

UNIVERSITE DE PROVENCE

G. A. R. S.

Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe

RECHERCHES
SUR LE FRANCAIS PARLE

*Cette publication a pu être réalisée grâce à
une subvention de l'U.E.R. "Arts, Lettres,
Expression" de l'Université de Provence.*

Reproduction photocopiée (tirage limité)
(Avril 1984)

vendue exclusivement en souscription
auprès du Service des Publications
de l'Université de Provence
29, avenue Robert-Schuman
13621 - Aix-en-Provence cedex

© Université de Provence

Sommaire

	pp.
1) Présentation, par Sonia Branca, enseignante au Département de Linguistique française	1
2) Edition d'un corpus de français parlé par Martine Raingeard et Ute Lorscheider étudiantes de 3ème cycle en Linguistique française	14
3) La syntaxe et les constructions binaires par José Deulofeu, enseignant au Département de Linguistique française	30
4) Reaction verbale complexe, effets de "transparence", par André Valli, enseignant au Département de Linguistique française	62
5) "Pi", "et pi" ... "pi que" à Montréal, par Alain Giacomi, chargé de cours à l'Université de Provence Henriette Cedergren, professeur à l'Université du Québec à Montréal Malcah Yaeger, professeur à l'Université de Montréal	87
6) L'un chasse l'autre. Le domaine des auxiliaires, par Claire Blanche-Benveniste, enseignante au Département de Linguistique française	100
7) Essai d'analyse de la structure d'un discours parlé, par Maurice Lory-Bouchet, enseignant CES Aix.	149
8) Quel le quel ? A propos des formes en lequel/laquelle en français de Montréal, par Sonia Branca, enseignante au Département de Linguistique française.	170
9) Norme linguistique et institution scolaire, par Colette Jeanjean, chargée de cours en Linguistique française et en pédagogie.	185
10) Processus normatifs et enquête sociolinguistique, par Daniel Baggioni, enseignant de lycée, Aix.	246
11) Description des personnes et classement ethnique en Guadeloupe, par Guy Hazaël-Massieux, enseignant en I.L.G.E.O.S.	261
12) Formation linguistique des enfants et des adultes immigrés. Dialecte de référence pour la communication orale et écrite, par Alain Barthélemy, responsable de formation continue.	274

Sonia BRANCA

PRÉSENTATION

Les études regroupées dans cette brochure s'inscrivent dans ce qu'il est convenu d'appeler la sociolinguistique. Il s'agit du travail d'enquête et de description réalisé en 1975-76 par les membres du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, (GARS), principalement à partir du français parlé dans la région d'Aix-Marseille (1).

Notre orientation est issue d'un souci de linguistes : nous voulions élargir les données et ne pas nous en tenir aux productions habituellement étudiées, c'est-à-dire à des corpus d'énoncés, produits dans des conditions artificielles, par des linguistes appartenant à une catégorie de locuteurs bien précise. Nous constatons, comme beaucoup, que de telles productions linguistiques, qui résultent d'un jugement métalinguistique, informé par la conception scolaire de la norme, constituent une toute petite partie des faits de langage. Nous ne pensions pas pouvoir dire grand chose de l'état actuel de la langue réelle et de l'amplitude des variations. Nous avons donc décidé de recueillir des données et de les traiter systématiquement.

(1) Des chercheurs (enseignants du primaire, du secondaire et de l'Université, et étudiants) regroupés autour du département de linguistique française et du secteur linguistique et pédagogie de l'IDP, ont adopté cette structure de travail à la suite d'un contrat de coopération passé avec l'équipe Sankoff-Cedergren de Montréal. Les travaux de Montréal ont pour objet l'étude de la variation linguistique en syntaxe. Les chercheurs de l'équipe Sankoff-Cedergren sont parmi les rares chercheurs à s'intéresser à l'analyse variationnelle de la structure syntaxique du français oral. Les positions de Montréal, telles que nous avons pu les appréhender à travers un programme d'échanges et de missions, ont donc joué un rôle important pour nous aider à situer notre propre démarche. De plus cette équipe a recueilli un corpus considérable : (150 heures d'enregistrement) ont été transcrites, indexées sur micro-fiches, ce qui permet d'identifier les contextes d'un million de mots. Ce fichier que nous avons pu librement consulter, grâce à la générosité de cette équipe, constitue un ensemble de données très important, qui a grandement facilité la réflexion de plusieurs membres de l'équipe d'Aix, Claire Blanche, Alain Giacomi et moi-même.

Nous avons essayé d'observer des corpus oraux, sans trop filtrer les textes, sans recourir à l'explication facile par l'erreur ou le lapsus, de façon à absorber un maximum de données. Or, dès que l'on veut aborder de front les questions soulevées par des données orales, se pose le problème de la théorie linguistique sous-jacente : que veut-on observer ? Que peut-on décrire ? Qu'appelle-t-on une unité etc ... ?

D'autre part, les travaux de Labov aux USA bien sûr, mais aussi un intérêt pour la dialectologie (cf. par exemple les travaux de Derek Bickerton) ou des médiévistes (cf. Wagner) (1) nous ont convaincus qu'on ne saurait partir d'une définition de la langue comme système homogène et rejeter toutes les variations dans les ténèbres extérieures de la parole et de la performance, sans s'exposer à ne pouvoir comprendre les raisons du changement linguistique. Il nous a donc semblé que toute théorie linguistique devait tenir compte du fait fondamental de la variation.

Si, en France particulièrement, cette orientation est tardive et encore timide, c'est certainement entre autres à cause de la très grande prégnance du discours de la norme. Seule a été décrite systématiquement ce que Bourdieu appelle la langue légitime. Même dans un domaine marginal comme celui de la phonologie, une enquête récente, celle de A. Martinet et H. Walter se cantonne à l'étude de la prononciation parisienne cultivée (2).

(1) Si nous devons nous situer c'est bien plutôt par rapport à la grande tradition du comparatisme qu'il faudrait le faire. Nous nous interrogeons toujours là où Meillet a situé le problème : comment reconstruire le système linguistique à partir duquel on pourra décrire l'ensemble des réalisations diverses observables dans les corpus.

(2) A. Martinet et H. Walter, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, France Expansion.

Derrière les mots d'usage réel, il faut comprendre l'usage de 17 locuteurs, d'âge compris entre 20 et 71 ans, choisis "parmi des personnes cultivées et de résidence normale parisienne". En fait, le dessein implicite est de faire prévaloir un "bon usage" qui continue à exclure l'immense majorité des français. Comme le voulait Vaugelas, c'est l'usage de la plus saine partie de la cour", incarnée par les professeurs de l'enseignement supérieur et du secondaire (8 informateurs sur 17 le sont ou l'ont été) par les avocats, les directeurs commerciaux et leurs épouses (cf. p. 38 à 48 les fiches signalétiques des informateurs). Cette façon de voir a tout de même un avantage : elle renoue avec une pratique "réaliste" de la norme qui était celle des grammairiens du passé et qui les a amenés souvent à une grande richesse d'observation, contrairement à l'usage des grammaires scolaires qui essaient de fonder leurs jugements sur une pseudo rationalité universelle (chasse à l'ambiguïté, aux redondances) ou sur une esthétique (explication par le hiatus, la cacophonie, etc...)

CETTE DIVERSITE des réalisations linguistiques que nous constatons est traitée aussi bien par l'école issue de Labov que par le courant français représenté par Gardin et Marcellesi, pour ne citer qu'eux, comme renvoyant à l'hétérogénéité de la société. En fait, il nous a semblé difficile de corrélérer si aisément formes linguistiques et appartenance sociale. Il est vrai que les membres d'une communauté peuvent classer les gens à partir de leur langage, mais ce jugement intuitif, d'une efficacité relative d'ailleurs, ne semble pas reposer sur la reconnaissance de caractéristiques syntaxiques. L'évaluation dépend plutôt de traits phonétiques, lexicaux, d'habitudes discursives.

a) Les traits phonétiques :

Dans ses premières études, Labov insiste beaucoup sur la pertinence sociale des différences de prononciations. Il est probable qu'il a choisi ce point de départ parce que l'accent est le premier, le principal et le plus immédiat des classificateurs. Les tests d'évaluation signalés par H. Cedergren de l'Université du Québec à Montréal, montrent par exemple que les individus sont d'abord sensibles à des variations phonétiques, lorsque par exemple des informateurs évaluent différemment des enregistrements qui ne se distinguent que par la voix des personnes interrogées. On a fait lire à différents locuteurs une même liste de nombres (de 1 à 20). Les résultats sont étonnamment stables. Les individus dont l'accentuation a paru criticable et a été mal notée étaient les seuls sujets d'origine populaire. Par ailleurs tous ces informateurs avaient le même brillant passé scolaire : ils étaient tous élèves d'une grande école, arrivés en fin d'étude. En l'absence de tout autre indice, (ni le contenu du texte, ni la syntaxe, ni le vocabulaire ne pouvaient influencer les "juges"), des habitudes articulatoires ont suffi pour que les voix soient catégorisées "efficacement" (cf. à ce propos l'article de Colette Jeanjean).

b) Le lexique :

Le vocabulaire est aussi un lieu de clivage entre les gens. Le classement des mots en niveaux de langue, l'opposition de termes nobles et de termes bas, nourrit depuis longtemps les chroniques de langage. Lorsqu'on demande à des locuteurs de justifier la condamnation d'un discours jugé "grossier", "pauvre", ou "incorrect" ils s'appuient

essentiellement sur le vocabulaire qui y est employé.

c) Les usages de la parole :

Il se peut également que les groupes sociaux diffèrent dans leur mode d'acquisition et d'utilisation de la langue. Les phénomènes de parole renvoient à un comportement plus général que le comportement linguistique proprement dit. Que l'on pense par exemple à la valorisation ou à la dépréciation du silence dans les différents groupes sociaux, aux moments où l'on juge décent de se taire ou bien indispensable de parler. Pourtant ethnologues et linguistes ont peu abordé le problème : une étude de K.H. Basso sur les Apaches, les recherches d'Hanny Furer sur des groupes indiens du Québec, les remarques impressionnistes de Bernstein, sont quelques jalons sur la voie de cette étude du comportement verbal, encore peu exploré.

d) Les phatiques :

Autre lieu de la variation, tout le domaine de la mise en scène de sa propre parole, la façon dont un sujet énonciateur assume son discours, dont il repère un énoncé par rapport à la situation d'énonciation, les modes de parenthétisation des énoncés. Par exemple une façon d'introduire et de conclure :

"Enfin le langage n'est qu'un instrument tu vois-si tu veux pour pouvoir acquérir enfin pour se -- c'est pas tellement - c'est au sens-'fin moi j'appelle ça le sens politique sens euh tu vois enfin il faut arriver à comprendre tout le système euh pourquoi par exemple lui te répond comme ça et cetera pourquoi il t'a posé telle question et pourquoi il arrive à te coincer après et cetera parce que bon ben. (enregistrement d'un délégué syndical-technicien à'usine 24 ans).

Ces phénomènes d'organisation des messages où interviennent aussi l'ordre des mots, l'accentuation, les pauses ont été abordées par l'école des ethnographes de la communication.

Il se peut fort bien d'ailleurs, qu'il soit là encore, difficile de dégager des corrélations sociales. On peut établir que des conduites sont ressenties comme des indices et se trouvent au centre

des stratégies de reconnaissance et de perception d'autrui, mais il peut pourtant s'agir d'un discours justificatif, d'une manière de justifier a posteriori l'image qu'on se fait des gens quel que soit par ailleurs leur comportement réel. Enfin, même si certaines observations permettaient de lier tranche de population et l'usage de variantes linguistiques, il faudrait s'inquiéter de la multiplication des discours (pédagogiques surtout) qui tirent parti de la sociolinguistique en effectuant un déplacement d'échelle d'observation. Ce qui est dit d'une population n'autorise pas à tirer des conclusions pour chacun des individus qui la composent. Les données relatives à l'échec scolaire des enfants de la classe ouvrière ne peuvent s'appliquer naïvement aux enfants d'ouvriers présents dans une classe. Or, tout se passe comme si le pédagogue "averti" était invité à adopter une attitude coupable ou thérapeutique en face des enfants "défavorisés" ou "en danger" qui lui sont confiés.

Au niveau syntaxique la position corrélacioniste peut se défendre et se justifier à propos de quelques variantes. Pour l'essentiel cependant, il est aisé de montrer que les structures syntaxiques sont stables et régulières. Pourtant, dans un certain type d'argumentation défendu par Bernstein, par exemple et simplifié, vulgarisé et répandu dans le discours pédagogique, on parlera de code populaire et de code des classes favorisées. Il est vrai que Bernstein (contrairement à ses récupérateurs) distingue, le code - l'utilisation de la langue, les habitudes de discours - et la langue, mais beaucoup des exemples qu'il donne, par des glissements constants, portent sur des structures syntaxiques.

En fait, dès lors qu'on décide d'écouter, de recueillir et d'examiner les productions en situation familière, quels que soient les locuteurs, ils partagent semble-t-il, les mêmes schémas linguistiques fondamentaux oraux : le détachement, la thématisation, les enchassements non standards, le système de la détermination ...
(Essai d'analyse de la structure d'un discours : conversation à plusieurs locuteurs de M. Lory Bouchet).

CE QUE NOUS ENTENDONS PAR SYNTAXE :

Nous nous proposons donc de faire un partage entre les données qui tiennent à des réalisations ou à des comportements sociaux et les effets forts de grammaticalisation. Il s'agit de dégager le domaine des possibilités de la langue ; la matrice qui permet de prévoir les diverses réalisations de discours, une capacité générale et abstraite, à la fois condition de possibilité pour l'exercice de la parole et structure contraignante par où il faut bien passer.

La syntaxe sera traitée comme un ensemble de faits, irréductibles à tout autre système d'explication fonctionnelle, qu'il se présente comme relevant d'une sémantique référentielle ou d'une rhétorique renvoyant aux nécessités de la communication.

Le niveau syntaxique concerne :

. La description minutieuse des divers types d'énoncés. Il fallait trouver un principe de classification pour aborder les textes. Tous les chercheurs qui ont tenté de le faire, ont souligné l'impossibilité de se servir de la notion de phrase pour établir les unités de surface des textes.

Nous sommes partis des constructions verbales qui apparaissent comme des unités immédiatement repérables à des marques morphologiques stables, et donc indiscutables. C'est à partir des verbes que nous avons tenté d'absorber les unités présentes dans les corpus :

tout d'abord les unités qui sont dans la construction verbale au sens strict (le complément de verbe, le sujet) et de proche en proche, l'ensemble des éléments qui dépendent d'un verbe.

Ce choix empirique commode, renvoie cependant à une hypothèse théorique : l'approche pronominale, défendue dans la thèse de Claire Blanche Benveniste, où Claire Blanche dégage des grands types de catégories de verbes à partir de la combinatoire des verbes et des éléments les plus morphologisés de la langue (les pronoms clitiques).

. Le domaine des réalisations morphologiques des constructions syntaxiques ; le fait que telle "place" de la construction verbale, selon qu'elle est "remplie" par un clitique, un pronom, un élément

(question ou relatif), un nom etc... est soumise à des contraintes particulières. Ainsi un verbe comme chanter pourra voir une de ses places de construction remplie par un clitique par exemple, le chanter, un pronom, chanter ça, un nom, chanter une chanson, un élément qu, chanter quoi ?, la chanson que je chante ... chaque catégorie morphologique imposant sa syntaxe propre. Par exemple, la possibilité d'occuper des places différentes dans la chaîne, être attaché au noyau verbal pour les clitics, apparaître dans un ordre relativement libre pour les noms etc...

. Le domaine de la linéarisation, c'est-à-dire, la possibilité pour une même place de construction réalisée avec une même catégorie morphologique, d'être concrétisée selon des constructions de chaînes différentes.

On prendra pour exemple les oppositions suivantes :

*Alors, sa mère, après elle dit : non non tu sors pas
Non mais la croix, ils connaissent pas*

(corpus M. Lennig, Monique)

à côté de :

*sa mère me dit : non non
ils connaissent pas la croix ...*

dont l'organisation est étudiée par J. Deulofeu dans son article sur les constructions binaires.

Les analyses déjà effectuées conduisent souvent à dégager de nombreuses structures derrière une même forme. De là, pour l'instant une certaine prolifération des structures. Nous avons préféré des procédures de classement à la pratique réductionniste. Là où les chomskyens réduisent les formes attestées à un petit nombre de structures fondamentales "basiques" d'où dériveraient par transformation de déplacement ou d'effacement, les formes de surface, nous préférons étudier dans un premier temps chaque structure dans ses particularités propres. Ceci est loin d'être sans incidence sur l'analyse que l'on propose du discours oral. Les quelques tentatives que je connais, insistent sur la

prédominance des phrases simples dans le langage parlé. Ces phrases dit-on souvent sont simplement juxtaposées les unes aux autres. Par exemple :

Loc 1. *Alors j'enai ouvert une boîte
Puis i me dit
mais tu sais y en a encore une dessous
Je lui ai dit
Je l'ouvre pas parce que c'est pas la peine après que ça
s'abime, ces chocolats
et ça lui tirait la langue
alors on en a ouvert
je leur en ai offert
puis après il a fermé la porte.*

En fait, il faut distinguer plusieurs sortes de alors et de puis. Dans l'exemple cité ces éléments fonctionnent comme des conjonctions (et non comme des phatiques) et l'on doit poser que toutes les prédications de cette séquence sont en relation syntaxique par leur intermédiaire.

(cf. autour de ces problèmes l'article de A. Giacomi pi, pi et puis écrit en collaboration avec H. Cedergren et M. Yaeger alors qu'il était stagiaire de recherche à l'Université de Montréal).

