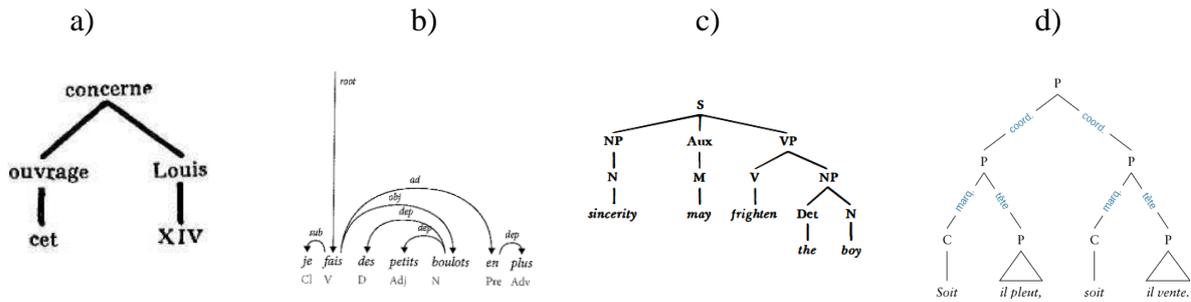
## 1. Inscrire graphiquement la connaissance grammaticale

Si la grammaire est souvent abordée en tant que texte rédigé ou discours produit oralement, elle peut aussi être exprimée par le biais des représentations graphiques qu'elle mobilise. Suivant la théorie du support de Bachimont (2010), on peut considérer que la connaissance est rendue perceptible par son inscription sur un support. En retour, le support, par sa matérialité, contraint la manière dont la connaissance est exprimée. Par exemple, dans le cas de la grammaire scolaire, le discours prononcé par un enseignant sera nécessairement unidimensionnel (linéarité du signifiant) alors que les représentations graphiques, inscrites sur un plan, pourront exploiter les dimensions de l'espace bidimensionnel.

Nous nous intéressons à un type de représentation graphique de la grammaire, à savoir les *diagrammes syntaxiques*. Par diagramme syntaxique, il faut entendre tout signe figurant iconiquement la structure syntaxique (Mazziotta 2016). Ces diagrammes sont fréquents dans les études de syntaxe : on peut citer parmi les plus connus les stemmas de Tesnière (1959) (figure 1a), qui ont inspiré les corpus arborés les plus récents (figure 1b), ou les arbres en constituants chomskyens (Chomsky 1969 [1965]) (figure 1c), qui ont influencé les diagrammes des travaux d'inspiration générativiste (figure 1d).

---

<sup>1</sup> Les deux auteurs ont contribué à ce travail de manière équivalente. Le texte est soumis à la [Licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 4.0 International](#) 



**Figure 1.** Exemples de diagrammes syntaxiques (a. Tesnière 1959 : chap. 6 ; b. Kahane et Pietrandrea 2019 : 37 ; c. Chomsky 1969 : 65 ; d. Abeillé et Godard 2021 : 61)

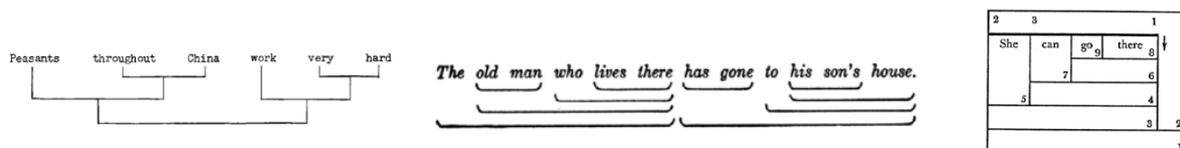
Le point de vue que nous adoptons vis-à-vis de ces objets relève principalement de la sémiotique graphique (Bertin 2013). Comme l'exposent Mazziotta *et al.* (2023), il s'agit d'interroger les *entités graphiques* mobilisées (Groupe Mu 1992), soit les formes discrètes, dont nous disons qu'elles *réifient* un contenu conceptuel (c'est-à-dire qu'elle lui donne corps dans le médium graphique), ainsi que la *configuration spatiale* de ces entités au sein du plan. Par exemple, les stemmas des *Éléments* (Tesnière 1959) mobilisent des traits réifiant les relations de dépendance, la spatialisation des unités permettant de distinguer les gouverneurs de leurs subordonnés (Mazziotta 2019).