Le même négligence à l'égard des moyens dont dispose le français oral, amène à parler d'effets dus au contexte, d'implicite, là où nous voudrions reconnaître un type de fonctionnement très régulier, qui unit dans une relation de solidarité, deux noyaux verbaux successifs :

*Parce qu'on faisait pas des grandes quantités ...alors
on pouvait surveiller.
D'abord ça s'appelle la Fare les Oliviers, c'est pas pour rien.*

Pour prendre en compte ces structures complexes, il faut admettre que des morphèmes comme parce que ont fondamentalement un rôle syntaxique, exprimer la relation, quelles que soient par ailleurs les nuances sémantiques (pour parce que celle de cause), qu'ils peuvent prendre en fonction du contexte.

VARIABLE SYNTAXIQUE.

Il me semble que la détermination des variables ne pose guère de problèmes en phonologie, on dira qu'un même locuteur qui prononce tantôt teribl selon la norme, tantôt terib produit deux variantes d'une même unité. Le recours à l'identification d'un fonctionnement morphologique unique permet de parler de deux réalisations d'une unité sous-jacente.

En syntaxe il faudrait de même disposer d'un invariant par rapport auquel on puisse parler de réalisations morphologiques.

Dans les études que je connais, on dira ainsi qu'une même unité de contenu, l'auxiliation, le complémentiseur etc... peut être réalisée de façon différente (selon le contexte, les caractéristiques sociologiques des locuteurs, ou leur "style"). Ainsi avoir et être sont deux auxiliaires qui sont en concurrence pour certains verbes (il a monté/il est monté), le subordonnant peut être réalisé qu'est ce que ou ce que, je sais qu'est ce qu'il peut faire, ce qu'il peut faire, le relatif peut se présenter sous la forme puis il ou qui, dans des relatives coordonnées, etc...

On soutiendra ici, dans le cadre de la définition de la structure syntaxique présentée plus haut, que ces comportements variables, lorsqu'ils touchent à des catégories morphologiques (changement d'auxiliaire, utilisation d'un subordonnant de type interrogatif ou relatif, d'un élément que ou d'un coordonnant etc ...) concernent non pas des réalisations d'un contenu invariant, mais le changement des unités de contenu, des représentations sémantiques abstraites qui sont entraînées par l'emploi de telle ou telle catégorie de langue.

Ainsi en changeant d'auxiliaire, on ne dit pas la même chose avec d'autres moyens, on dit autre chose (même si du point de vue référentiel, les effets de sens sont équivalents), parce qu'on manipule d'autres catégories de représentation sémantique.

On distinguera donc (cf. l'article de Claire Blanche) la stabilité des représentations sémantiques abstraites associées à la syntaxe des catégories, et la possibilité pour les éléments non grammaticalisés, c'est-à-dire pour le lexique, de se glisser dans telle ou

telle catégorie. Lorsqu'on relève par exemple des tournures comme battre à un enfant, la variante ne porte pas sur un autre découpage des paradigmes de construction du verbe : les locuteurs continuent bien à utiliser quatre grandes classes de verbes :

- verbes du type, le, en (le manger, en manger)
- du type, y, lui (y associer, lui associer)
- du type, y, à lui (y penser, penser à lui)
- du type, en, de lui (en rêver, rêver de lui)

seule la répartition des unités lexicales a changé sur un point : battre est passé du type 1, au type 2.

LE RECUEIL DES DONNEES.

Dans notre perspective, la construction d'une théorie syntaxique du français oral, c'est-à-dire, si nous avons été bien compris, l'établissement des contraintes générales qui pèsent sur toutes les formes d'utilisation particulière des discours, le recours au corpus a joué un rôle essentiel en nous confrontant à des structures qui n'avaient pas été étudiées systématiquement.

Mais nous n'avons pas voulu sous prétexte de science et d'impartialité recueillir des données quantifiables. Les conditions envisageables étaient telles que pour obtenir un corpus "représentatif", on était obligé de mettre les populations intéressées dans une situation outrageusement particulière d'interaction avec un enquêteur en sciences sociales ! Nous n'avons pas voulu non plus, nous centrer sur le recueil de corpus "typiques", "naturels", constitués en milieu populaire. En l'absence d'éléments de comparaison, toutes ces études ne peuvent que renvoyer à un état d'étrangeté sinon d'infériorité, puisqu'on les réfère au langage que sont supposées détenir les classes supérieures, en fait, concrètement, au discours écrit, seul analysé dans les grammaires.

Nous avons recueilli des documents dans le maximum de situations sociales d'interaction. L'enregistrement "en situation" (cf. article de M. Raingeard et Ute Lorscheider) nous semblant préférable à l'interview. Non pas parce qu'il permettrait d'atteindre un dis-

cours "naturel" : il n'y a pas de lieu neutre du discours ; parole publique ou parole privée obéissent à un ensemble de prescriptions qui déterminent des variations multiples de formes. Nous sommes bien conscients que les relations entre énoncé et énonciation mettent en jeu des modes d'utilisation différents du langage. On pourra chercher à repérer ces pratiques discursives à partir des régularités formelles : par exemple on s'aperçoit que l'usage du passé simple, potentiellement disponible pour tout locuteur, est déclenché par un mode de récit "mythique" souvent attesté chez les jeunes enfants. Nous avons pu vérifier cette acquisition très précoce dans des corpus écrits (l'orthographe des enfants a été respectée) :

*Un jour un serpent se promenait, il vit un singe
Un jour une petite chatte qui jouait à saute-mouton. Tout
d'un coup elle vit une princesse
Il était une fois un petit chat qui jouait avec une bobine
très Très loin il vit une petite fille ...
Un jour un tigre qui galoper pour attrapper un gorille. Et
le gorille monta dans un arbre
Un jour un guépard sauva dans la forêt
Il était une fois une femme qui portait deux poubelles, une
se renversa sur sa tête*

(corpus de textes libres d'enfants de CE1)

La première séquence ouverte par "un jour, il était une fois" entraîne assez régulièrement l'emploi du passé simple à la troisième personne. Des enfants du même âge ont tout aussi systématiquement recours au passé composé pour des récits d'épisodes familiers, que l'on peut considérer comme du "discours" écrit, au sens de Benveniste :

*Je me suis amusée au vélo et à la trottinette
Le samedi matin je suis allé chez mon cousin Christophe
Dimanche je suis allée au cinéma avec ma soeur etc...*

(phrases d'ouverture de rédactions de CE1 : raconter un jour des vacances de la Toussaint).

Si nous n'avons pas utilisé l'interview ce n'est donc pas au nom d'un mythique degré zéro du discours oral, mais parce que nous savons mal ce que recouvre cette relation entre deux individus, quel type de rapport est perçu par l'interviewé ? Comment et à qui l'en-

quêteur peut apparaître comme détenant une part d'autorité ? Quelle situation institutionnelle est ainsi manipulée ? Dans le bus d'information de la mairie de Marseille, les personnes interrogées s'expriment en tant que porte-parole de groupes d'usagers ou en tant que représentants du pouvoir local, aussi les différentes positions des locuteurs sont plus aisément situables que dans le cas de l'interview. Il reste cependant, qu'en l'absence d'une théorie sociale, nous ne pouvons dépasser un repérage intuitif des situations de production d'énoncés. Aussi ce n'est pas dans le sens d'une sociologie du langage que nous avons exploité les corpus.

Nous pensons que la première étape est de construire une syntaxe du français oral, qui nous aidera à mieux faire le partage entre ce qui est grammaticalisé et ce qui ne "l'est pas". Nous pensons que nous pourrions mieux aborder le problème des fonctions sociales de la langue quand nous pourrions nous appuyer sur une théorie syntaxique. On pourra chercher alors à distinguer les pratiques linguistiques, non pas en partant d'une typologie extra linguistique des situations, mais en examinant des régularités formelles.

Ce que nous présentons ici est donc pour l'essentiel un premier survol des problèmes soulevés par la description du français oral, une simple introduction au travail à faire.

C'est par rapport à cette réflexion en cours sur la grammaire qu'il faut situer les études de C. Jeanjean sur le sentiment linguistique de la norme, ou mes remarques sur les relatives en lequel qui tentent justement d'opposer aux faits syntaxiques proprement dits, l'apprentissage de clichés lexicaux.

BIBLIOGRAPHIE

- BASSO, To give up on words, Silence in Western Apache Culture in Giglioli, language and social context, Penguin.
- BERNSTEIN, Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social, les éditions de Minuit Paris, traduction 1975.
- BICKERTON Derek, Dynamics of a creole system, 1975, Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française. Essai d'application à la syntaxe des pronoms, 1975, Service de reproduction des thèses de l'Université de Lille III.
- GARDIN MARCELLESI, Introduction à la socio-linguistique, la linguistique sociale, Larousse Université, 1974.
- LABOV W., Language in the Inner city : studies in black english vernacular, 1972, Philadelphie University of Pennsylvania Press.
- LABOV W., Sociolinguistics Patterns, 1973, University of Pennsylvania Press.
- MARTINET et H. WALTER, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, France Expansion 1976.
- MEILLET, Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes, Paris Klincksieck, copyright 1964 University of Alabama Press.
- SANKOFF, A quantitative paradigm for the study of communicative competence, paper given at the conference of the ethnography of speaking Austin 1972.
- SANKOFF et CEDERGREN H., Some results of a sociolinguistic study of Montreal French, Darnell Ling. Diversity in canadian society 1971.
- SANKOFF et THIBAUT P., L'alternance entre les auxiliaires avoir et être en français parlé de Montréal, à paraître dans langue française.
- WAGNER R.L., L'ancien français, Larousse University, 1974.

Martine RAINGEARD
Ute LORSCHIEDER

ÉDITION D'UN CORPUS DE FRANÇAIS PARLÉ

Corpus du "Bus d'information de la ville de
Marseille"

Exposé des aspects essentiels d'un travail de
maîtrise réalisé par Martine RAINGEARD et
Ute LORSCHIEDER en contribution à l'enquête
entreprise par le G.A.R.S. sur "le français
parlé en zone urbaine".

INTRODUCTION

L'édition d'un corpus est une étape primordiale dans une recherche centrée sur l'étude du français parlé car elle fournit le matériau sur lequel s'exercera l'analyse. A ce titre, les choix présidant à l'édition d'un corpus doivent être explicités, maîtrisés et intégrés dans les objectifs de la recherche. Il s'agit aussi bien du choix d'une situation d'enregistrement, que toutes les études sociolinguistiques s'attachent à décrire avec précision, que du choix d'un système de transcription des enregistrements, qui, par contre, est souvent considéré comme une question annexe : opération exclusivement technique, la transcription n'aurait aucune incidence sur l'analyse linguistique - opération neutre, elle échapperait à l'acte social de la communication.

Notre intention est donc en premier lieu de réhabiliter la transcription en mettant en valeur les implications linguistiques des choix qu'elle opère et la place qu'elle occupe dans l'échange sociolinguistique. Nous présenterons ensuite le corpus en référence à la situation qui a produit les discours.

I - LA TRANSCRIPTION

Du moment qu'il y a reproduction de discours il y a décalage par rapport à la donnée de départ. Même dans les meilleures conditions techniques, l'enregistrement opère une première sélection de la donnée orale ; la perception des transpositeurs et le code de transcription adopté constituent ensuite un degré supplémentaire dans ce processus de décalage. La transcription ne peut donc être un simple recopiage de la donnée orale, elle en est nécessairement un filtrage.

Le filtrage sera néanmoins différent selon que l'on opte pour une transcription phonétique (ou phonologique) avec notation scrupuleuse des courbes mélodiques, pauses, rires etc., ou pour une transcription orthographique qui est inapte à rendre compte de la valeur exacte des sons, de l'intonation etc., et qui est donc moins adaptée pour décrire l'oral. Mais quel que soit le code de transcription choisi, l'essentiel est de rendre compte de façon exacte de la donnée orale sans intervenir abusivement sur elle en la défigurant : filtrage ne signifie pas "toiletage".

Nous avons choisi la transcription orthographique pour que le corpus soit facilement lisible. De plus ce type de transcription nous a semblé suffisant pour l'exploitation syntaxique qui est envisagée prioritairement à partir du corpus.

I. 1. Conventions de transcription

- x consonne syllabique
-
- : allongement
- ' élision d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes
- x.x absence de liaison
- x... mot interrompu
- (x,x) alternance orthographique
- / x, x/ alternance auditive
- pause courte à l'intérieur du discours d'un locuteur
- - pause moyenne
- - - pause longue
- xxx chevauchement de deux ou plusieurs énoncés
- xxx

X un mot incompréhensible
XXX tout énoncé incompréhensible
// interruption plus ou moins longue de la conversation
// x // rires, cris etc.

I. 2. Les implications linguistiques de la transcription orthographique

La forme orthographique du français est largement indépendante de la forme phonique, il s'agit en fait de deux systèmes distincts. La possibilité d'un passage automatique de l'un à l'autre est donc exclue.

Outre le schéma mélodique des énoncés, les regroupements phonologiques spécifiques du français parlé ne sont pas restitués par la transcription orthographique qui impose un découpage arbitraire en mots se succédant régulièrement et porteurs de marques grammaticales absentes à l'oral. Couler la donnée orale dans le moule de l'écrit ne signifie pourtant pas rectifier l'oral sur le modèle écrit : les spécificités de l'oral demandent une adaptation du système écrit afin qu'il puisse en rendre compte. Cette adaptation doit être cohérente et non contradictoire. Les signes de ponctuation sont trop intimement liés au découpage syntaxique de l'écrit pour pouvoir être utilisés tels quels dans la transcription : leur utilisation supposerait effectué un découpage syntaxique de l'oral qu'il est hors de propos de faire à ce niveau-là. Par contre l'utilisation des diacritiques peut être étendue : adoption de l'apostrophe pour toutes les élisions de l'oral, etc... (1). Mais il ne s'agit pas non plus de transformer le système écrit au point de créer de toute pièce des bâtards phonético-orthographiques du type "chais pas" pour "j'sais pas" prononcé [ʃepa].

(1) Pour plus de détails se reporter au mémoire de maîtrise.

des interprétations linguistiques de la donnée orale, là où il ne devrait y avoir que des propositions d'interprétation.

Un autre phénomène, qui, lui, n'est pas directement lié à l'adoption d'une transcription orthographique, met aussi en valeur les dangers d'une transcription "interprétative". Il s'agit des alternances auditives à partir de la perception peu nette d'éléments hors accentuation, fortement amalgamés à l'environnement phonique, ou prononcés très rapidement. Ces énoncés alternent sur la base d'une faible différence phonique et l'alternance n'est pas forcément distribuée entre les transpositeurs : un même transpositeur peut avoir la conviction d'avoir perçu, après réécoute, deux énoncés voisins et également plausibles.

Il nous a donc semblé indispensable de rejeter deux choix de transcription qui auraient été envisageables :

- soit remplacer toutes les divergences auditives par le signe X (unité incomprise) et ne transcrire que les perceptions nettes.
- soit opter arbitrairement pour une compréhension au détriment de l'autre ou des autres et imposer alors une interprétation.

Nous avons préféré noter ces alternances entre barres obliques.

Bien que nous n'ayons pas travaillé dans une perspective phonologique, cette notation permet de situer la marge de variation des sons méridionaux et d'attester certains phénomènes comme :

- la dénasalisation
E10 : ça / c'est un , c'était/ un euh des arguments
- la confusion des sons vocaliques
E8 : et ensuite / on nous faisons ons , en nous faisant/
le point
- la latitude de réalisation de la consonne syllabique finale qui va de [ə] à [e], [ɛ], [a]
A5 : je / vous dirai, veux dire/
B2 : la /salade , salade est / mal lavée
D13 : / elle réussit , elle a réussi / son concours

Il est fort probable que ces alternances n'aient pas existé pour un transcripteur méridional mais il ne nous a pas semblé intéressant de faire lever l'ambiguïté par un auditeur marseillais. Notre intention n'étant pas d'arriver à une transcription parfaite des enregistrements (1) mais bien de souligner à quel point la perception d'un transcripteur peut influencer sur les énoncés d'un corpus, à quel point il est impliqué, en tant qu'individu avec ses oreilles et ses attentes, dans cet échange particulier qu'est la transcription.

I. 3. La transcription dans l'échange sociolinguistique

Les alternances auditives qui concernent des énoncés à faible parenté phonique ou à divergence phonique totale ou bien un seul énoncé alternant avec zéro, mettent en valeur l'opération de reconstruction des unités significatives à laquelle se livre le transcripteur.

- certaines reconstructions sont conditionnées par le contexte syntaxique des énoncés : sont reconstruits des éléments de même catégorie - des déterminants, des pronoms, des auxiliaires - qui alternent morphologiquement :

D7 : /il, elle/ est au foyer de l'enfance

E12 : j'espère qu'on /me, nous/ mettre les égouts

ou qui alternent avec zéro :

E33 : on aimerait bien /l'/ savoir

E24 : la municipalité qui /lui/ demande

Il n'y a pas d'hésitation sur leur catégorie mais seulement sur leur forme ou leur présence car ils sont fortement intégrés dans le cadre syntaxique. N'étant pas porteurs d'information lexicale, ils sont souvent peu accentués et peuvent, à l'écoute, alterner avec zéro.

La reconstruction des éléments non lexicaux (les phatiques sont aussi à ranger dans cette catégorie) nous semble être un processus courant de la communication orale, elle n'est pas limitée à l'opération

(1) ou de donner l'impression d'en proposer une

de transcription, d'autant plus qu'une mauvaise reconstruction de ces éléments n'entrave pas fondamentalement la communication : les séquences avec un seul des éléments reconstruits ou sans l'élément reconstruit véhiculent encore une information cohérente.

- certaines reconstructions semblent par contre être davantage le fait de l'arbitraire subjectif du transcripateur. Elles concernent des unités lexicales ou même des séquences entières :

D5 : je vais au chantier /remplacer/ le grutier

E35 : je les /situe/ pas très bien

E61 : i'vous /mange/ mais ça fait rien

E60 : elle a eu des /raisons, i's ont eu/ des malheurs

D1 : /ah on va chez l'dentiste, ah ben j'suis ben triste/

Le choix de l'une ou l'autre des unités en alternance modifie le contenu informationnel de la séquence, l'absence de l'élément simple reconstruit en déséquilibre l'organisation syntaxique et le contenu informationnel ne passe plus. La contrainte syntaxique pèse ici aussi dans la mesure où le contexte impose la présence d'un verbe (ex. E35) d'un nom etc.. mais le paradigme est plus vaste que pour les éléments grammaticaux. Le choix de l'auditeur est donc plus libre.

La forte fréquence des alternances auditives indique que la subjectivité des transcripateurs intervient pour une part non négligeable dans l'élaboration d'un corpus.

Le processus de déperdition/reconstruction de l'information, relevé par certaines difficultés de transcription, n'est pas à limiter à cette opération en le mettant sur le compte de la mauvaise qualité technique des enregistrements. Nos enregistrements, de qualité très moyenne, nous semblent au contraire correspondre aux conditions courantes de la communication, où l'information passe souvent mal. Nous pouvons donc supposer que bon nombre des reconstructions dont le corpus fait état ont aussi eu lieu en situation réelle de communication, de la part des auditeurs des discours transcrits. La transcription

n'est donc qu'un échange particulier dans la communication en général ;
comme tel elle est à intégrer dans l'acte sociolinguistique.

II - PRESENTATION DU CORPUS

II. 1. Les conditions d'enregistrement

La Mairie de Marseille a mis à notre disposition son "Bus d'information", structure d'accueil des citadins, se déplaçant par quartiers. Nous avons pensé dans un premier temps qu'il serait possible de recueillir des enregistrements représentatifs de la composition socio-professionnelle majoritaire de tel ou tel quartier de la ville. Or, les heures d'ouverture du bus coïncidant avec les heures de travail, la population active s'en voyait écartée ; de plus, la majorité des "visiteurs" du bus ne venait pas par hasard, il s'agissait essentiellement de représentants d'associations en contact étroit avec la municipalité : fédérations de parents d'élèves, comités d'intérêt de quartier etc... Ces conditions excluaient donc le projet d'une étude sociolinguistique centrée essentiellement sur la corrélation de l'origine sociale des locuteurs avec certains aspects de leurs productions linguistiques.

Par contre, le bus offrait un cadre stable pour l'émission des discours et un type homogène de locuteurs : des représentants de la municipalité ou d'associations. Ces deux paramètres (cadre institutionnel, locuteurs mandatés) définissent un certain contexte de communication qui peut donner lieu à une description des productions linguistiques en fonction des rapports sociaux où elles s'inscrivent.

II. 2. Caractérisation des échanges

Nés dans un cadre institutionnel, les échanges obéissent à certaines contraintes (1). Tous les locuteurs sont mandatés, ils ne

(1) Le corpus D est à distinguer des autres dans la mesure où il s'agit d'une conversation familière entre l'équipe du bus et l'équipe E.D.F. qui n'est en aucun cas déterminée par le lieu d'émission.

parlent donc pas en leur nom propre. Quelque soit le nombre des locuteurs, on se trouve essentiellement en présence d'une organisation de communication à deux pôles : d'une part les locuteurs mandatés par la mairie, d'autre part les locuteurs mandatés par les associations. Cette situation est particulièrement nette dans le corpus E où tous les échanges sont polarisés sur la figure centrale du représentant de la mairie auquel les autres locuteurs s'adressent tour à tour, sans avoir par ailleurs d'échange important entre eux. Les conversations s'organisent en une succession de monologues généralement longs, respectant un ordre du jour précis.

La transcription nous a permis de mettre en valeur le processus de déperdition/reconstruction de l'information dans la communication orale. Or il serait vain de vouloir trouver dans tout le corpus une seule question du type : "vous avez bien dit 'x' ?" qui attesterait la présence d'un tel processus en situation réelle de communication. Il semble qu'ici le poids des conventions sociales est assez lourd pour bannir tout questionnement métalinguistique de ce type. Une étude plus précise de l'organisation discursive de ces échanges serait nécessaire pour infirmer ou confirmer cette hypothèse explicative.

II. 3. Organisation informationnelle

A la lecture du corpus on sera certainement frappé de voir combien ces discussions, structurées au niveau des rapports sociaux qui les produisent, sont "incohérentes" au niveau de leur organisation informationnelle. Il est très difficile au lecteur de suivre l'enchaînement des argumentations tant les formes récurrentes, les énoncés ébauchés, les ruptures de thème et les développements discursifs sont fréquents.

Cette difficulté de lecture est due pour une grande part à la transcription elle-même qui ne livre que le squelette graphique des productions verbalisées alors que les éléments prosodiques et extra-linguistiques (gestes, signes divers) interviennent pour une grande part dans la transmission de l'information en contexte direct de communication. De plus la transcription orthographique restitue

linéairement toutes les productions verbales sans hiérarchisation de leur importance informationnelle : les hésitations, répétitions, ratés, phatiques, qui à l'oral ne retiennent pas l'attention de l'auditeur prennent à l'écrit la même importance que les énoncés essentiels.

Un corpus est nécessairement un texte bâtard dans la mesure où il restitue sous une forme écrite une organisation discursive et syntaxique propre à l'oral. Sa nature de texte écrit provoque chez le lecteur un réflexe culturel de référence plus ou moins consciente aux caractéristiques de l'écrit : il trouvera les "textes" du corpus peu économiques, mal organisés etc. alors que ces jugements perdent toute pertinence lorsqu'il s'agit d'aborder un "texte" oral. Celui-ci a ses lois organisationnelles propres qui ne peuvent être reconnues qu'en dehors de toute référence à l'écrit.

La notation des alternances orthographiques et auditives qui marque l'intervention de la transcription, accentue encore ce caractère bâtard du corpus. Elle peut même être considérée comme une entrave pour l'analyse : que faire de ces énoncés doubles, parfois triples, dans une analyse syntaxique ou discursive ? Selon nous l'intérêt de cette notation n'est pas seulement de montrer qu'il y a à la base de la communication un processus plus ou moins subjectif de reconstruction des énoncés, elle peut avoir un intérêt linguistique.

Si "parce que" et "puisque" sont assez souvent indistincts dans le corpus ce n'est pas seulement parce qu'ils sont phoniquement proches, c'est aussi parce qu'ils ont tendance à devenir interchangeables. De même l'absence d'un "que" dans la séquence : "/on voit, au moins / ϕ il a des ressources" permet de comprendre pourquoi "on voit" a été mal identifié et mis en alternance avec une séquence qui n'entraîne pas "que".

Il semble donc intéressant de prendre en compte l'alternance dans l'analyse syntaxique.

CONCLUSION

Un corpus offre au linguiste un certain nombre d'énoncés pour lesquels le problème de l'acceptabilité ne se pose pas. Ils ont été réellement produits, sont donc attestés, même si des difficultés tenant à la transcription laissent planer un doute sur certains d'entre eux. Mais il nous semble que ce doute est préférable à une trop grande certitude qui viserait à faire passer pour réellement produits des énoncés qui n'ont en fait existé que dans la tête du transcripteur.

EXTRAITS DE CORPUS

CORPUS D : conversation familière entre l'équipe du bus et l'équipe EDF

Loc 1 : hôtesse du bus 35 ans environ
Loc 2 : animatrice du bus 25 ans environ
Loc 3 : chauffeur du bus 23 ans
Loc 4 : ouvrier de l'EDF 55 ans environ
Loc 5 : ouvrier de l'EDF 20 ans environ

Loc 1 vous /êtes, êtes euh/ d'ce secteur là vous habitez le quartier
main'ant

Loc 4 oui je /c'est, Saint/ Saint Joseph - j'suis pas d'ici Saint
Joseph

Loc 3 et toi t'es de où de toi toi tu devais habiter à à à Salon ce
matin t'as crevé en roulant en venant non //rires//

Loc 5 non j'habite aux Chartreux je me suis endormi - - c'est ma
femme qui m'a réveillé - - heureusement sinon je dormirais en-
core peut-être

Loc 4 hé ces jeunes mariés

coll ha: hé: ha:

Loc 4 c'est normal

Loc 3 X //rires// je vous nous on a un spécimen de de jeune marié hé
- combien il a - six mois six mois de mariage

Loc 2 je crois qu'ils se sont mariés en juillet hein - en juillet ou en
juin

Loc 5 moi j'ai moins que ça - y a trois mois

Loc 3 ouh là: là: //rires//

Loc 4 c'est pour ça c'est pour ça tu comprends

Loc 3 quand t'en auras quinze ans - euh - quinze ans trois ans //rires//
XXX - - quoi trois ans ça fait déjà beaucoup hé //rires// hé -
ça commence à compter

Loc 1 si vous doublez en trois ans comme lui regardez hé il était
mince comme un fil

Loc 3 je pesais soixante dix kilos j'en fais cent

Loc 5 ah bon pour l'instant j'ai pas bougé - - ça fait deux ans que je

Loc 4 c'est la preuve que sa femme le nourrit bien

Loc 3 moi j'ai grossi depuis que je me suis marié depuis

Loc 1 et voilà - en trois ans / vous / rendez compte

Loc 2 c'est la maternité //rires//

Loc 3 tu peux parler toi t'y comprends rien //rires//

Loc 4 moi j'ai mon coffre fort //rires// j'ai mon mon fibrome et
j'en prends soin

Loc 5 c'est en cas de guerre ça /on voit, au moins/ il a des ressources

Loc 4 j'en prends soin XXXX

/

CORPUS E

Réunion de deux comités d'intérêt de quartier, convoqués par les responsables du bus, en présence d'un représentant de la mairie.

Loc 1 : représentant de la Mairie, homme de 35 ans

Loc 2 : président d'un CIQ, homme de 60 ans

Loc 3 : présidente d'un CIQ, femme de 40 ans

Loc 4 : membre d'un CIQ, homme de 60 ans

Loc 5 : membre d'un CIQ, femme de 35 ans

Loc 6 : habitante du quartier, 50 ans

Loc 7 : habitant du quartier, 60 ans.

Loc 2 alors voilà maintenant nous en arrivons pa'ce que l'heure avance -
euh nous en arrivons à la Castellane - alors la Castellane il y
a un problème c'est la campagne Auger - cette campagne Auger
depuis qu'elle a été: acquise par la mairie je me suis bagarré
et à tel point qu'il y a un peu plus de deux ans et demie -
euh monsieur CH. était venu avec les architectes avec le -
j'sais pas /s'il, s'i' n', si n'/ y avait pas monsieur pas: L.C.
également enfin peu importe

Loc 1 y avait monsieur M. aussi

Loc 2 monsieur M. enfin y avait tout c'qui faut - et alors là: il était.
entendu qu'elle(s) de .. /que, qu'elle(s)/ devai(en)t aménager -
la partie: qui est boisée - en parc - pa'ce que c'qu'i' y avait
de prévu - c'est l'école qui ne qui n'est plus programmée
d'ailleurs maintenant - l'école à côté - et p'is un complexe
sportif - assez restreint - puisque l'autoroute va passer par là -

alors - cette malheureusement la crèche a été bâtie sans qu'on nous en demande - le - quand X voir les plans on (n') a pas demandé notre avis - en plein dans les arbres - de telle sorte que - ils ont - vraiment muti.. euh i's ont euh - enlevé une bonne partie de cette campagne - alors je me demande - si - le parc - que l'on va faire pour les habitants sera suffisant - pour les habitants - c'est un pe.. ça va faire un petit parc - mais - nous avons pensé - que euh s.. on pourrait l'utiliser différemment - c'est à dire que comme il y a la crèche - et que c'te crèche naturellement - il faut pas qu'y ait trop de bruit: il faut pas qu'il y ait - une certaine pollution - pourrait servir peut-être - à - un coin - un euh comment dirais-je - un pied-à-terre pour le - troisième âge - si l'on construisait quelque chose n'est-ce pas - qui ne soit pas - quelque chose de permanent pour le troisième âge de la Castellane - et pour venir de temps en temps - euh respirer un peu - euh: sous les arbres faire un petit boulo-drome - pour les: types i' veulent jouer à /la/ pétanque - chose que nous /n'/ avons pas. à la Castellane pa'ce que nous avons b.. nous sommes enfermés - et et m.. et également - euh en été avoir un peu plus d'air pa'ce que dans les locaux où nous sommes - il fait très chaud - et c'est difficilement supportable - alors voilà une des idées - une autre idée également qui pourrait /épuiser/ également ce parc - pour les mamans - qui ont des enfants très jeunes - et qui viennent qui ne travaillent pas - puisque la crèche est faite pour les gens - pour les mamans qui travaillent - euh: pour les mamans très jeunes qui pourraient venir avec leurs poussettes - et avec les enfants et prendre un peu l'air là dans un jardin qui serait aménagé pour ça avec des allées et des bancs et cetera - et voilà - l'idée - en gros - de: de cette campagne Auger

Loc 1 non m'écoutez vous savez moi je crois que ce qui est important là je je vais pas prendre le débat des impôts locaux i' nous ménerait trop loin

Loc 7 oui d'accord d'accord d'accord mais moi non plus

Loc 1 d'accord - moi je crois que ce qu'il faut bien constater c'est que depuis trois ou quatre ans dans les quartiers nord i'y a des changements - vous comprenez - si y a y a dix ans j'avais demandé à au Maire d'acheter la gendarmerie de l'Estaque - pour en faire un foyer social: i' m'aurait envoyé promener - bien - et bien nous avons acheté voici un an la gendarmerie de l'Estaque pour mettre à la disposition de la population - je pourrais vous donner d'autres exemples au Plan d'Aou i' va avoir

Loc 2 oui bien-sûr bien sûr

Loc 1 il y a donc une évolution et je crois que l'erreur serait de dire maintenant de revenir en arrière - je crois qu'i' faut qu'i' faut constater que pendant un certain nombre d'années y a eu de gros problèmes dans les quartiers Nord mais que maintenant moi j'consu.. je crois qu'i' faut se tourner vers l'avenir - et vous voyez /X/ le passé est terminé - qu'il y ait eu des erreurs - vous savez y a eu des erreurs faites par tout le monde - par la Mairie par les élus locaux - par les C I Q (quand, qu'en) certains cas se sont laissé euh sont devenus des C I Q qui ne marchaient plus et qui se sont désintéressés par une prise de conscience de la population

Loc 4 un découragement

Loc 1 mais on le voit ici le /cas, car/ pour le quartier du ici de Verduron n'est-ce pas - pour faire quelque chose vraiment

Loc 4 c't-à dire maintenant i's y viennent mais enfin

Loc 1 monsieur B./peut, pour / vous / peut, pour/ vous le dire lui-même il est bien placé pour cela

Loc 2 oui non mais - je suis tout à fait d'accord - et euh mon

Loc 4 y a quelquefois qu'on est découragé finalement .

Loc 2 mais oui mais i' faut pas - vous savez y a dix ans que je me bats dans ces quartiers parce que j'y habite et j'y suis né

Loc 4 moi y a quarante ans que j'habite ici alors

Loc 2 non mais je veux dire par là que - on peut pas s'y battre à seize ans dix-sept ans dix-huit ans vous on (n') est pas assez costaud

pour le faire - mais depuis que je suis en âge de me battre je le fais - et je vous garantis que si i' fallait que je me décourage je me serais découragé depuis très longtemps - et je crois que c'est en persévérant - et avec l'aide de tout - moi j'suis très heureux de voir - notamment /les, des/ gens de la Bricarde aujourd'hui pa'ce qu'à la Bricarde y a d'énormes problèmes et on a une impression que la population de la Bricarde - je dirai pas ce mot - mais n'a pas une bonne prise en considération de (ces, ses) problèmes - et - c'est un tort

Loc 5 bé c'est-à-dire qu'i' sont débattus depuis plusieurs années que par quelques personnes

Loc 1 voi:là - et bien je crois que - il faut amener les gens à prendre conscience que - au plus nous sommes - pour aborder tous les problèmes - et bien au plus nous aurons des résultats concrets

Loc 5 ah oui

Loc 1 voilà

Loc 5 moi je vois pas là mais enfin

Loc 2 bon alors

Loc 3 oui pa'ce que jusqu'à présent y a pas eu grand chose de fait

José DEULOFEU

LA SYNTAXE ET LES CONSTRUCTIONS BINAIRES

I - L'ETUDE SYNTAXIQUE.

Nous présentons une étude de la syntaxe qui se situe dans une perspective précise : celle de l'étude de la variation linguistique entre locuteurs d'une même langue. Nous nous proposons de décrire des productions orales et d'examiner en quoi elles présentent des "variations" caractéristiques. Au point où nous en sommes actuellement, il nous semble que les productions des locuteurs diffèrent moins par la "grammaire" de la langue qu'ils utilisent que par les emplois discursifs qu'ils font de cette langue, et par les pratiques sociales qui mettent en jeu cette activité de langage. Pour pouvoir affirmer cela, il faut tout d'abord que nous précisions ce que nous entendons par "grammaire", et particulièrement par "syntaxe".

On définit généralement la syntaxe comme une "construction". Savons-nous opposer, en matière de langue, le construit et le non-construit ? Y a-t-il des sortes de constructions d'énoncés qui ne relèveraient pas de la syntaxe ? En ce cas, quelles en sont les régularités ? Sur quelles propriétés des constructions de ce genre "non-syntaxiques" pourraient-elles être fondées ?