Insistons sur le fait que le diagramme syntaxique n'est pas équivalent à la théorie qu'il contribue à inscrire. Des entités de forme similaire peuvent réifier des contenus conceptuellement différents, alors qu'un même contenu grammatical peut être réifié par diverses sortes d'entités. La figure 2 illustre par exemple l'expression d'une relation entre les unités A et B au moyen de deux primitives graphiques : soit par une bulle encerclant A et B, soit par un trait les reliant. Bien que les conventions diffèrent, les deux diagrammes inscrivent le même contenu.



**Figure 2.** Deux manières d'inscrire la relation syntaxique (Kahane et Gerdes 2022 : 270)

De manière analogue mais à plus large échelle, les mêmes conceptions théoriques peuvent être exprimées par des diagrammes variés. Historiquement, on sait par exemple que l'analyse en constituants a connu, outre l'arbre chomskyen, divers types d'inscriptions graphiques (Mazziotta et Kahane 2017) :



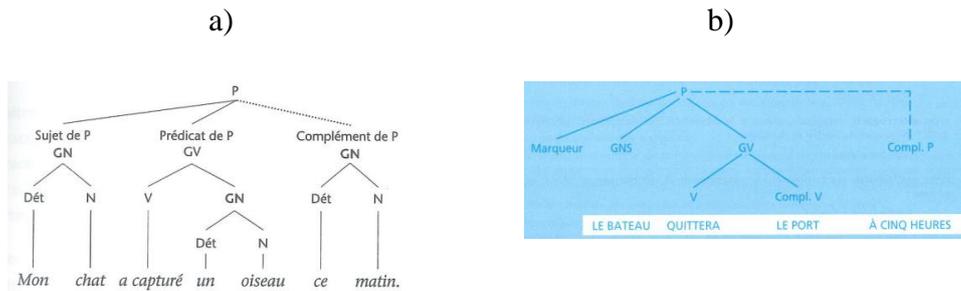
**Figure 3.** Diagrammes en constituants de Nida, Gleason et Hockett (tirés de Mazziotta & Kahane 2017)

## 2. Les diagrammes dans la grammaire scolaire

Les diagrammes syntaxiques sont présents dans la grammaire scolaire, ce qui s'explique pour des raisons à la fois intrinsèques et extrinsèques. En tant que signes diagrammatiques, les diagrammes syntaxiques ont la capacité de favoriser le raisonnement en rendant perceptibles visuellement certaines inférences (Peirce 1931-1958 ; Shimojima 2015). Par cette propriété, ces objets trouvent facilement leur place en contexte scolaire, dans lequel ils virent le jour (Hudson 2020). Néanmoins, et contrairement aux schématisations utilisées dans d'autres disciplines (Buty et Peterfalvi 2009), les diagrammes restent peu étudiés dans l'enseignement de la grammaire : à notre connaissance, seule une étude récente a explicitement porté sur l'apport des diagrammes dans la grammaire scolaire, et plus précisément en première secondaire en contexte québécois (Bélanger et Gauvin 2020). Une autre caractéristique propre aux diagrammes syntaxiques justifie leur utilité dans un cadre scolaire : puisqu'ils mobilisent une modalité graphique, ces formalismes contribuent à la production du sens produit par l'enseignant (Kress *et al.* 2014). Ce faisant, le diagramme syntaxique véhicule et transmet un contenu s'articulant aux autres modalités, qu'elles soient scripturales, verbales ou gestuelles.