1°/ Exemple de construction syntaxique :

On pose comme postulat qu'il existe des éléments de la langue qui assurent le rôle de "constructeurs" par rapport à d'autres. Soit en français le verbe, ou la préposition, considérés comme

constructeurs syntaxiques, dans la mesure où ce sont des catégories morphologiquement déterminées qui peuvent construire d'autres catégories.

Un verbe comme recenser donnera un effet de construit dans une suite "a recense b", quelle que soit la nature lexicale de a et de b. Si l'on se représente une suite comme :

l'étagère recense le sel,

il y a très peu de chance pour que cela forme un énoncé conforme à l'expérience d'un locuteur, et le sens d'un énoncé de ce genre est sans doute aberrant du point de vue de l'expérience, mais la question du sens peut tout au moins être posée : ceci est construit comme un énoncé auquel on pourrait accorder un sens, n'était le choix peu vraisemblable des éléments lexicaux qui sont là. L'ensemble est perçu comme formant une unité. Ce qui rendrait difficile l'effet de construit, ce serait de trouver une suite comme :

l'étagère recense boire.

Ce qui importe, c'est la catégorie à laquelle appartient le mot mis en relation avec "recense" et non son sens. La perception d'une relation entre le verbe et les éléments qu'il construit suppose la connaissance préalable de ces catégories, mais non pas la connaissance préalable des éléments de lexique qui les composent. Le fait que la construction est dépendante de catégories, (lesquelles sont arbitraires par rapport à l'expérience), et non de listes lexicales apprises, nous paraît une propriété fondamentale de la syntaxe de la langue. Dire que la connaissance des catégories est préalable à la perception de l'énoncé, c'est dire sous une autre forme ce que disent les linguistes comme G. Guillaume quand ils posent que la langue est "antérieure au discours"

Toute analyse d'une construction syntaxique telle que celle-ci oblige à préciser les notions que l'on met en jeu dans l'analyse. Afin de mieux situer ce que nous entendons par construction syntaxique ou effet de construit sans intervention de la syntaxe, ou

construction binaire, nous devons présenter, succinctement, quelques unes des notions que nous utilisons. Il s'agit essentiellement de :

- distinguer entre le niveau des structures et le niveau de la chaîne,
- dégager un type de syntaxe nucléaire et un type non-nucléaire (qui comporte entre autres choses la construction binaire)
- de dégager, parmi les éléments de la syntaxe nucléaire, ceux qui nous paraissent caractériser la rection verbale (par exemple les éléments de la construction du verbe recenser, tel qu'il a été cité précédemment).

2°/ Les notions mise en jeu :

2.1. Le niveau des structures et le niveau de la chaîne.

A. Le niveau de la chaîne linéaire est indispensable pour rendre compte des phénomènes qui ressortissent aux nécessités universelles de trouver une structuration linéaire à l'énoncé. Les chaînes sont caractérisées par des phénomènes de linéarité, donc de position, d'ordre d'apparition des éléments dans la chaîne : des phénomènes de déroulement lié ou rompu (lié : "je parle à Jean" ; rompu : "Jean, je ne lui parle plus") ; par des phénomènes intonatoires.

Les phénomènes de chaîne accompagnent nécessairement même les énoncés fortement grammaticalisés, puisque la réalisation au niveau de la chaîne est une nécessité pour tous. Mais on distinguera ces énoncés, où les phénomènes de chaîne ne font que se surajouter à une organisation reposant sur le jeu des catégories grammaticales de la langue, des énoncés dont la structure est étroitement déterminée par les phénomènes caractéristiques de la chaîne. Ainsi un énoncé comme "des haricots, bof" n'a pas d'autre organisation que celle que lui confèrent les positions, les intonations, les ruptures qui en accompagnent la réalisation.

B. Le niveau des structures est indispensable pour rendre compte des effets de "construction" qui ne sont dus ni à la simple linéarité ni à des taxinomies lexicales en rapport avec

l'expérience. On a vu avec le verbe recenser que le verbe peut, en tant que catégorie grammaticale, construire ensemble des termes en constituant un énoncé grammaticalement bien formé, sans que la relation qu'il institue entre ces termes soit directement interprétable dans l'expérience. Les relations fondées sur les catégories grammaticales imposées par une langue constituent une organisation formelle dans laquelle s'analysent nécessairement les relations entre objets de l'expérience. Pour nous, une telle organisation ne doit pas s'interpréter comme une collection de "servitudes grammaticales" relevant de la seule morphologie, mais comme le niveau où se révèle l'organisation sémantique profonde de la langue. Sur ce point on verra, dans l'article de C. Blanche-Benveniste comment peut s'interpréter en termes d'aspect le sous-système formel des auxiliaires.

C. Entre chaînes et structures on pose des relations comme des règles de représentation d'un niveau à un autre, telles que l'on en trouve entre les allomorphes et les morphèmes dans la tradition structuraliste. Ces règles font correspondre les unités du niveau de la chaîne avec les unités du niveau syntaxique de structure.

2.2. Syntaxe nucléaire et non nucléaire.

A. On représente la syntaxe dite "nucléaire" sur le modèle de la relation entre une tête et ses satellites. La tête est l'élément constructeur. Les satellistes ont chacun une relation directe avec l'élément constructeur. Le modèle de syntaxe nucléaire sur lequel on travaillera sera pour l'instant celui du verbe.

La tête (élément constructeur) est définie par sa catégorie grammaticale : elle ne prend pas n'importe quel satellite : c'est l'exemple-type de la restriction grammaticale. On peut donner pour exemple de construction nucléaire :

la voisine donne du pain aux moineaux tous les soirs

Parmi les éléments nucléaires qui entrent dans une construction verbale, on distinguera ceux qui sont classés comme faisant partie de la

"rection verbale". La définition intuitive du phénomène de la rection verbale est que n'importe quel verbe ne peut se combiner avec n'importe quel élément : certains éléments, par exemple "du pain", "aux moineaux" ne sont compatibles qu'avec certaines classes de verbes, et à ce titre sont "régis" par ces classes de verbes. D'autres, comme "le soir", "là", semblent compatibles avec toutes les classes de verbes, moyennant une bonne sélection lexicale ; (on distinguera soigneusement les inadéquations lexicales, qui font que par exemple, "il sait l'anglais tous les soirs" est un peu bizarre, des inadéquations grammaticales, qui font que par exemple "elle existe du pain" est impossible, et qu'on ne saurait améliorer l'énoncé en modifiant le lexique de l'élément à construire avec le verbe, étant donné que la forme lexicale la plus légère, comme un clitique "en", serait ici tout aussi inadéquate : * "elle en existe").

On ne peut observer la rection verbale qu'au niveau de la chaîne, où elle se réalise en "constructions verbales" linéaires, dans lesquelles il est difficile de discerner les éléments rectionnels des non-rectionnels. On devra donc reconstruire pour chaque classe de verbes les éléments qui en constituent la rection, en utilisant pour cela les propriétés qui semblent caractéristiques : manifestation de la construction sous forme d'élément grammatical comme un clitique "elle leur en donne ..." ; éventuellement présence obligatoire de l'élément, comme par exemple "de cette manière" dans "il se comporte de cette manière", etc (1). Pratiquement, on repèrera les éléments de la rection verbale en recourant au maximum aux clitics, qui nous semblent fournir les meilleurs révélateurs (2).

(1) Une approche de l'analyse de la rection verbale a été proposée dans la thèse de Claire Blanche-Benvenista, et dans celle de José Deulofeu.

(2) Sur "l'approche pronominale", cf. article à paraître de Cl. Blanche et K. Van den Eynde, in Cahiers de lexicologie.

On posera donc qu'en structure la réaction verbale se présente comme la mise en relation par un verbe de places de réaction selon le modèle :

$$V (P_0, P_j, P_k \dots)$$

Ex : recenser (P₀, P_I), réalisé sous forme de clitiques comme :

il le recense

Au niveau de la réalisation en chaîne des réactions, on peut faire les remarques suivantes :

- un système de marquage des places de réaction peut être repéré au niveau morphologique : l'accord signale la place qui se réalise comme sujet de la chaîne, l'absence de marque, un élément distingué de la réaction (le livre dans je donne le livre à Pierre est le P_I de donner réalisé sans marque) ; des prépositions sont affectées à la réalisation de certaines places ; il semble que pour une chaîne donnée, trois constituants au maximum pourront être reconnus comme des réalisations de places de réaction d'un verbe, par exemple :

	O	V	S			
		O	S	V		
(		(	S	V	O	àN
)))))
			prepN	prepN	prepN)
			reaction			

----- construction nucléaire -----

- L'ordre n'est contraint que pour certaines catégories morphologiques comme les clitiques ou les pronoms qu- ; pour les groupes ayant comme tête des N, il n'est absolument pas impératif. La question de l'ordre ne peut être dissociée de celle du schéma intonatif de la chaîne. On distingue pour l'instant une réalisation sous forme de chaîne liée, c'est-à-dire sans rupture intonative et sans pause, et la réalisation rompue. On observera alors qu'un constituant àN peut apparaître en tête, dans une chaîne liée comme dans une chaîne rompue :

rompue	<i>à Paul, j'ai parlé</i>
liée	<i>à ce livre correspond cette couverture</i>

L'ordre SVO doit être rattaché plutôt à des habitudes d'organisation discursive dans les énoncés purement informatifs qu'à des nécessités de structure.

- pour certains verbes, on observe plusieurs chaînes possibles qui ne diffèrent pas seulement par l'ordre des éléments mais par leurs marques :

il en profite / ça lui profite

On est cependant amené, sur la base d'un certain nombre de propriétés, à poser que les deux chaînes représentent une double possibilité de réalisation d'une réaction unique du verbe profiter. Profiter aurait comme réaction :

	<u>profiter</u> (P2,	P3)
réalisé :	lui	ça
	à lui	de ça

la place P2 se réalisant soit comme sujet dans il en profite, soit comme àN dans ça profite à Jean.

B. La syntaxe non nucléaire a pour caractéristique de ne pas se ramener à une organisation de type "tête et satellites". On isole pour l'instant plusieurs types :

a) les corrélations qui reposent sur une relation de solidarité entre des éléments appartenant à deux constructions ("tel père tel fils", "plus il va plus il gagne", "si elle est pas bachelière alors elle a un concours d'entrée"). On devra étudier le degré de codification de ces corrélations.

b) les greffes. Si l'on considère des énoncés comme :

Marie- bête comme elle était- ne pouvait rien faire

*Marie- elle habitait près de chez nous- venait très
souvent*

Marie- ou plutôt sa soeur- pourrait faire ça pour nous

On y voit réalisée à des degrés de codification divers, une syntaxe propre aux langues naturelles, qui consiste à insérer - greffer - un élément dans le déroulement d'une construction. Il s'agit là d'une syntaxe attachée à une fonction discursive particulière : celle qui veut que le locuteur puisse faire un commentaire sur son discours à quelque point de son déroulement qu'il en soit. Ce commentaire peut être une correction sur un terme, une rectification sous forme de reprise de ce qui a été dit, un apport supplémentaire d'information sur un terme ou sur l'ensemble d'une construction. Les diverses formes d'apposition que l'on a recensées ne seraient que des cas particuliers de cette syntaxe comportant quelques codifications grammaticales : accord, pronoms qu-, etc. La seule marque constante de la greffe étant une rupture intonative particulière de la chaîne.

c) L'organisation binaire, qui présente deux éléments d'énoncé dans une relation de couple, toujours réalisée sur une chaîne rompue, ("le même argent on peut payer un loyer"). La relation n'est pas marquée par des catégories grammaticales.

3°/ Présentation des constructions binaires :

On connaît un type de construction élémentaire, qui consiste à regrouper deux unités successives en une relation binaire. Dans des énoncés comme :

Paris bof
ça jamais
pas mal ce film,

on a un effet de construit, marqué par un schéma intonatif qui oblige à considérer, outre les unités successives, la relation qui les couvre.

Il semble établi que l'on observe cette construction élémentaire dans toutes les langues, aussi diverses qu'elles soient. On croit avoir observé que l'enfant, dans son apprentissage de la langue, passe d'une phase où il énumère des unités faites pour désigner, comme "coucou" - "pfuit", à la constitution d'une unité binaire "coucou

pfuit". Bally (3) notait que l'ordre des termes dans cette relation, n'est pas régi par les mêmes règles que chez les adultes, l'enfant disant aussi aisément "parti papa" que "papa parti". Il semble que les mots utilisés ne soient pas catégorisés grammaticalement, et qu'il s'agisse du couplage de deux formes de même statut. Ferguson (4) remarque que dans toutes les langues qu'on connaît, il semble y avoir une pratique du langage réservée aux "sous-locuteurs", jeunes enfants, étrangers, sourds, etc., et qui consiste à coupler des mots selon une "structure équationnelle" ; (les mots, dans cette pratique, sont souvent utilisés à une forme non fléchie). Il s'agit d'une pratique du langage posée comme factice et distincte d'un usage "normal" de la langue.

On sait qu'il n'est pas possible de rendre compte du fonctionnement syntaxique des langues en utilisant ce principe élémentaire, mais on doit déterminer quelle place il occupe, par rapport aux autres procédés. On retiendra que cette construction binaire se caractérise par le fait qu'elle manifeste deux unités construites en une seule qui les englobe (ce qu'on peut représenter par une forme de parenthésage comme : ((a) (b)) ; que d'autre part, cette relation n'utilise pas nécessairement des marques morphologiques. Nous pensons qu'elle s'exerce dans les énoncés, en utilisant comme termes des éléments qui sont des catégories grammaticales, mais sans que la relation soit représentée par une catégorie morphologique.

Un autre effet de "construit" contribue à l'élaboration des énoncés, avec une importance particulièrement grande pour le cas des constructions binaires ; il s'agit de ce que nous appellerons

(3) Bally Ch. Linguistique générale et Linguistique française, 1ère partie, chap. 2, A. Francke. Berne.

(4) Ferguson Ch. Absence of copula and the notion of simplicity in Pidginisation and creolization of languages Dell Hymes ed. Cambridge University press 1971.

voir aussi Li ch. Thompson S. Subjectand topic : a new typology of languages in subjectand Topic Charles Li ed. 1976.

"effets de taxinomies". On conviendra que, des deux énoncés suivants :

1) "*Claude dehors, Denis bof, Rémi horrible*"

2) "*lundi lavage, mardi repassage, mercredi repos*"

le deuxième donne un effet de construit plus perceptible (et qu'il est de plus, plus facile à mémoriser). Dans chacun des trois couples, on trouve des termes reliés entre eux par la connaissance préalable que nous avons de la liste lexicale à laquelle ils appartiennent ; aucun effort de mémorisation n'est nécessaire pour la succession de termes (a), dans la mesure où la liste en est supposée acquise par tous les locuteurs français adultes. La taxinomie des jours de la semaine, connaissance culturelle, fournit un ordre qui structure l'énoncé. D'autres taxinomies, moins largement partagées, fourniraient une organisation évidente pour certains, opaque pour d'autres (par exemple une énumération ordonnée de noms de joueurs de foot ball). Si la syntaxe des langues était conditionnée par des organisations de ce type, les locuteurs seraient toujours liés par la connaissance du lexique acquise préalablement et ne pourraient sans doute pas communiquer en dehors des réseaux lexicaux qui leur seraient connus.

Compte tenu de cet apport des taxinomies, dont on ne pense pas pouvoir donner de description systématique, peut-on caractériser les constructions binaires et en fournir une typologie ?

La difficulté à délimiter des types vient de ce que l'on doit poser la "binarité" à deux niveaux :

1) Au niveau de la chaîne, il s'agit d'une réalisation sur chaîne rompue, de deux éléments porteurs d'une intonation propre, dont l'un est interprété comme apport et l'autre comme support d'information. Cette disposition linéaire peut être celle qu'adopte une construction syntaxique de verbe, dans un procédé analogue à ce que la tradition appelle "une mise en relief", par exemple :

*à mon père je ressemble
rue de la Harpe il habite
à celui-ci je ne parlerai plus.*

On parlera de réalisation binaire en chaîne rompue, pour une syntaxe verbale. On cherchera les propriétés qui permettent de caractériser ces réalisations comme étant celles de la rection verbale.

2) Au niveau de la structure, il s'agit d'énoncés qui ne peuvent se ramener à la construction syntaxique d'une catégorie grammaticale donnée, et qui sont à poser comme étant structurellement binaires :

selon moi il a tort

*y a des régions on appelle pas ça de la même manière
ce métier on se déplace tous les jours*

On montrera que les réalisations en chaîne rompue donnent des effets d'interprétation proches des constructions structurellement binaires, mais-qu'on a intérêt à ne pas les confondre, sous peine de se condamner à décrire toute une zone de faits, dans la syntaxe du français parlé, comme autant de recours stylistiques à ce qu'on a toujours voulu considérer comme une "syntaxe expressive".

Dans les corpus que nous avons observés, on trouve des énoncés dont la structure semble refléter ce principe :

- *tout était inoncé et//des bestioles/partout//des odeurs nauséabondes/de tous les coins//*
- */le même argent/on peut payer un loyer/*

Dans ce dernier exemple, l'interprétation de l'énoncé est fondé sur les relations lexicales que l'on peut observer entre argent et payer : on peut en donner la paraphrase approximative : "je dis de cette somme d'argent qu'avec elle on peut payer un loyer". Mais le seul élément de construction est la juxtaposition des deux termes, soulignée par l'intonation. C'est là une forme de syntaxe irréductible qu'il nous paraît inadéquat de ramener à une syntaxe où les éléments sont construits par des catégories grammaticales : nous n'admettrons aucun effacement de préposition ni d'un quelconque matériel morphologique.

Le principe de la syntaxe binaire est donc l'opposition de deux termes ; mais cela ne veut pas dire que l'ordre des termes ou leur schéma intonatif soit fixe. On a remarqué depuis longtemps qu'un des types les plus courants de construction binaire oppose un premier membre, le plus souvent à tête nominale, à intonation ouvrente, et un second membre à intonation fermante. Dans l'exemple suivant pourtant le terme nominal est en seconde position, avec une intonation plate :

- *que faut-il faire ce jour là que faut-il faire ceux
qui oublie*
- *ça va pas ce truc là.*

Il semble que l'on puisse formuler la généralisation suivante : l'élément constituant l'apport d'information porte l'intonation fermante, quelle que soit sa place. Comme on le voit, l'interprétation en termes d'organisation de l'information de ces constructions est plus directe que celle des constructions fondées sur les catégories grammaticales.

L'organisation interne des membres de la construction binaire n'échappe pas aux contraintes des catégorisations grammaticales. On trouve à l'intérieur de chacun des membres des organisations complexes dont certaines peuvent se décrire en termes de catégories :

- */des trucs comme ça pour des gamins de 18 ans/eh
ben ça fait un peu drôle/*

Ici, les groupes nominaux, les groupes prépositionnels qui apparaissent dans le premier terme de la construction ont une organisation que l'on peut définir en termes de catégories : des trucs comme ça constituerait la tête à laquelle se rattacherait le groupe pour N.

Dans d'autres cas le premier membre se présente sous la forme d'une énumération de termes :

- *Georges avec les enfants à Paris Porte d'Orléans
dans les embouteillages, pour aller chez eux
les enfants sont malades tellement ils mettent
au temps*
- *mon père sa moto le guidon le chrome est parti.*

Dans le premier cas les prépositions assurent la cohérence des relations entre les termes, dans le second, c'est les relations lexicales qui jouent ce rôle, ainsi que des relais anaphoriques (sa).

Ce n'est pas l'organisation interne des membres qui nous permettra de donner un classement des types de constructions binaires, mais plutôt la présence ou l'absence de relation grammaticale marquée entre les deux termes de ce qui apparaît sous la forme d'une chaîne rompue comportant deux termes en contraste. Le problème central en effet est de repérer les énoncés ou la disposition binaire n'est qu'un effet de chaîne de ceux qui sont sous-tendus par une structure binaire. On constatera dans ce qui suit qu'il y a des cas où l'on peut décider sur la base d'arguments empiriques et qu'il y en a d'autres où l'analyse ne pourra se faire que par analogie avec des cas clairs, c'est en particulier le cas des groupes prépositionnels dans leur grande majorité.

II - UNE TYPOLOGIE DES ENONCES QUI SE PRESENTENT SUR CHAINE ROMPUE.

1°/ Chaîne rompue, élément linéarisé en tête :

Les grammaires décrivent la possibilité d'avoir un élément de la rection du verbe placé en tête, avec le sujet placé derrière le verbe :

*à ces cartes correspondent différentes boites
au lieu dit arrivèrent de nombreuses délégations*

Ce sont des constructions sur chaîne liée ; elles ont des contraintes : on ne peut y mettre certains quantifieurs indéfinis :

*? à rien, quelques uns, correspondent ces boites
? à personne survint cette mésaventure*

Il s'agit de types à résonnance assez littéraire.
Les réalisations que nous trouvons dans les corpus sont différentes,
nous avons :

préposition + N, rupture de chaîne, sujet + verbe

- à ma tante il ressemble
- que Michel j'ai vu
- que dans le jardin je veux jouer
- à cette gauche là oui j'appartiens (presse)
- tandis que maintenant on connaît plus personne
plus personne on connaît (i.20.7)

Le schéma intonatif est très différent des exemples précédents : le premier élément porte une intonation de fin de prédication au lieu d'une intonation montante, le second une intonation plate. De tels énoncés sont souvent associés à une situation de discours où le locuteur refuse un focus d'un énoncé précédent :

- tu veux bien jouer dans la cour/que dans le jardin
je veux jouer
- tu as vu Michel et Anne-Marie/que Michel j'ai vu

Le schéma intonatif caractéristique, avec descente sur le premier membre :

des thomson je veux

peut se trouver compliqué par des effets de symétrie, comme dans :

à mon père je parle à ma mère non (1)

Les énoncés de ce type sont souvent associés à des éléments restrictifs comme "rien que, pas même, au moins ..." :

(1) Pour une discussion sur la façon de lier une intonation et une construction, voir le travail de J. Deulofeu, en particulier pour les deux intonations de "les haricots j'aime".

- rien qu'à lui je l'offre
- personne j'ai vu, rien j'ai compris

Dans son fonctionnement le plus "pur", ce type se laisse caractériser par les propriétés suivantes :

- 1) le verbe comporte une place de rection non réalisée à droite du verbe, que nous représentons par () : à sa tante il ressemble ()
- 2) si la place de rection implique une réalisation avec préposition, celle-ci est obligatoire : * sa tante il ressemble ()
- 3) le premier membre ne peut pas être présenté par "il y a" : * il y a à sa tante il ressemble ()
- 4) le premier membre est très peu compatible avec des particules comme ben, hein, caractéristiques des effets "thématiques" : (?) à sa tante ben il ressemble.

Cette structure à effet de focus est facile à déceler quand on a affaire à des éléments de la rection verbale très caractérisés, et surtout à ceux qui se manifestent avec une préposition. Mais on peut, dans deux cas, hésiter pour l'interprétation :

- 1) quand l'élément de tête peut être interprété aussi bien comme étant dans la rection du verbe que en dehors :

des émigrés il aurait frappé

Dans une première interprétation, "émigrés" étant dans la rection verbale, le verbe est transitif et l'on comprend qu'il aurait frappé les émigrés. Dans une deuxième interprétation, avec le verbe "frapper" intransitif, "des émigrés" n'est pas dans la rection, et l'interprétation peut être paraphrasée par "s'il y avait eu des émigrés, il aurait frappé d'autres gens". Seule l'intonation peut nous guider pour trancher.

- 2) quand l'élément de tête, pourvu d'une préposition, peut être interprété comme un satellite du verbe - hors de sa rection, mais pris dans la syntaxe nucléaire du verbe - ou comme un élément non construit par le verbe. Ce serait le cas pour les deux interprétations possibles de :

sans lui j'étais dehors ()

sans lui j'étais dehors

(dans le premier cas j'étais dehors et il n'était pas là ; dans le second, j'aurais pu me trouver dehors sans son intervention). L'intonation est ici aussi discriminante ; l'analyse nous montre dans le premier cas un traitement proche de celui des éléments de la réaction verbale, avec un effet de "place vide" ; dans le deuxième cas, c'est une structure qui n'a rien à voir avec le type de réaction du verbe en cause. Dans les deux cas on a un "complément prépositionnel antéposé", mais les effets de chaîne sont très différents.

Il nous a semblé que, dans les quelques exemples de corpus parisien que nous avons consultés, la structure qui correspond à l'effet de "place non-réalisée à droite" dispose d'un marquage que le français de Marseille ignore, le que :

- du calmant ? on en a un de sirop calmant ; du Nétux qu'on a.

Avec la présence de ce que, les énoncés perdent leur ambiguïté :

*- des émigrés qu'il aurait frappé(s)
- sans lui que j'étais dehors.*

Pour ce type, qui provoque un effet de place vide à droite du verbe, on dira que la disposition en chaîne est binaire (avec tel type de rupture et tel type d'intonation), mais que la structure que l'on pose pour expliquer ces réalisations est une structure déterminée par la construction verbale. Il ne s'agirait donc que d'une "mise en chaîne binaire". On pourrait la rapprocher d'autres réalisations de chaînes rompues, qui se produisent à droite du verbe, avec des éléments impliqués dans la construction nucléaire du verbe :

- et le 31 novembre j'ai été expulsée. Avec la force de l'ordre.

2°/ Double marquage (avec préposition et clitique) :

Il s'agit des constructions qui comportent, sur une chaîne rompue, un premier membre pourvu de ses marques de construction et dans le deuxième membre un verbe pourvu d'un clitique ; entre les deux, un effet d'anaphore est installé :

- à ma mère je lui ai parlé
- de la drogue on en parle pas de ça

Les éléments de la rection, construits sans préposition sont assimilés à ce type :

- le coin il doit le connaître

On remarquera que l'ordre des membres n'est pas pertinent :

- il doit le connaître le coin.
- à Paul je lui parle/je lui parle à Paul

Ce qui ne serait pas le cas pour un élément dépourvu de sa marque de construction :

- Paul je lui parle/x je lui parle Paul

La relation qui unit le verbe aux termes de sa construction est marquée deux fois. Une première fois sur le terme lui-même, ceci n'étant sensible que lorsque la place peut être marquée par une préposition ; et une seconde fois sur le verbe par l'intermédiaire d'un pronom clitique ; on pourrait avoir :

- de ça à mon père je ne lui en ai pas parlé

Cette construction impose quelques contraintes :

- on ne peut pas trouver d'éléments quantifieurs indéfinis ou négatifs en relation anaphorique avec le clitique :

- ? à personne il lui ressemble
- ? rien je le lui ai donné

Il s'agit d'un phénomène que nous interprétons comme une "congruence" entre le clitique et l'élément lexical avec lequel il est en anaphore. On remarque que, lorsque un membre qui contient un nom précédé par un article indéfini est mis en relation avec un clitique de type le, l'interprétation est orientée, de par cette relation avec le clitique, dans le sens d'une lecture "générique" :

- je suppose qu'un concierge on peut le déranger à toute heure du jour et de la nuit (BD4, 3)

- il est impossible d'avoir une relation anaphorique entre un groupe nominal et un pronom placé près du verbe, qui ne serait pas clitique :

* *à mon père je pense à lui*

* *avec mon père on s'amuse bien avec lui*

(Sur ce point, on peut remarquer qu'une langue comme le catalan pousse plus loin que le français la possibilité de relation anaphorique, puisqu'elle dispose d'un clitique hi qui peut être mis en relation anaphorique avec des éléments plus divers :

amb el meu pare hi jugem molt bé
avec mon père (je) joue bien avec

En raison de ces phénomènes de congruence, on aurait intérêt à considérer que cette construction "à double marquage" n'est pas une variante expressive de la construction "simple" mais bien plutôt considérer cette possibilité d'exploitation expressive en discours comme une conséquence d'une organisation grammaticale particulière. La charge emphatique paraît bien mince dans des exemples comme :

- *j'ai regretté que tu ne lui aies rien donné à mon père*
- *elles ont la trouille parce que le contremaître il leur parle plus.*

Un exemple comme :

- *de lettre à lui nous n'en avons pas vraiment écrite*

montre qu'un même verbe peut cumuler une construction à élément antéposé à gauche (à lui, élément de la rection de écrire) et un élément à double marquage (de lettre en).

3°/ Constructions purement binaires, sans marquage grammatical :

Nous venons de voir des constructions réalisées sur chaîne rompue, qui englobent des éléments qu'on a intérêt à considérer comme nucléaires en structure. En opposition à celles-ci, nous présentons des constructions qui nous semblent devoir être analysées comme

binaires en structure. Nous commençons par les plus aisées à déceler, celles qui comportent un premier élément dépourvu de préposition ; dans celles-ci, on peut distinguer deux types : celles qui s'accompagnent d'un effet anaphorique signalé par un clitique, et celles qui en sont dépourvues.

A - Premier membre sans préposition.

a) avec clitique :

En fait il s'agit d'un cas particulier dont le cas général est celui où la relation du premier terme au second est perçue à travers une anaphore. Le relais anaphorique peut être un clitique, un pronom disjoint :

- *ce garçon ne veut plus sortir avec lui*

un nom classificateur :

- *l'école je peux plus supporter ce ^{{supplice} truc*

On note des cas où les contraintes d'accord qui régissent les cas ordinaires d'anaphore ne sont pas observées :

- *ils sont cons ce film.*

Ceci montre bien que la relation anaphorique n'est qu'une conséquence au niveau de la cohérence interprétative de l'organisation binaire qui contraste deux termes dont un est interprété comme apportant de l'information sur l'autre.

On doit cependant noter empiriquement que les constructions qui font appel à un clitique sont les plus fréquentes dans le corpus et à ce titre elles méritent une attention particulière.

Le corpus présente des exemples comme :

- *les écoliers tout le temps il faut leur faire la toilette*

- *les maisons de redressement j'ai connu des types qui y ont été.*

- *des commerces il nous en manque beaucoup*

- votre ruisseau du figuier, on en parle aujourd'hui.

Il n'existe aucune marque formelle de la relation entre "les écoliers" et "faire la toilette". On ne considère pas que l'anaphore (ici entre "les écoliers" et "leur") est une marque grammaticale ; on peut du reste remarquer que, même avec la présence d'un clitique, l'interprétation anaphorique n'est pas obligatoire ; ainsi dans

- des émigrés il les aurait frappés,

on peut très bien donner une double interprétation, l'une où "il" a frappé les émigrés et l'autre où, les émigrés étant présents, il aurait frappé d'autres personnes.

On remarque que la seule différence formelle avec le type précédent est constituée par l'absence de préposition dans le premier membre. Nous refusons de ramener les constructions à une seule source qui serait susceptible de se réaliser avec ou sans préposition ; d'une part pour une raison d'ordre théorique : nous excluons de notre grammaire la notion d'effacement ; d'autre part par ce que les deux constructions présentent des propriétés différentes.

1) Pour autant que nous ayons pu le voir, les premiers termes sans prépositions sont exclus des subordonnées, par exemple :

** Jean craint que mon père son patron lui parle plus.*

En revanche, cette disposition est beaucoup plus acceptable pour le type "à double marquage" :

Jean craint que à mon père son patron lui parle plus

2) Une contrainte d'ordre s'exerce sur ces constructions binaires sans préposition : seuls des termes nominaux personnels sont susceptibles de figurer en seconde position :

- je lui parle lui

- je lui parle mon père

Les nominaux non-personnels passent mal dans cette position :

- * - j'en parle ça
- la politique j'en parle
- * - j'en parle la politique

Dès qu'on a une préposition, cet ordre est possible, quelle que soit la caractéristique du terme nominal :

- j'en parle de la politique, j'en parle de ça

Dans le cas des subordinations, les éléments binaires sans préposition semblent ne pas passer, quelle qu'en soit la place possible :

- on lui a donné la légion d'honneur lui
- * - je m'indigne qu'on lui ait donné la légion d'honneur
lui
- je m'indigne qu'on lui ait donné la légion d'honneur
à lui

On verra plus loin que les conditions de linéarisation ne sont pas les mêmes selon qu'on a affaire à des éléments pourvus de prépositions ou non.

b) Sans clitique :

Ce type nous paraît représenter la forme la plus pure de la relation binaire, dont nous donnerons pour exemple :

L'Education Nationale les cantines se payent au trimestre.

Dans de telles constructions, aucune marque sur le premier terme ne permet de le rattacher à la réaction du verbe qui figure dans le second membre : les deux membres sont formellement indépendants et jouissent d'une totale autonomie syntaxique. La relation découle d'une intégration marquée par l'intonation. Il faut noter que l'intonation ne donne pas seulement la marque de la relation mais encore son sens. Si la courbe est montante sur le premier terme et descendante sur le second c'est ce dernier qui joue le rôle d'apport prédicatif :

- locuteur I : *mais ça c'est partout pareil parce que de toute façon vous savez l'Education Nationale c'est exactement pareil*

- locuteur 2 : *eh oui*
- locuteur 1 : *parce que l'Education Nationale la cantine euh la cantine se paie au trimestre.*

Si au contraire la courbe est descendante sur le premier et plate sur le second, c'est le second qui jouera le rôle d'apport prédicatif :

- locuteur 1 : *Il y a des endroits où on paie la cantine avec trois mois d'avance*
- locuteur 2 : *ben tiens l'Education Nationale la cantine se paie au trimestre.*

Au fil des corpus nous relevons des exemples comme :

- *une affaire comme B. ils ont pas fait de sang*
- *par exemple n'importe quel mec qui veut faire docker travailler sur les ports tu peux pas*
- *je dis que l'express en général si tu regardes les articles ils sont de plus en plus ...*
- *ces gens-là ben les histoires de couple ça n'a pas d'importance.*
- *ces gros souliers, je marche sur les pieds de tout le monde.*

Dans beaucoup de ces exemples on note que les deux membres sont séparés par une particule comme "ben", ou une incise comme "tu vois", qui les caractérise nettement par exemple en opposition avec les types nucléaires.

B - Premier membre avec préposition.

On peut faire entrer dans le cadre des constructions binaires des énoncés où le premier terme est précédé d'une préposition et qu'on ne pourrait pas intégrer à la construction nucléaire du verbe.

Certains groupes prépositionnels ne sont pas ambigus sur ce point : on ne les trouve jamais dans les constructions nucléaires ; par exemple, selon, d'après, dans les exemples suivants :

- *selon lui les cantines ferment à cinq heures*
- *d'après Marie il a tort.*

On ne peut pas les construire liés à droite du verbe :

- *il n'a pas fait ça selon Marie*

(il est évident que "selon les conventions" pourrait être construit sur chaîne liée ; il s'agit d'emplois prépositionnels non intégrables dans les éléments nucléaires). On peut en étendre la liste :

- *à vrai dire, sans blaguer, pour tout vous dire etc.*

Des éléments comme "de sorte que" et "puisque" entreraient dans le même classement.

A la différence des éléments nucléaires, ceux-ci ne peuvent pas être intégrés au champ de la négation verbale :

- *il n'a pas fait ça puisque Paul est arrivé.*

Par ailleurs, ils ne peuvent pas être construits avec "c'est...que"...