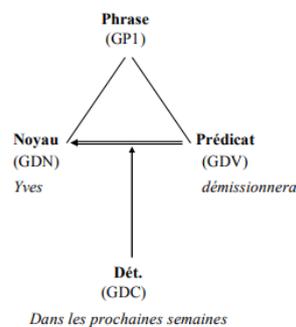
D'un point de vue externe, la présence des diagrammes s'explique par l'influence des théories grammaticales, qui connaissent un processus de transposition didactique (Chevallard 1985). Depuis les années 1970, la linguistique a durablement pesé sur l'enseignement de la grammaire, par l'importation des concepts et de démarches tirés de la linguistique structurale et générative, puis de la linguistique textuelle (Bronckart 2016). En syntaxe, c'est surtout la traduction en 1971 des *Aspects of the theory of syntax* de Chomsky (1965) qui a influencé les diagrammes scolaires, à travers la représentation arborescente des structures syntaxiques (voir l'arbre en constituants de la figure 1c). Ce moment d'effervescence théorique formaliste ne doit pas laisser croire qu'il n'existait pas de diagrammes scolaires avant cette période. Dans un contexte francophone, les stemmas de Tesnière ont connu des expérimentations de 1937 à 1942 (Verdelhan Bourgade 2022), de même que la symbolisation de Galichet (1967) fut largement diffusée dans les années 1960. Le traditionnel *Cours d'analyse grammaticale* de Grevisse (1961) contient également des diagrammes syntaxiques, etc.

Si la « grammaire nouvelle » des années 70 a principalement introduit des arbres en constituants, aidée en cela par les manuels publiés chez Larousse (Dubois et Lagane 1973 ; Genouvrier et Peytard 1970), ces diagrammes connurent une fortune diverse selon les traditions nationales de la francophonie du Nord, ce dont témoignent les ouvrages de référence plus récents. Des diagrammes proches des arbres en constituants chomskyens sont ainsi préconisés au Québec dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.* 1999) (figure 4a) et en Suisse dans *Ouvrir la grammaire* (Genevay 1994) (figure 4b). On y reconnaît aisément les traits diagonaux entre catégories ou groupes syntagmatiques, traits exprimant des relations de regroupement. L'ordre des mots est inscrit au dernier niveau inférieur du diagramme.



**Figure 4.** Diagrammes utilisés dans des grammaires de référence québécoise et suisse (a. Chartrand *et al.* 1999 : 137 ; b. Genevay 1994 : 92)

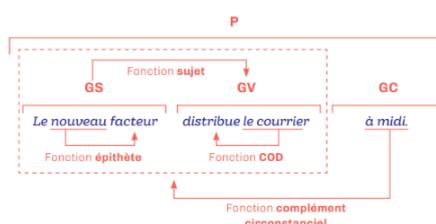
La situation diffère en Belgique ou en France, où les formalismes promus ont visiblement peu convaincu les enseignants (Dieu, Druart et Renard 1995 : 186 ; Chevalier 1994 : 125-126). Ceci explique l'absence des arbres en constituants dans les grammaires de référence. Récemment, de nouvelles propositions diagrammatiques y ont toutefois vu le jour. En Belgique, les diagrammes de l'équipe menée par Van Raemdonck (2015) (figure 5), fruits d'une recherche-action, tendent à être encouragés par les instances officielles. En effet, si on les retrouvait déjà dans le programme de l'enseignement secondaire officiel du qualifiant<sup>2</sup> (Fédération Wallonie-Bruxelles 2015), ils sont désormais présents dans un *Document d'accompagnement pour le Référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun* (Van Raemdonck 2023). Les diagrammes sont construits autour d'une forme triangulaire articulant une relation d'apport (flèche horizontale) et une relation de regroupement (traits diagonaux). À cette forme triangulaire de base peuvent être ajoutées des flèches, afin d'inscrire une relation d'apport portant sur un élément du triangle.



**Figure 5.** Diagramme utilisé dans le *Sens grammatical* (Van Raemdonck, Detaille et Meinertzhagen 2015 : 149)

En France, le document officiel *Grammaire du français. Terminologie française* (Monneret et Poli 2020), suivi par une *Grammaire du français du CP à la 6<sup>e</sup>* (Monneret et Poli 2022), comprend quelques diagrammes syntaxiques disséminés ici et là (2020 : 13, 20-21, 97). Ces formalismes hybrides (Gregov 2023) mobilisent diverses entités graphiques, telles que la flèche (fonction), le soulignement (tête syntaxique), l'encadré en pointillés ou le crochet horizontal (regroupement). Le diagramme est construit autour d'une phrase graphique.

<sup>2</sup> En Belgique francophone, l'enseignement secondaire est organisé en réseaux (dont les principaux sont l'officiel et le catholique) et en filières (qualifiante ou de transition).