* *C'est selon Marie qu'il a fait ça*

* *C'est à vrai dire qu'il a fait ça*

Pour la plupart des prépositions, on posera qu'il y a deux emplois possibles :

- l'un comme élément nucléaire antéposé,

- l'autre comme premier élément d'une relation binaire, même s'il est parfois délicat d'en faire la répartition dans les énoncés. La préposition avec fournit des oppositions assez nettes ; ainsi dans l'exemple suivant, où elle accompagne un élément de relation binaire (avec mon mari, avec le vent), elle est associée à un sens bien différent de celui qu'elle aurait pour un élément nucléaire dans la construction "ça va avec le vent" :

- *je crains le car moi déjà je crains la voiture mais
enfin avec mon mari avec le vent ça va*

"Avec tout ça" forme un élément de binaire qui est parfois difficile à interpréter autrement :

- *avec tout ça il a quand même souri à son père.*

Il passe mal dans la construction en "c'est...que..." :

? c'est avec tout ça qu'il a quand même souri à son père

Certains emplois de comme paraissent tout-à-fait caractéristiques à cet égard :

- comme voiture j'ai une DS et une R4

? c'est comme voiture que j'ai une DS et une R4

Il faut cependant noter que les constructions avec prépositions, à la différence des binaires à premier terme non marqué peuvent se construire librement en subordonnée. De ce point de vue elles se rapprochent des corrélations

- il m'a assuré que comme son frère était malade il resterait chez lui.

On doit en conclure que la préposition suffit à constituer, avec le terme qui suit, une unité grammaticale, qui a sa place dans le système des imbrications de constructions contrairement aux constructions binaires non marquées qui s'y intègrent mal.

Le caractère grammaticalisé des constructions prépositionnelles est souligné aussi par le fait que les éléments qu'elles construisent peuvent se combiner librement, dans n'importe quel ordre, pour former un premier membre de binaire, ce n'est pas le cas des termes non marqués.

Une autre propriété intéressante oppose les constructions binaires prépositionnelles aux autres. Seuls les premiers termes non-prépositionnels peuvent être accompagnés par des constructions verbales comme "il y a" :

** il y a à huit heures je sors*

il y a des femmes tu sais les maris sont dockers

On remarque qu'on ne trouve pas d'exemple de "il y a" introduisant un nom pourvu d'un article défini :

** il y a les femmes les maris sont dockers*

Par ailleurs, on sait qu'il y a des contraintes sur l'apparition d'un élément indéfini en tête, non précédé de "il y a" :

(?) des femmes les maris sont dockers

On pourrait donc trouver une sorte de justification fonctionnelle à ces verbes comme "il y a" ; leur usage paraît proche de celui du déterminant nominal : ils permettent de repérer un terme par rapport à la situation d'énonciation ou à l'univers de discours du locuteur, repérage que l'article indéfini ne peut assurer seul. On pourrait dire qu'un tel repérage est une condition de bonne formation des énoncés à deux termes.

Un certain nombre de verbes fonctionnent comme "il y a". Il paraît difficile d'en définir formellement une classe, d'autant que la variation semble être grande à ce sujet. Nous citerons les exemples suivants :

- *j'ai ma soeur qui est malade*
- *j'ai pas ma fille qui mangent à la cantine*
- *je connais des types ça marche jamais le boulot*
- *moi je vois chez moi ma fille elle dit toujours ça*

En référence à un contexte, à une situation donnés, un verbe pourvu d'un sens adéquat, comme "avoir", "connaître", "voir" peut fonctionner comme "il y a". On pourrait ici reprendre une expression guillaumienne et dire que le "avoir" de "il y a" s'est assez dématérialisé lexicalement pour ne plus signifier que la relation pure à l'instance de discours. C'est donc dans la mesure où un verbe sera apte à se dématérialiser au point d'approcher une telle signification qu'il pourra, dans un contexte discursif donné, être employé comme "présentatif". C'est ainsi que "voir" ou "connaître" en viennent à ne plus signifier que le repérage d'un terme par rapport au locuteur. En revanche, une telle dématérialisation pour "tuer" par exemple ne se produirait que dans une situation où le locuteur se trouve être bourreau ou mercenaire :

-moi un jour j'ai tué un type ça a mal marché

On peut citer des cas de "présentatifs" qui n'introduisent pas un terme indéfini spécifique, mais qui soulignent seulement le caractère thématique du constituant :

- *regardez la Révolution de 1917 elle a abouti à W*
- *alors là tu les voyais toutes les vieilles elles sortaient de leurs maisons et elles avaient toutes ...*

Il est intéressant de noter que ces éléments verbaux peuvent marquer un élément d'un énoncé en l'annonçant comme thème de ce qui va suivre :

- *alors il se trouve que nous avons ici à cinquante mètres là le carrefour P voyez 66 nous attendons un feu depuis des années*

On trouve de tels emplois avec un deuxième membre comportant un clitique, avec effet d'anaphore :

- *il m'a dit il y a un monsieur il a laissé la porte ouverte*
- *il m'est arrivé un monsieur des emplacements publics et il m'a dit ...*

Les corpus nous permettent d'opposer des constructions binaires dépourvues de prépositions, dont certaines apparaissent sans présentatifs, et pourraient difficilement en être pourvues :

- *oui ce métier on se déplace tous les jours*
- *eh bien moi en Charente on appelle ça la Since,*
(M9 - 15)

et d'autres, introduites par un verbe de type présentatif, qui pourraient difficilement en être dépourvues :

- *y a des régions de France on appelle pas ça de la même manière (M9).*

La codification de ces éléments ne pourrait être étudiée que sur un corpus très vaste.

4° / Les corrélations :

Sous sa forme la plus codifiée, la corrélation se présente comme une relation de solidarité entre deux éléments appartenant à deux constructions distinctes. Les exemples suivants illustrent bien la corrélation de type adverbial :

- quand j'ai téléphoné alors je suis allé voir M.C.
- quand j'étais avec mon grand-mère pendant la guerre que des fois bé on n'arrivait pas à la fin de l'année bon bé un voisin vous prêtait mille francs
- et bien on s'aperçoit que lorsque les comités d'intérêt de quartier fonctionnent eh bien dans les quartiers tout marche beaucoup mieux lorsque des comités d'intérêt de quartier sont à l'état latent eh bien rien ne se fait ... (75,3)

On remarque à cette occasion l'importance des éléments de liaison comme eh bien, qui jouent un rôle dans la structuration formelle de l'énoncé. Ce serait cependant forcer les choses que de dire que ces structures sont toujours marquées par un couple d'éléments discrets en relation de solidarité. On constate que très souvent un seul élément est présent :

- voilà donc si elle est pas bachelière elle a un concours d'entrée

ou même que les deux peuvent l'être sans que l'on cesse intuitivement de percevoir un lien corrélatif entre les deux énoncés :

- tu me donnes un sac de blé je te donne une pièce

Il est clair que dans ce cas c'est la structure prosodique qui ne fait d'ailleurs que souligner des parallélismes formels aisément saisissables. Les marques de la corrélation sont d'ailleurs très variées : une solidarité du temps verbal, comme dans :

- ils auraient pris un peu de temps ils auraient fait des maisons convenables,

ou une proposition au participe présupposant une autre :

- et tout le monde en y mettant son coeur on doit peut-être arriver à l'emporter.

Les morphèmes qui marquent le plus fréquemment la corrélation : si, quand, comme, pour, par, puis(que), le subjonctif, le participe, ne sauraient recouvrir exactement les relations "logiques" ou "chronologiques" qu'une forme donnée de culture institue entre faits et événements. Seule une vision naïve de la sémantique peut autoriser à parler de relation en parce que ... exprimant une relation de "cause à effet", de corrélation en si...alors exprimant "l'hypothèse", etc. On doit même considérer que les corrélations n'assertent pas deux faits, mais permettent l'assertion d'un fait à propos d'un autre, sur le modèle exact de ce qui se passe dans les structures à terme nominal. Il est bien évident qu'en discours le fait d'asserter un fait à propos d'un autre implique fortement qu'il y ait quelque rapport entre ces deux faits, mais la valeur sémantique précise de ce rapport n'est pas un fait de langue ; elle ne peut se déterminer qu'en prenant en compte des éléments du contenu référentiel du discours et les lois de rhétorique propres à telle ou telle forme de culture.

CONCLUSION.

La distinction essentielle que nous essayons de dégager entre les constructions binaires "pures" et celles qui peuvent se ramener à des constructions verbales connaissant une "mise en chaîne rompue" est évidente pour le type de la corrélation. Il est évident qu'on ne pourrait ramener, dans :

- tu me donnes un sac de blé je te paie,

la partie "*tu me donnes un sac de blé*" au statut d'un élément de la construction du verbe payer.

En dehors des corrélations, la distinction peut paraître délicate à opérer, une même réalisation de chaîne pouvant parfois être interprétée soit comme un élément de la construction verbale soit comme un terme autonome, en relation de binarité avec le verbe. Ce serait le cas pour :

- avec son père il va au cinéma

Nous devons souligner que, même si la reconnaissance des deux structures est délicate à opérer, elles diffèrent suffisamment, à la fois par leurs propriétés de chaîne et par les propriétés sémantiques qui leur sont associées, pour qu'on soit tenu de poser la distinction.

Ainsi, les propriétés de chaîne qui permettent de distinguer la construction binaire sont :

1) un premier élément de construction binaire peut être séparé, dans la chaîne, du constructeur verbal, par des éléments antéposés :

- l'Education Nationale aux cantines il faut s'attaquer en premier

En revanche, un élément de la construction verbale antéposé ne peut pas être séparé de son verbe par un élément binaire :

** aux cantines l'Education Nationale il faut s'attaquer en premier*

2) un premier élément de construction binaire peut être séparé du constructeur verbal par un élément de rection nominale :

*- Paul je connais un type qui lui a parlé
- Paul je connais des choses qui vont pas*

Mais ceci est impossible pour un élément qui appartient à la construction verbale :

*- * à Paul je connais un type qui a parlé
à mon père quand je pense à lui, je suis sûr
qu'il peut faire ce que je veux à lui, j'ai dit à Paul*

3) un premier élément de binaire peut aisément s'accorder d'une coordination dans le groupe verbal :

- ce type je suis allé à la gare et j'ai ramené son colis (et je lui ai ramené son colis)

Ceci semble difficile pour un élément de la construction verbale :

(?) à ce type je suis allé à la gare et j'ai ramené son colis

4) Les binaires peuvent être mis en relation avec un verbe pourvu de sa rection lui-même construit avec un verbe qui n'est pas dans sa rection :

- les maréchaux il faut se mettre à genoux pour leur parler,

alors que cela n'est pas possible pour un élément verbal antéposé :

*- * aux maréchaux il faut se mettre à genoux pour leur parler*

Cette série de remarques nous conduit à penser qu'il serait bien délicat de traiter les constructions binaires ici citées comme des énoncés qui auraient été dépourvus de leur préposition par "effacement", car on ne voit pas très bien comment un effacement de préposition pourrait être mis en relation avec ces différentes possibilités de linéarisation en chaîne.

Parmi les propriétés sémantiques reliées à cette différence de structure, nous mentionnerons les possibilités anaphoriques : elles sont nettement plus contraintes lorsqu'il s'agit d'un élément de la construction verbale, que lorsqu'il s'agit d'un élément de binaire.

Ainsi, pour un élément de la construction verbale, il semble que les relations anaphoriques soient équivalentes, quelle que soit la disposition linéaire. Si la relation anaphorique est difficile entre "sa femme et "Jean", dans un énoncé lié :

- sa femme a rencontré Jean,

elle est aussi difficile avec une disposition qui amènerait le complément "Jean" en tête :

- Jean sa femme a rencontré,

(l'interprétation selon laquelle la femme de quelqu'un d'autre a rencontré Jean restant tout-à-fait disponible).

En revanche, on n'aura aucun mal à établir une relation anaphorique entre "Jean" et "sa femme", dans une construction binaire :

- *Jean sa femme est morte*

- *Jean sa femme l'a rencontré au marché*

Nous avons essayé de dégager deux types d'opposition entre ces deux constructions :

- d'une part il nous paraît important de souligner la différence entre les constructions régies par une catégorie grammaticale comme le verbe et les constructions binaires pures qui ne sont pas solidaires de catégories déterminées,

- d'autre part il semble que l'on doit insister sur la différence entre une construction de chaîne rompue, qui présente deux éléments discursivement mis en équilibre et une disposition similaire qui doit être considérée comme structurellement binaire.

La méthode de description des constructions verbales est plus aisée à établir, l'argumentation en est plus facile à hiérarchiser. Pour les constructions binaires, elle est délicate et nous ne prétendons pas y être parvenu. Il nous semble que, entre autres choses nécessaires, il faudrait y faire figurer la notion de codification graduée, telle qu'elle apparaît partiellement dans l'étude des corrélations.

Notre premier objectif est de faire figurer dans un domaine légitime de recherche des éléments qui sont souvent renvoyés au domaine des ratés de la production. Quant à l'étude de la variation propre aux constructions binaires, il nous paraît qu'il est encore un peu tôt pour l'entreprendre. Cela demanderait qu'un inventaire des types possibles de construction binaires ait été mené à bien sur un corpus très important et très diversifié. Nous nous attendons à trouver deux types de variation qui seraient descriptibles dans notre cadre d'analyse :

1) il s'agirait de voir dans quels textes les constructions de ce genre sont attestées et dans lesquels elles le sont peu ou pas du tout. Une telle observation nous conduirait sans doute davantage vers un inventaire des styles à l'oeuvre dans certains textes qu'à une étude de la variation linguistique (on sait que certaines formes de binaires sont bannies des textes dits "soutenus").

2) Les réalisations des types attestés demanderaient un recensement ; par exemple, il serait utile de déterminer le lexique des verbes qui peuvent servir de présentatifs à la façon de "il y a".

Nous sommes bien conscients de déplacer le problème d'étude de la variation, en tant que paramètre socio-linguistique, dans la mesure où ces constructions ne sont pas repérées par rapport à des éléments fonctionnels du discours, mais seulement par rapport à des dispositions formelles et des repères de catégories grammaticales.

André VALLI

RECTION VERBALE COMPLEXE,
EFFETS DE "TRANSPARENCE"

Nous partirons de quelques énoncés appartenant au français parlé, relevés dans nos corpus :

- (1) *C'est le troisième chat qu'on vient me dire de mettre à la poubelle.*
- (2) *le livre, je lui ai dit d'acheter.*
- (3) *au champagne, j'ai demandé qu'on apporte.*

Quelle analyse grammaticale faut-il fournir pour rendre compte du fait que tout locuteur français est en mesure de "parenthéser" correctement ces énoncés en assignant chaque fois au dernier verbe subordonné de la séquence, l'élément qui figure détaché en tête, (soit par extraction, soit par simple détachement, avec intonation ouvrante) ?

A quoi est due l'ambiguïté constatée des énoncés comme :

- (4) *à mon père, j'ai dit de donner ça*
- (5) *à Paul, j'ai dit de parler*

Enfin, de quels arguments grammaticaux dispose-t-on pour expliquer, dans les énoncés suivants que :

- soit l'élément détaché est assigné sans problèmes au dernier verbe de la séquence,
- soit il doit être assigné au premier,
- soit l'énoncé en entier est ininterprétable ?

- (6) *d'une façon très brutale je dis qu'il a osé répondre.*
- (7) *parce qu'il est jaloux, j'imagine qu'il est parti*
- (8) *en l'absence de mon père, j'ai acheté ce livre pour feuilleter*
- (9) *dans le train, j'ai acheté ce roman pour passer le temps*

* (10) *le livre, je suis sorti pour acheter*

* (11) *mon père, j'ai acheté une voiture pour satisfaire.*

I - LA RECTION VERBALE.

I.1. L'organisation grammaticale d'un énoncé appartenant à un corpus oral ne nous est pas livrée par le niveau de la chaîne linéaire ; à ce niveau de surface, les chaînes, les éléments de chaînes ou constituants ne sont caractérisés que par des phénomènes de linéarité, i.e, de position dans la chaîne, ces positions pouvant se calculer en termes de position gauche/droite par rapport au verbe choisi comme repère.

La recherche de l'organisation grammaticale des énoncés nous impose de poser un niveau de structure qui rende compte des effets de construction qui ne sont pas dûs à de simples phénomènes de linéarité. A ce niveau, le point commun de diverses démarches grammaticales consiste à poser, pour une langue comme le français (parlé) une structure de type nucléaire ; que l'on pourrait représenter suivant le modèle : une tête, ou élément constructeur, et des satellites, ou éléments construits, ayant chacun une relation directe à l'élément constructeur. En français, le verbe et ses constructions fournissent un bon exemple d'une telle syntaxe nucléaire ; on constate que le verbe, élément constructeur, ne peut saisir n'importe quel élément dans sa construction. Nous appellerons relations rectionnelles les relations de cooccurrence qui s'établissent entre le verbe et certains constituants de l'énoncé. Ce sont ces relations qu'il nous faut dégager pour analyser correctement les phrases de notre corpus : J. Deulofeu (1), dans sa thèse sur les facteurs qui régissent la place des constituants prépositionnels dans les corpus de français parlé, a une formule qui résume parfaitement la situation dans laquelle nous placent ces énoncés :

"... Le sujet parlant doit pouvoir reconstituer les relations de cooccurrence d'après l'apparition des constituants dans le déroulement de la chaîne parlée. Le sujet parlant doit "parenthésier" correctement les séquences afin d'attribuer chaque constituant au verbe qui le régit. Le problème est particulièrement délicat lorsqu'on se trouve en présence d'un verbe subordonné à d'autres".

Pour assigner une place de construction aux éléments détachés qui figurent dans nos énoncés, il nous faudra tenir compte de deux facteurs :

- soit la catégorie morphologique à laquelle appartient l'élément tête du constituant (il nous faudra distinguer entre réaction verbale et réaction nominale)

- le rapport de cet élément à la réaction verbale (et aux autres types de réaction éventuellement).

I.2. Délimitation de la réaction verbale :

Bien entendu, un tel projet suppose que l'on soit en mesure de distinguer, au sein de la syntaxe nucléaire, les phénomènes de réaction, des phénomènes qui y sont extérieurs (par exemple, certains groupes prépositionnels, les extensions des constructions verbales, etc...)

I.2.1. Il s'agit d'un problème devenu classique en syntaxe du français ; aucune école linguistique n'a proposé, à ce jour, une analyse décisive qui distingue complément de verbe et complément de phrase (2) (M. Gross, MS, 39-40). On ne sait jamais, selon le verbe qu'on étudie, jusqu'où étendre le domaine de la réaction verbale. Certains linguistes, note JD (oc) "ont fait de cette incertitude un principe d'analyse : la théorie des "squishes" dit explicitement que le concept de réaction est continu, et que l'on passe sans solution de continuité d'un complément plus étroitement relié au "verbe à un complément plus éloigné".

I.2.2. Cela revient à dire que le phénomène de réaction verbale est, dans la pratique, difficile à saisir, quand on opère sur des énoncés où la réaction est réalisée par des groupes nominaux : mais cela ne saurait remettre en question l'intuition que l'on peut avoir de cette notion de réaction. Cette intuition demeure une primitive dans toute approche de la réaction. A partir de là, on peut adopter une démarche de caractère déductif, et c'est le cas le plus courant chez les linguistes contemporains (cf. Ecole de Chomsky, Gross etc.), qui consiste à poser cette notion, puis à tenter de la cerner plus étroitement par

un jeu de propriétés. A l'inverse, on peut choisir une démarche de type inductif, en classifiant les constituants de l'énoncé, à l'aide de propriétés de plus en plus fines. Nous choisirons cette approche, sans nous faire d'illusions sur son caractère original, puisqu'au bout du compte nous en viendrons également à user d'un "squish" de propriétés syntaxiques pour analyser les constituants de l'énoncé.

L'originalité de notre démarche consiste davantage dans le choix d'une méthode qui chercherait à repérer la réaction sur des catégories morphologiques où son comportement serait plus clair que sur les catégories lexicales.

Empruntons quelques lignes de sa présentation de la thèse de Claire Blanche-Benveniste consacrée à l'étude de la syntaxe des constructions verbales en français (3) :

"... l'approche pronominale utilisée par Cl. Blanche-Benveniste consiste précisément à aborder l'étude des phénomènes de réaction verbale en partant de l'étude des seules combinaisons du verbe et des pronoms clitiques ; il est alors évident que nous pourrions utiliser les unités et les relations de réaction mises en jeu sur ce domaine pour "balayer" l'ensemble des réalisations de "surface" de la réaction verbale observables dans nos corpus".

L'intérêt de cette démarche vient de ce qu'il est proposé, de la réaction verbale, une définition opératoire, les unités de réaction étant construites par induction à partir d'observations sur les relations formelles que l'on peut constater entre les verbes et les clitiques. Dans cette perspective, les pronoms clitiques, ou plus précisément les paradigmes de clitiques, jouent le rôle d'indices (4) qui vont permettre de repérer les places de réaction autour du verbe.

I.2.3. On posera que les clitiques qui sont compatibles avec tous les verbes ne font pas partie de la réaction (par exemple, y, à interprétation locative). En revanche, on accordera ce statut aux éléments définis par les oppositions suivantes ; si on compare :

j'en ris / x je lui ris
x j'en déplais / je lui déplais

on pourra poser que l'impossibilité pour en et lui de se combiner avec tous les verbes peut être mise au compte d'un phénomène de rection : plus précisément, nous formulons ici, en termes d'impossibilité de cooccurrence entre verbes et clitiques, la définition intuitive de la notion de rection que nous avons posé en préliminaires; à savoir : on constate que n'importe quel verbe ne peut se combiner avec n'importe quel complément.

De la sorte, en et lui constitueraient deux unités du système de rection verbale. En fait, dans la thèse de C.B.B., les clitiques, en tant qu'unités morphologiques ne forment pas, isolément une unité (ou place) de rection. C.B.B. montre que les unités de rection ne sont pas révélées par des cooccurrences de clitiques individuels, mais par des cooccurrences de paradigmes de clitiques, où les clitiques sont reliés entre eux par des relations de présupposition.

Ainsi, nous pourrions repérer autour du verbe, 5 places de rection, représentées symboliquement par P, indicé de la façon suivante :

P₀ : pour il, je

P₁ : pour le, me, en ; ce paradigme est caractérisé par la relation de présupposition établie entre le et en, et définit les constructions d'un verbe comme prendre

P₂ : pour lui-me, caractérisé par la relation de présupposition me/lui, et qui définit la rection d'un verbe comme écrire

P₃ : pour y-à lui, où y présuppose à lui ; ce paradigme renseigne sur la rection d'un verbe comme appartenir

P₄ : pour en-de lui ; où en présuppose de lui. Ce P₄ caractérise la rection d'un verbe comme raffoler.

I.2.4. Si le recours aux clitiques nous a permis de repérer les éléments formels de la construction verbale, les places de rection aussitôt qu'on aborde le domaine des réalisations lexicales de ces places, nous retrouvons les difficultés que nous évoquions en commençant. Nous savons par avance que, quelle que soit la batterie de tests-propriétés syntaxiques que nous utiliserons, nous allons rencontrer quelques difficultés pour attribuer à tel ou tel constituant le statut d'élément rectionnel (5).

Toutefois, il nous paraît possible de dégager un certain nombre de propriétés syntaxiques des éléments de la rection, si l'on s'impose quelques précautions :

- puisqu'il apparaît que le concept de rection est continu, il nous faut admettre que l'on ne pourra que classifier un constituant à l'aide d'un faisceau de propriétés, dont aucune n'est suffisante, ni nécessaire,

- puisqu'il apparaît qu'un élément n'est rectionnel, que compte-tenu de la sous-classe à laquelle appartient le verbe régisseur, tout élément rectionnel ou susceptible de l'être ne se combinant pas avec n'importe quel verbe, il importe d'assurer, de consolider notre intuition en rétablissant, chaque fois que cela sera possible une analogie de comportement entre les constituants lexicaux considérés et les clitiques qui semblent leur correspondre.

I.3. Propriétés des éléments rectionnels :

Nous conviendrons de retenir quatre propriétés qui caractérisent assez bien la rection verbale. Nous ne développerons pas l'une d'entre elles qui concerne les phénomènes d'accord que l'on constate entre les éléments de la rection et le verbe, d'une part, et entre certains éléments de rection, d'autre part ; ces faits sont bien connus, qu'il s'agisse de l'accord dit "du participe passé", ou bien de l'accord entre les éléments d'une construction "ternaire" (je les crois fous, par exemple). On notera que, dans certains cas, cette propriété est difficile à manipuler : si on admet l'accord dans :

elles se sont battus,

on devra le refuser dans :

elles se sont souri, elles se sont nui.

Nous préférons mettre l'accent sur les trois propriétés suivantes que nous ordonnons suivant le caractère +/- opératoire du test qu'elles autorisent.

Nous relèverons une première propriété, qui établit des rapports étroits entre le comportement des éléments lexicaux et celui des clitiques. On induira l'appartenance d'un constituant lexical à la

rection à partir de cette analogie de comportement ; nous parlerons de "proportionalité aux clitiques" des éléments de la rection.

La seconde propriété relevée fait de la rection verbale un domaine de "reformulations" : certains constituants lexicaux reformulés peuvent apparaître à des places de la rection plus facilement repérables.

Enfin, la dernière propriété envisagée, beaucoup plus classique, aura trait au caractère de présence indispensable des éléments de la rection.

I.3.1. Soit l'énoncé :

J'ai parlé de cette affaire à Pierre par hasard

On peut proposer un classement des constituants de l'énoncé en procédant à partir de l'intuition ; sur cette base, il est possible d'attribuer à de cette affaire une place de rection P4, à Pierre, la place P2.

Si on compare alors l'énoncé de départ à :

je lui en ai parlé

on pourra dire qu'il existe la même proportion entre lui et Pierre qu'entre en et de cette affaire.

Les énoncés présentant une emphase lexicale vont confirmer notre intuition :

je lui ai parlé, à Pierre

j'en ai parlé, de cette affaire

Si on note que l'élément prépositionnel par hasard se trouve en dehors d'une proportion de ce type, on acceptera de dire qu'il est exclu de la rection.

On peut dire de ce recours aux clitiques se justifie empiriquement, par les relations de proportionalité qu'il permet d'établir avec les constituants lexicaux.

Si on veut faire de cette propriété un test, il convient d'en apprécier les limites ; ainsi, dans le cas des constructions ternaires comme :

il se comporte ainsi
il l'a traité comme ça

il serait fort maladroit, à partir d'une application mécanique du test de proportionalité d'éjecter les éléments comme ainsi et comme ça de la réaction des verbes se comporter, traiter.

Il s'agit de constructions dont la forme séquentielle est du type :

S - clitiques - V - élément lexical non réductible dans laquelle entre un nombre relativement important de verbes en français. Dans ce cas, on n'a pas intérêt à considérer les éléments non réductibles comme étant hors réaction, bien au contraire. En effet, ces éléments sont caractérisés par une double relation de cooccurrence

- une relation de ce type avec le verbe, tout d'abord : traiter et se comporter ne sélectionnent pas n'importe quels éléments lexicaux,

- une seconde relation de cooccurrence avec le premier élément identifié comme réactionnel, que l'on saisit plus facilement dans les expressions comme :

- *avoir les yeux bleus*
- *avoir la parole facile*
- *boire le vin chambré*
- *intituler cela ainsi.*

. Pour certains de ces verbes, l'élément ternaire sera considéré comme un élément absolument indispensable, puisqu'on ne peut avoir :

- * *j'intitule*
- * *j'intitule cela*
- * *j'intitule ainsi*

. En revanche, dans le cas de aimer, plutôt que de parler d'élément ternaire facultatif selon les cas, on préférera dire que ce verbe peut entrer dans deux constructions :

- une construction classique :

aimer quelque chose

- une construction ternaire, où l'élément ternaire sera considéré comme faisant partie de la réaction. Que l'on compare :

j'aime le vin chambré / j'ai renversé le vin chambré
*je l'aime chambré * je le renverse chambré*

Ce test confirme l'intuition que nous avons que chambré appartient dans cette construction à la réaction du verbe aimer, et non à la réaction de renverser.

. Une autre sous-classe de verbes échappe à notre test de proportionalité : nous voulons parler des verbes "modaux", de certains "aspectuels", et d'autres, plus difficilement classables. Tous ont en commun la propriété de n'accepter, dans leur réaction, que des compléments à l'infinitif. Ainsi, avec les verbes devoir, pouvoir, oser, être en train de, le test de proportionalité est refusé :

- * *je le dois, faire ça*
- * *je le peux, faire ça*
- * *je l'ose faire ça*
- * *je le suis en train, de faire ça*

On aura également beaucoup de mal à faire jouer la proportionalité aux clitiques des éléments lexicaux qui apparaissent dans les locutions verbales, avoir l'intention, l'idée ...

A partir de :

il a l'intention de sortir,

on n'aura pas :

* *il l'a, de sortir*

Bien entendu, si on pose un verbe avoir l'idée, ou avoir l'intention, on dégagera la proportionalité suivante :

il a l'intention de sortir
il en a l'intention

proportionalité qui porte, cette fois, sur l'élément réactionnel infinitif.

I.3.2. La réaction comme domaine de reformulations.

Les éléments de la réaction présentent la propriété d'intervenir dans les phénomènes de restructuration, ou reformulation

entre les différentes réalisations en chaînes d'un même verbe. Les éléments extérieurs à la réaction n'interviennent pas dans ces reformulations.

Les reformulations que l'on constate avec un verbe comme recouvrir par exemple ne nous écartent pas du domaine de la réaction. Dans :

je le recouvre de ça,

On a des arguments pour faire de de ça un élément de la réaction ; de ça est proportionnel à en comme dans :

je l'en recouvre, de ça

mais surtout, de ça peut être reformulé en sujet :

ça le recouvre

Il est alors possible d'identifier les places de réaction occupées par les éléments le et de ça

je l'en découvre

PO PI P4

. Les reformulations qui mettent en jeu un locatif (y) permettent d'analyser les constructions où l'élément locatif appartient à la réaction comme dans :

j'habite ici

j'ai mis les livres là.

Dans l'énoncé :

les vers grouillent dans le jardin,

on convient de poser une relation entre le sujet et le locatif ; (cette question a été abordée notamment par Anderson (6)).

La reformulation des constituants que permet un verbe comme grouiller (ainsi que pululer, fourmiller, etc...) permet de décider si dans le jardin est ou non un élément réactionnel. Puisqu'on peut retrouver cet élément en position sujet (de surface) comme dans :

le jardin grouille de vers,

on dira que cet élément figure dans la réaction, à la place de réaction indiquée P3, de vers occupant la place P4.

. Les reformulations prennent un relief particulier dans le cas des constructions verbales très contraintes (7). Ainsi, le verbe collaborer ; a-t-on des arguments pour faire de avec lui, dans :

il collabore avec lui

un élément de la rection, alors qu'on lui refuserait ce statut dans

il travaille avec lui ?

Ici, la reformulation met en lumière une particularité de construction des verbes comme collaborer, alterner, etc ... : la présence du complément prépositionnel est obligatoire dans une construction à sujet singulier ; cet élément est reformulé en sujet quand ce dernier est pluriel :

ils collaborent

ils alternent

. Plus ou moins liées à ces phénomènes de reformulation, doivent également être retenues une "poussière" de petites propriétés propres aux éléments de la rection (PO,P1,P2) :

- ils sont les seuls à fournir les formes réfléchies,
- ils sont également les seuls à se prêter à des reformulations de type passif
- ils servent de base sujet à des infinitifs subordonnés,
- ils servent de base d'accord pour les participes.

Ce sont là autant de propriétés qui distinguent les éléments de la rection de ceux qui en restent extérieurs.

I.3.3. Le caractère de présence obligatoire des éléments de la rection.

Il s'agit sans doute de la propriété qu'intuitivement on choisirait d'étudier en premier lieu ; mais elle est également la plus délicate à formuler. La question est "classique", et, toutes les analyses qui ont tenté de préciser le caractère obligatoire, du C.O.D., du NP, de l' Ω , etc..., quelle que soit la démarche linguistique adoptée, se sont heurtées à la même difficulté : si l'élément rectionnel apparaît indispensable, "en structure", dans certaines réalisations de surface, la présence de cet élément peut être facultative.

. Ce caractère de présence indispensable du complément ne se manifeste de façon décisive que dans quelques cas seulement ; si on considère les verbes se fier, se comporter, collaborer (dans une moindre mesure), devenir, etc... on note que :

ainsi dans il se comporte ainsi,
à lui dans il se fie à lui
avec lui dans il collabore avec lui
" " dans il l'associe avec lui
méchant dans il devient méchant

sont des éléments dont la présence est indispensable.

. Ailleurs, dans la plupart des cas, on considère que l'élément de la rection est indispensable, mais qu'il peut prendre la valeur zéro (cf. l'argumentation de M. Salkoff dans sa grammaire en chaînes du français (8)) (cf. l'argumentation "sémantique" de Grüber (9)). Cette "valeur zéro" est à distinguer du phénomène d'absence de rection que manifeste un verbe comme végéter. Mais, dispose-t-on d'un test pour distinguer ces deux phénomènes ?

On peut fournir deux types de justification :

- une justification de caractère sémantique, comme celle que propose Grüber (o.c) dont nous retenons l'essentiel :

Si on dit que :

Le bébé mange

on implique par là, automatiquement, que le bébé mange une sorte de nourriture, et il n'est pas possible d'en inférer, selon Grüber qu'il mange une bille par exemple. Il considère que, dans le verbe manger, figure un nom "incorporé", et ce nom possède à peu près les "traits" sous-jacents à "nourriture" ; il propose d'ailleurs un test de vérification qui fonctionne assez bien. Il en ira de même pour les verbes conduire, boire, que l'on rencontre employés sans complément apparent, et qui, dans leur sens générique impliquent clairement un type particulier d'objet. Ainsi, il distingue :

Jean conduit (un véhicule automobile)
sens générique

Jean conduit un attelage de chevaux
sens plus référentiel, non générique

Une justification de type "distributionnel" peut être fournie grâce à l'emploi du test de coordination, qui nous servirait à distinguer réalisation zéro et absence de réaction ; ainsi, on aurait

Jean mange, et pas n'importe quoi,

mais on n'aurait pas :

* *Jean végété, et pas n'importe quoi.*

Ce test est à manipuler avec précaution (cf. Z. Harris (10)). On doit se donner comme garantie, le respect de l'identité du sujet, quand on compare les phrases avec complément réalisé et non réalisé ; il va de soi que le raisonnement que nous faisons pour manger tombe dans le cas de cuire, où l'on constate une variation du sujet :

Pierre cuit le rôti

et le rôti cuit

Cuire, dans le rôti cuit, ne possède pas de réaction complément.

2 - STATUT GRAMMATICAL DES ELEMENTS D'UN ENONCE QUI PEUVENT FIGURER EN POSITION DETACHE EN TETE.