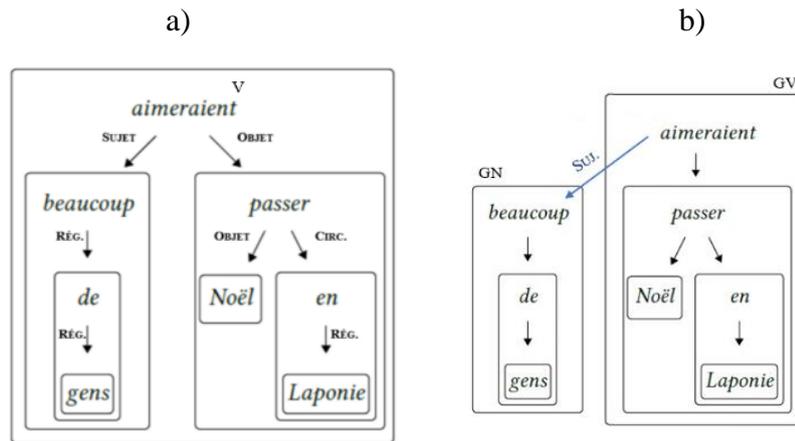


**Figure 6.** Diagramme utilisé dans la *Grammaire* officielle de France (Monneret et Poli 2020 : 13)

### 3. Un diagramme efficace : l'« arbre dual »

Les diagrammes varient selon les traditions nationales, mais ont-ils pour autant la même efficacité ? Sont-ils pertinents au niveau didactique ? Dans l'attente d'autres études, nous nous concentrerons sur l'arbre en constituants, diagramme qui est le plus associé à (et diffusé lors de) la rénovation grammaticale. Notre hypothèse est que l'arbre en constituants ne permet pas d'exprimer efficacement la grammaire française moderne, ce qui implique d'utiliser un autre type de diagramme. Nous suggérons plutôt d'exploiter ce que nous avons appelé un « arbre dual » (Gregov et Mazziotta accepté), qui se singularise par l'utilisation de deux entités graphiques distinctes pour inscrire les relations de dépendance (les fonctions, par des flèches) et les relations de constituance (les groupes, par des bulles). Les fonctions sont indiquées à côté des flèches, alors que les classes sont placées au-dessus des mots ou des bulles. Ce diagramme est inspiré<sup>3</sup> de l'« arbre de Beauzée-Gladkij » de Kahane, repris par Kahane & Gerdes (2022 : 397-399), lui-même dénommé en référence aux travaux de deux linguistes (Beauzée 1765 ; Gladkij 1968). La figure 7 présente deux arbres duaux. Nous constatons que le formalisme peut exprimer une analyse concurrente : dans la figure 7a, l'analyse est strictement dépendancielle (les unités sont toutes hiérarchisées dans des relations binaires typées) ; dans la figure 7b, l'analyse est dépendancielle et en constituants (le GN et le GV ne sont pas hiérarchisés dans une relation binaire établie entre eux).

<sup>3</sup> L'arbre dual se distingue de l'arbre de Beauzée-Gladkij par l'étiquetage potentiel des entités graphiques ainsi que par sa capacité à inscrire une analyse en constituants (figure 7b). Le terme d'*arbre* n'est pas ici considéré dans son acception mathématique (*arbre* est ici utilisé au sens d'*arboïde*).



**Figure 7.** Arbres duaux (à partir de Kahane & Gerdes 2022 : 399)

Afin d'évaluer l'arbre en constituants, nous partons des prescriptions grammaticales modernes, qui impliquent d'inscrire nécessairement les concepts de *classe* (ou *natures*), de *fonction* et de *groupe*. Nous focaliserons notre attention sur trois aspects qui mettent l'arbre en constituants en défaut : l'inscription des fonctions syntaxiques (→3.1), l'iconicité des relations (→3.2) et les analyses partielles (→3.3). Par contraste, nous montrerons les apports respectifs de l'arbre dual.

### 3.1. Inscription des fonctions syntaxiques

Les arbres en constituants inscrivent difficilement les fonctions syntaxiques. En observant l'arbre chomskyen (figure 1c), nous constatons que l'inscription des fonctions est formellement complexe, puisque les fonctions ne sont pas explicites. Elles peuvent être induites de sous-configurations de l'arbre (Chomsky 1969 : 68-69) : par exemple, dans la figure 1c, la fonction *objet direct* correspond à la structure dans laquelle un groupe verbal (angl. *VP*) se décompose en un groupe nominal (angl. *NP*). Le lecteur doit donc fournir un effort cognitif important pour retenir les équivalences puis les identifier au sein du diagramme. Cette difficulté explique l'enrichissement, a posteriori, des arbres en constituants modernes, dont certains tentent d'intégrer les fonctions syntaxiques, sans pour autant être uniformes. Ainsi, on note un typage des traits (figure 1d), une superposition des fonctions aux groupes supérieurs (figure 4a) ou bien la présence de symboles hybrides tels que *GNS* (« groupe nominal sujet » ; figure 4b). Ces nouvelles conventions ne sont pas sans défaut, dans la mesure où elles tendent à amalgamer les fonctions et les groupes ainsi qu'à rendre floue la valeur des traits. De son côté, l'arbre dual inscrit les fonctions syntaxiques simplement, au moyen d'un outil spécifique, la flèche, qui peut ou non être étiquetée. Par exemple, dans la figure 7, *beaucoup (de gens)* est le sujet de *aimeraient*.

### 3.2. Iconicité des relations

Les relations exprimées par l'arbre en constituants peuvent être considérées comme peu iconiques. En raison de la complexité formelle décrite au point précédent, l'inscription des fonctions est assez indirecte. La relation de regroupement souffre également d'un déficit d'iconicité : elle est inscrite au moyen d'un trait vertical ou de deux traits verticaux distincts

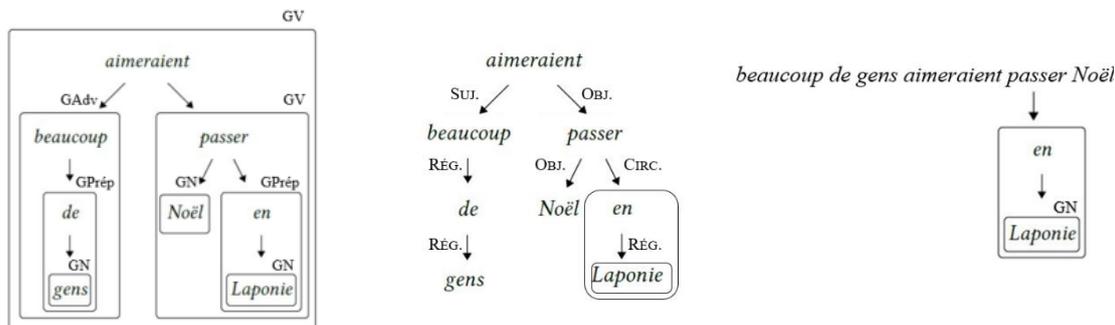
dont le sommet ou le point de rencontre indique l'unité de rang hiérarchique supérieur. C'est par exemple le cas de la relation entre *NP* et *N* dans la figure 1c ou de la relation entre *GN*, *Dét* et *N* dans la figure 4a. La complexité formelle se voit accentuée par un risque d'ambiguïté, dans la mesure où un trait vertical peut référer soit à l'actualisation d'une catégorie (traits du niveau inférieur, comme celui entre *N* et *chat* dans la figure 4a) soit à une relation hiérarchique (traits de constituance verticaux, comme celui entre *NP* et *N* dans la figure 1c).

L'arbre dual pallie ces défauts en mobilisant un seul outil graphique, la bulle, pour inscrire les groupes. Selon la théorie sous-jacente, ces groupes peuvent concerner des mots ou des groupes de mots (par exemple, *gens* ou *de gens* dans la figure 7). D'autre part, les fonctions sont réifiées par des flèches, ce qui rend compte de leur caractère relationnel : *x* est toujours fonction de *y*. En recourant à des outils graphiques distincts pour inscrire les classes et les fonctions, l'arbre dual permet d'insister sur l'opposition entre ces deux concepts fondamentaux de la grammaire scolaire. L'étiquetage est également différencié, puisque les étiquettes des fonctions sont accolées aux flèches alors que celles des classes et groupes sont indiquées en exposant aux mots ou au bulles (par exemple *V* dans la figure 7a, *GV* dans la figure 7b). En outre, la bulle et la flèche sont des entités graphiques bien connues des apprenants, faisant dès lors partie de leur encyclopédie visuelle graphique. Le diagramme minimise de cette manière la surcharge cognitive des apprenants.

### 3.3. Granularité de l'analyse

L'arbre en constituants peine à proposer une analyse ciblée. En effet, le formalisme, qui inscrit simultanément la hiérarchie des constituants et l'ordre linéaire, propose une analyse totalisante, si bien que le lecteur est face à un grand nombre d'informations qui ne sont peut-être pas tous pertinentes en fonction de l'objectif visé. Si la lecture analytique reste possible, la lecture synthétique est rendue ardue. Certes, une entité graphique spécifique propre à l'arbre en constituants, le triangle, autorise à ne pas décomposer certains groupes dans le diagramme (par exemple *il pleut* dans la figure 1d). Néanmoins, ce triangle pose un autre problème, d'ordre rhétorique : parce qu'elle est une forme géométrique reconnaissable délimitant un contour (Groupe Mu 1992), l'entité graphique attire l'œil, alors même que son objectif est de laisser de côté une partie de l'analyse. Le triangle est, de ce fait, contreproductif.

L'arbre dual permet quant à lui une granularité de l'analyse : non seulement il peut inscrire les classes et/ou les fonctions, mais il autorise également les analyses partielles (figure 8). L'ordre linéaire peut ou non être encodé, selon ce veut souligner l'enseignant. Par sa modularité, l'arbre dual en fait un outil particulièrement apte à être utilisé en classe : l'enseignant sélectionne les concepts à inscrire pour se focaliser sur le point grammatical important et diminuer la saillance des aspects secondaires.

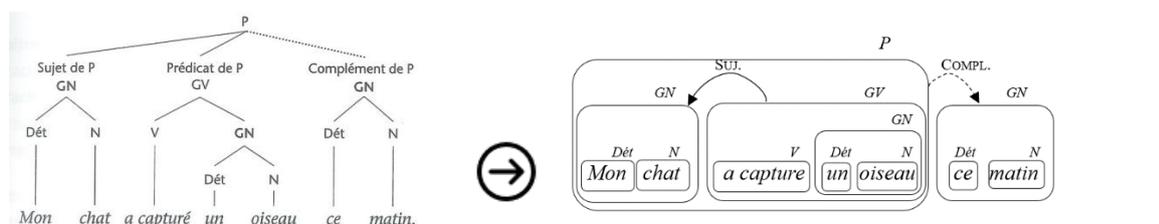


**Figure 8.** Arbres duaux partiels

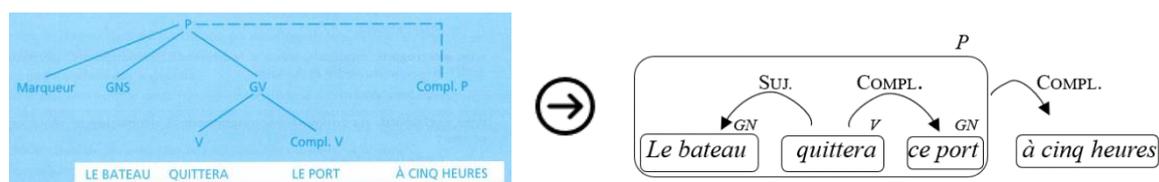
Du fait qu'il inscrit directement les fonctions, que les relations de dépendance et de constitution mobilisent peu d'entités et qu'il est facilement modulable, l'arbre dual est plus efficace que l'arbre en constituants. Il pourrait aisément être exploité dans l'enseignement de la grammaire.

#### 4. (Re)conversions

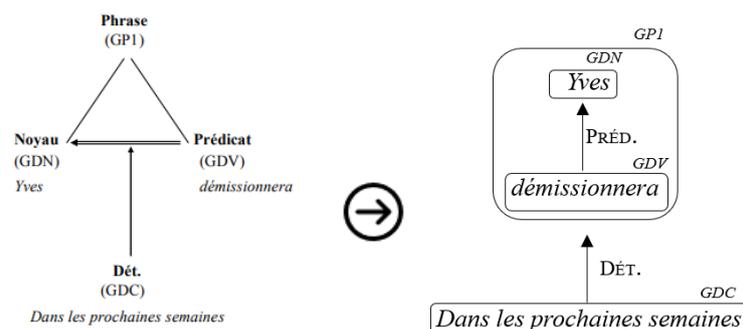
Comme nous l'avons souligné en introduction, les entités mobilisées dans les diagrammes ne sont pas strictement limitées à l'expression de contenus relevant d'une unique théorie syntaxique. L'arbre dual a la possibilité (et c'est l'un de ses principaux atouts) d'encoder des analyses diverses et même concurrentes. Partant, et pour conclure, il nous paraît intéressant de convertir les divers diagrammes représentatifs des traditions francophones du Nord en arbres duaux, ce qui démontre son applicabilité pratique. Il n'est pas question de défendre ici les analyses inscrites par les arbres duaux, mais de montrer comment ce formalisme graphique peut être exploité sans modifier les fondements théoriques auxquels adhèrent les praticiens.



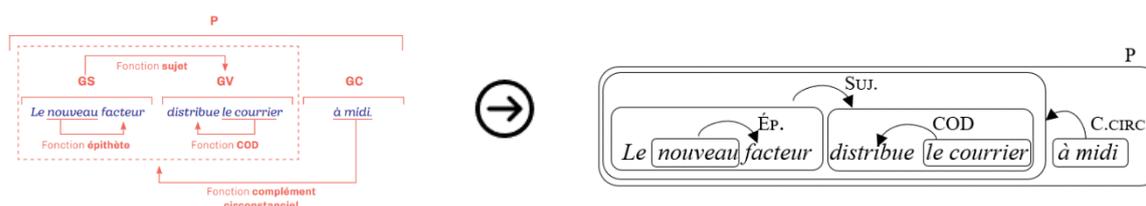
**Figure 9.** Conversion du diagramme tiré de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand et al. 1999 : 137)



**Figure 10.** Conversion du diagramme tiré d'*Ouvrir la grammaire* (Genevay 1994 : 92)



**Figure 11.** Conversion du diagramme tiré du *Sens grammatical* (Van Raemdonck, Detaille et Meinertzhagen 2015 : 149)



**Figure 12.** Conversion du diagramme tiré de la *Grammaire du français* (Monneret et Poli 2020 : 13)

Les conversions présentées ci-dessus sont des suggestions, élaborées en cherchant à correspondre au mieux au diagramme originel. En uniformisant ainsi la description diagrammatique, nous rencontrons en creux la problématique de l'harmonisation terminologique : si un chaos en matière de terminologie grammaticale est parfois observable (Delbrassine sous presse), la superposition de pratiques diagrammatiques est sans aucun doute tout aussi questionnable, bien qu'elle soit très peu discutée. C'est là un autre intérêt de l'arbre dual : rendre explicite la diversité des pratiques et, incidemment, donner les moyens de les comparer visuellement. Nous laissons cette question à de futures études.

## Références

- Abeillé A. et Godard D. (2021), *La Grande Grammaire du Français*, Arles, Actes Sud.
- Bachimont B. (2010), *Le sens de la technique : le numérique et le calcul*, Paris, Belles lettres.
- Beauzée N. (1765). « Régime », dans Diderot D. et Le Rond d'Alembert J. (dir.), *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Neuchâtel, Samuel Fauche & Compagnie, pp. 5-11.
- Bélanger V. et Gauvin I. (2020), « Arbres syntaxiques et enseignement inductif au service de l'enseignement de la grammaire », dans Tremblay O. et al. (dir.), *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 143-173.
- Bertin J. (2013), *Sémiologie graphique : les diagrammes, les réseaux, les cartes*, Paris, EHESS.
- Bronckart J.-P. (2016), « Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle », dans Chartrand S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal : ERIP, pp. 8-25.
- Buty C. et Peterfalvi B. (2009), « Introduction. Rôle des graphismes dans l'enseignement scientifique et technologique », dans *Aster*, 48, pp. 7-14.

- Chartrand S-G. *et al.* (1999), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.
- Chevalier J.-C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chomsky N. (1969) [1965], *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press.
- Delbrassine D. (sous presse), « Le chaos en matière de terminologie grammaticale, un obstacle à l'enseignement-apprentissage du français langue première et des autres langues », dans Henry V. et Simons G. (dir.), *Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage* [titre provisoire], Liège, Presses universitaires de Liège. En ligne : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/258519>.
- Dieu A.-M., Druart G. et Renard E. (1995), *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*, Bruxelles/Lier, Editions Van In.
- Dubois J. et Lagane R. (1973), *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015), « Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques ». En ligne : <http://enseignement.be/index.php?page=25189>.
- Galichet G. (1967), *Grammaire structurale du français moderne*, Paris/Limoges, Charles-Lavauzelle.
- Genevay É. (1994), *Ouvrir la grammaire : interlocuteur, énoncé, communication, phrase*, Lausanne, LEP.
- Genouvrier É. et Peytard J. (1970), *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- Gladkij A. V. (1968), « On describing the syntactic structure of a sentence », dans *Computational Linguistics*, 7, pp. 21-44.
- Gregov N. (2023), « La Terminologie grammaticale à l'aune de ses diagrammes syntaxiques », dans *Papers of the Linguistic Society of Belgium*, 17. En ligne : <https://sites.uclouvain.be/bkl-cbl/en/journals/papers-of-the-lsb/volume-17-2023/gregov/>.
- Gregov N. et Mazziotta N. (accepté), « Pour un diagramme raisonné en grammaire : l'"arbre dual" », dans Neveu F. *et al.* (dir.), *Actes du 9e Congrès Mondial de Linguistique Française*, Fribourg, SHS Web Conferences.
- Grevisse M. (1961), *Cours d'analyse grammaticale*, Gembloux, Duculot.
- Groupe Mu (1992), *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Seuil.
- Hudson R. (2020), « Towards a pedagogical linguistics », dans *Pedagogical Linguistics*, 1, pp. 8-33.
- Kahane S. et Gerdes K. (2022), *Syntaxe théorique et formelle. Volume 1 : Modélisation, unités, structures*, Berlin, Language Science Press.
- Kahane S. et Pietrandrea P. (2019), « Syntactic Annotation of the Rhapsodie Corpus : An Overview », dans Lacheret-Dujour A. *et al.* (dir.), *Rhapsodie : A Prosodic and Syntactic Treebank for Spoken French*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 35-47.
- Kress G. *et al.* (2014) [2001], *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*, London, Bloomsbury.
- Mazziotta N. (2016), « Représenter la connaissance en linguistique. Observations sur l'édition de matériaux et sur l'analyse syntaxique », HDR, Université Paris Ouest Nanterre.
- (2019), « The evolution of spatial rationales in Tesnière's Stemmas », dans *Proceedings of the Fifth International Conference on Dependency Linguistics*, Paris, Association for Computational Linguistics, pp. 69-80.
- Mazziotta N., François J. et Kahane S. (2023), « Des outils graphiques pour étudier le langage et les langues. Les diagrammes en linguistique », dans *Travaux de linguistique*, 87, pp. 7-28.

- Mazziotta N. et Kahane S. (2017), « To what extent is Immediate Constituency Analysis dependency-based? A survey of foundational texts », dans *Proceedings of the Fourth International Conference on Dependency Linguistics*, Pisa, Linköping University Electronic Press, pp. 116-126.
- Monneret P. et Poli F. (2020), *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, EDUSCOL. En ligne : <https://eduscol.education.fr/>.
- (2022), *La grammaire du français du CP à la 6<sup>e</sup>*, EDUSCOL. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/45262/download?attachment>.
- Peirce C. S. (1931-1958), *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge, Harvard University Press.
- Shimojima A. (2015), *Semantic properties of diagrams and their cognitive potentials*, Stanford, California, CSLI Publications.
- Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- Van Raemdonck D. (2023), « Document d'accompagnement pour le Référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun. Discours grammatical ». En ligne : <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/353878/Holdings>.
- Van Raemdonck D, Detaille M. et Meinertzhagen L. (2015), *Le sens grammatical : référentiel à l'usage des enseignants*, Bruxelles, Peter Lang.
- Verdelhan-Bourgade M. (2022), « Lucien Tesnière et l'enseignement de la grammaire, d'après les expérimentations de Montpellier » dans Neveu F. et Roig A. (dir.), *L'œuvre de Lucien Tesnière. Lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, pp. 369-382.