2.1.1. Statut de l'élément détaché.

Considérons à nouveau l'énoncé (2).

(2) *Le livre, je lui ai dit d'acheter.*

Nous sommes maintenant en mesure de préciser le statut de l'élément le livre ; cet élément appartient à ce que nous sommes convenus de nommer réaction du verbe acheter ; dès l'abord, et nous l'avons déjà noté, un tel énoncé ne souffre d'aucune ambiguïté de lecture ; l'assignation au dernier verbe de la séquence ne pose pas de problème dans ce cas ; de nombreux exemples semblables figurent dans nos corpus. En revanche, les énoncés suivants, où figure également un élément détaché en tête, vont être, soit rejetés, soit considérés comme très douteux, soit comme tout à fait ambigus :

(11) * *mon père, j'ai acheté une voiture pour satisfaire sera rejeté, de même que* (12)

(12) * *le livre, je suis sorti pour que Jean prenne.*

L'énoncé (10) sera jugé moins mauvais :

(10) ? *le livre, je suis sorti pour acheter.*

Quant à (4), il pose un autre problème, autorisant deux lectures :

(4) *à mon père, j'ai dit de donner ça.*

Il semble que l'appartenance à la rection du dernier verbe de la séquence ne soit ni une condition nécessaire, ni une condition suffisante pour l'assignation correcte d'un élément détaché au dernier verbe subordonné de la séquence.

On ne perdra pas de vue, toutefois, que ce phénomène est à distinguer d'un second fait de rection verbale qui entre en jeu dans cette construction : le second verbe, ou verbe "subordonné" apparaît dans la rection du verbe "principal".

2.1.2. Analyse syntaxique.

On peut représenter ainsi le cadre syntaxique de (2) :

N [sujet V1 [V2 Ø]]

dans lequel il apparaît que :

- l'élément nominal de tête appartient à la rection de V2, la place de construction correspondante étant vide, N étant linéarisé en tête d'énoncé,

- l'élément verbal V2, à l'infinitif (mais il pourrait également figurer sous forme tensée) appartient lui-même à la rection de V1.

Suffit-il de dire que la linéarisation de N en tête d'énoncé dépend des deux variables que nous venons de citer ? Etudions le comportement des énoncés (11), (12), (10) de ce point de vue :

. On note que pour (11), V2 n'appartient pas à la rection de V1, et le fait que l'élément nominal de tête puisse appartenir à la rection de V1 n'arrange pas l'acceptabilité de cet énoncé.

La différence entre (2) et (11) apparaît encore plus nettement dans le couple :

(2') *à la table, j'ai demandé à Pierre de donner un coup de peinture*

(11') * *à la table, j'ai appelé Pierre pour donner un coup de peinture.*

. Pour (10), c'est plus douteux ; s'agissant pour V1 d'un verbe de mouvement, le statut de rectio/non rectio de V2 pose un problème. Il est sûr que cet énoncé paraît beaucoup plus acceptable que (12), où figure pourtant le même verbe de "mouvement". Vraisemblablement, le statut de V2 est différent dans les deux énoncés, puisqu'il figure dans un cas sous forme d'infinitif, dans l'autre sous forme tensée (cf. M. Gross, le problème des verbes de mouvement (o.c)).

. Dans le cas de (4), la première condition est remplie : V2 appartient bien à la rectio de V1. En revanche, le statut de l'élément nominal peut être double :

i) N peut appartenir à la rectio de V2, on a alors la lecture :

j'ai dit de donner ça à mon père,

donner (V2) autorisant deux places de rectio : un complément direct en N, un complément indirect en à N qui sélectionne des substantifs possédant le trait + personnel.

ii) Mais N peut appartenir également à la rectio de V1, sous les mêmes conditions, place de construction en à N ; on a alors la lecture :

j'ai dit à mon père de donner ça.

Cette possibilité de "double lecture" tient donc au fait que V1, comme V2 autorise deux places de rectio ; dans ce cas, N sera susceptible de deux assignations différentes. En (3), cela ne pouvait se produire, V1 n'autorisant qu'une place de rectio, déjà saturée par la présence du complément à l'infinitif ; et le fait que N pourrait être un complément possible de V1 n'est alors pas retenu.

2.2.0. Hiérarchie entre les variables.

L'examen auquel on vient de se livrer résoud en partie le problème de l'ordre dans lequel jouent les conditions de linéarisation de l'élément nominal. En effet, de l'examen des 5 premières phrases, il semble que l'on puisse déduire que, si V2 n'appartient pas à la

rection de V1, alors, aucun N, quelque soit son statut par ailleurs ne pourra figurer en position détaché et être assigné à V2

- ni comme place de rection,
- ni même comme complément satellite non rectionnel.

Cette contrainte peut être violée de deux façons ; dans un cas, tout simplement V2 n'appartient pas à la rection de V1. Dans un second cas, V2 appartient à une rection, mais il s'agit alors d'une rection nominale.

2.2.1. V2 n'appartient pas à la rection de V1.

C'est le cas de (8) :

*en l'absence de mon père, j'ai acheté ce livre pour
feuilleter*

et de (9) :

*(9) dans le train, j'ai acheté ce roman pour passer le
temps.*

Dans les deux cas, l'élément nominal sera "raccroché" au premier verbe de la séquence, comme élément satellite. Pourrait-on envisager un raccrochage à V1 d'un élément rectionnel détaché ?

- non, si la rection de V1 est saturée comme dans (13)

(15) x à mon père, j'ai remis ce livre au libraire pour envoyer.

Cet énoncé paraît vraiment impossible ;

- cela paraît douteux, même si V1 possède une place de rection non saturée, comme l'indique (14) :

(14) ? à mon père, j'ai écrit pour offrir ça.

Il est clair que cette condition, V2 doit appartenir à la rection de V1, fonctionne comme une contrainte très forte qui régit l'assignation de tout élément détaché (ou clivé, ou relative ; cf. N. Ruwet, sur les irrégularités syntaxiques (11)) à un verbe lui-même emboîté dans une construction verbale.

2.2.2. V2 appartient à une rection nominale.

Soit l'énoncé (15) :

(15) *x ce livre, il a admis l'idée que son fils achète.*

Cet énoncé paraît impossible, car V2, qui appartient ici à la rection de idée, qu'on analyse comme Nom phrastique, viole la contrainte que l'on a dégagée.

De même, dans le cas des relatives, autre manifestation de rection nominale ; dans (16)

(16) *il connaît le vendeur à qui son frère a acheté le livre.*

on ne peut détacher le livre en tête ; il s'agit, on l'aura reconnue, d'une contrainte "classique".

En revanche, dans le cas des adjectifs phrastiques, le détachement d'un élément rectionnel emboîté semble possible ; ainsi à partir de (17)

(17) *Il veut être sûr que Jean achète ce livre à son ami*

on pourra obtenir (18) et (19) :

(18) *Le livre, il veut être sûr que Jean achète à son ami*

(19) *à son ami, il veut être sûr que Jean achète le livre.*

Puisqu'on ne constate aucun blocage, on serait tenter, de ramener ce cas à celui de la rection verbale, en posant un verbe "être sûr".

(20) fournit un autre exemple du comportement particulier des compléments d'adjectif à l'égard de la rection nominale :

(20) *L'encyclopédie, Jean est furieux que son père ait acheté.*

Cet énoncé peut paraître douteux, il nous semble pourtant moins mauvais que (15).

2.3. Problèmes de l'assignation à un verbe subordonné d'un élément nominal détaché non rectionnel.

Nous avons dégagé, dans un premier temps, deux variables qui nous semblaient conditionner en général l'assignation d'un élément

détaché, dans le cas d'un emboitement de constructions verbales.

Il s'est avéré que la première de ces variables, l'appartenance du verbe subordonné à la rection du verbe principal, fonctionnait comme une contrainte forte, à tel point que, si elle n'était pas respectée, aucun élément, rectionnel ou non, ne pouvait être assigné au verbe subordonné.

En revanche, il apparaît que la seconde de ces variables, l'appartenance de l'élément lexical à la rection du verbe subordonné, ne fonctionne pas ainsi, ni comme condition suffisante, comme nous l'avons déjà vu, ni même comme condition nécessaire. En d'autres termes, à l'issue d'un premier examen, il semble que des éléments adverbiaux, des locutions prépositionnelles, qui commutent avec les éléments où, quand, comment, pourquoi, etc..., peuvent figurer en tête d'énoncé en position détachée, marquée par une intonation ouvrante, en français parlé, et être assignée au verbe principal, au verbe subordonné, ou aux deux indistinctement. L'assignation obligatoire au verbe principal ne s'imposant que lorsque la contrainte n'est pas respectée.

2.3.1. Examen de quelques cas de "blocage".

Les éléments qui commutent avec "comment" posent des difficultés. Ainsi, on aura facilement (21) avec où locatif,

(21) *à Paris, j'ai dit que j'avais donné ça à Paul*

avec deux "lectures" possibles. De même (22), avec adverbe de temps :

(22) *ce soir, je crois que Pierre avait décidé de travailler
à son roman*

Mais les énoncés deviennent plus douteux avec des éléments comme comment ; soit (23)

(23) *comment tu penses qu'il pourra payer ses dettes.*

Dans ce cas, on ne rencontre pas de phénomène de binarisation (cf. article de J.D. dans ce recueil). La phrase est acceptée, et comment peut être assigné à V2. Il en va de même pour (24), où cette fois, on a bien pourtant un effet de binarisation :

(24) *facilement, je pense qu'il pourra payer ses dettes.*

Ici, l'assignation au verbe subordonné de facilement est d'ailleurs la seule que l'on puisse envisager.

En revanche, rien ne va plus si on fait varier de verbe V1 ; prenons regretter, on aura (25) et (26) également douteux.

(25) *comment tu regrettes qu'il ait procédé ?*

(26) *brutalement, je regrette qu'il ait procédé.*

Dans ce dernier cas, l'unique lecture possible semble supposer le raccrochement de l'adverbe au V1, qui paraît plus net dans (27)

(27) *en cachette, je regrette qu'il l'ai fait.*

A ce stade, on est en droit de se demander si le blocage du rattachement au verbe subordonné a pour origine, soit la nature du verbe, il s'agirait donc d'un blocage dû à un fait de sélection lexicale soit la nature des éléments qui commutent avec comment.

2.3.1.1. Le verbe principal comme origine du blocage.

Tout d'abord on note que V1 = regretter ne bloque pas le détachement d'un élément réactionnel ;

(28) *à Pierre, je regrette qu'il se soit décidé à donner ça*

Mais retournons à notre cadre et faisons varier le verbe, en établissant un parallèle entre le comportement de regretter avec celui de contester, renoncer etc...

Si on détache inconsidérément dans :

(29) *il a renoncé à fumer inconsidérément*

on obtiendra :

(30) *inconsidérément, il a renoncé à fumer*

on ne peut tolérer que l'assignation au V1, interdisant une des deux interprétations possibles dans (29).

Si on reste le verbe contester, on obtiendra (31) et (32), qui me paraissent également douteux dans leur interprétation générale, comme dans l'assignation de l'élément détaché à V2.

(31) ? *Comment, tu contestes qu'il ait fait*

(32) ? *Avec doigté, je conteste qu'il s'y soit pris.*

On est alors tenté de faire figurer ces verbes dans le même paradigme que celui des verbes auxquels on associe la modalité négative.

En effet, si on teste avec un verbe aussi transparent que dire par exemple, l'ajout de la modalité négative rend, avec ce dernier, le détachement des éléments non rectionnels aussi douteux ; ainsi :

(33) *à tort et à travers, je dis que tu as répondu*

autorise sans difficulté le rattachement à V2 = dire ; mais cette lecture nous paraît impossible à partir de (34) :

(34) x *à tort et à travers, je ne dis pas que tu as répondu.*

2.3.1.2. La nature de l'élément non rectionnel comme origine du blocage.

On a pu se demander si c'est la nature des éléments non rectionnels qui pourrait être à l'origine du blocage. Pour le vérifier, il convient de faire apparaître ces éléments en cooccurrence avec des verbes aussi largement transparents que dire, penser, afin d'éviter la contamination du paramètre verbal.

On aura facilement :

(35) *comment tu penses qu'il a répondu*

(36) *comment tu dis qu'il s'est débrouillé*

(37) *d'une façon très brutale, je dis qu'il a osé répondre*

(38) *d'une façon très élégante, je pense qu'il se tirera de ce mauvais pas*

Dans tous les cas, c'est le rattachement au verbe subordonné (V2) qui autorise la "lecture" la plus vraisemblable".

. En revanche, la cooccurrence de verbes qui "exercent une pesée négative" comme contester, regretter, avec les éléments détachés qui commutent soit avec pourquoi, où, quand va déterminer des énoncés aussi douteux ou inacceptables que dans les cas de cooccurrence entre un verbe comme regretter et les éléments qui commutent avec comment.

. Cas de "pourquoi".

(39) *Pourquoi tu regrettes qu'il soit venu ?*

L'interprétation qui suppose le rattachement à V2 paraît douteuse.

De même,

(40) *à cause de son père, je regrette qu'il soit parti*

où on voit bien que l'unique interprétation possible suppose le rattachement de l'élément "à cause.." au verbe principal (V1), alors qu'on avait facilement, avec les verbes penser, dire, l'assignation de l'élément détaché au verbe subordonné :

(41) *parce qu'il est jaloux, je pense qu'il est parti*

Dans ce cas, le test est encore plus net ; ne changeons rien dans l'exemple si ce n'est l'ajout de la négation ; on aura alors (42)

(42) *parce qu'il est jaloux, je ne pense pas qu'il est parti*

qui interdit l'assignation de parce que au V2 ; d'ailleurs l'énoncé dans son ensemble est refusé. Faisons varier la personne et le verbe, l'assignation au V2 restera impossible :

(43) *parce qu'il est jaloux, tu ne va pas imaginer qu'il est parti.*

. Cas de "où" et de "quand".

On aurait pu imaginer que ces éléments n'imposaient pas de rattachement obligatoire au V1 ; cela reste vrai en général, sauf dans les cas de cooccurrence avec des verbes "à pesée négative". Dans ce cas, on dégagera un comportement identique à celui des éléments qui commutent avec "comment" et "pourquoi".

A partir de

(44) *il a renoncé à fumer chez sa mère*

qui autorise deux assignations de l'élément adverbial, on aura

(45) *chez sa mère, il a renoncé à fumer,*

qui ne permet que l'interprétation par raccrochement au V1.

(46) *chez sa mère, il n'a pas vraiment dit que j'avais mis du désordre.*

et de (47) *chez sa mère, il a regretté de partir*
et de (48) *ce soir, il a renoncé à fumer*

En définitive, les éléments qui commutent avec "comment,
où, pourquoi, quand ont un comportement identique ; leur assignation
au dernier verbe subordonné d'une séquence est contrainte dans certains
cas par le verbe principal, quand celui-ci fait porter, sur l'énoncé,
une pesée négative, soit par son sémantisme propre, soit par l'adjon-
ction qui lui est faite de la modalité négative.

2.3.2. Cas particuliers.

. Fallait-il tenir compte d'éléments comme :

selon moi
en général
à cet égard
etc...

dans le calcul des règles d'assignation d'un élément détaché en tête
d'énoncé ?

Pour l'essentiel, les phénomènes que nous avons tenté
d'analyser concernent les réalisations particulières de certaines
places de construction autour du verbe. Peut-on dire que les éléments
selon moi, en général, à cet égard ont quelque chose à voir avec les
constructions verbales ?

Intuitivement, on aurait tendance à les assigner globa-
lement à l'énoncé, plutôt qu'à un verbe de la construction complexe.
On constate que ces éléments ont un comportement radicalement différent
de celui des éléments nucléaires. Aucun des tests que nous avons posé
ne donne un résultat positif. Au contraire, le test d'extraction
confirmerait plutôt notre point de vue initial ; en effet, il est
impossible d'extraire selon moi dans :

selon moi, il le lui a donné.

On ne possède donc aucun argument pour assigner ces éléments à l'un
ou l'autre des verbes de la construction. Dans ces conditions, comment
pourrions-nous en calculer les règles de linéarisation ?

Ce point est à régler sur le plan théorique : l'étude

de ces éléments impose un changement de cap radical. Il est nécessaire, semble-t-il d'avoir recours à une autre "grammaire", qui rende compte des effets de "construction" qui ne doivent rien à la syntaxe nucléaire. (sur ce point, on se reportera à l'article de J. Deulofeu, dans ce recueil).

3.

Ayant posé la notion de rection verbale, nous avons pu analyser les conditions de linéarisation en position tête d'énoncé présentant des constructions verbales emboîtées d'éléments appartenant à la construction du verbe subordonné : il a suffi de poser une contrainte stricte : le verbe subordonné doit appartenir à la rection du verbe principal.

Plus généralement, nous avons observé que, quand un élément lexical apparaît en position détachée en tête d'énoncé, quel que soit par ailleurs le statut de cet élément par rapport au verbe subordonné de la construction complexe, son interprétation, ou plutôt son assignation dépend d'une combinaison des paramètres relevés : quatre cas de figure paraissent possibles :

Soit N, cet élément ;

1) N peut être assigné au V2, sous certaines conditions, V2 doit appartenir à la rection de V1, N doit appartenir à la rection de V2, ou bien figurer comme un de ses satellites. C'est le cas de (2), (3). Dans certains cas, il peut être "capté" par V1, s'il est un élément rectionnel ou satellite possible de V1, mais alors, l'énoncé va produire deux interprétations (4) (5).

2) N ne pouvant être assigné à V2 (à cause des contraintes relevées) il pourra être assigné à V1, si V1 s'y prête (8) (9) et dans ce cas, l'énoncé est interprétable.

3) N ne peut être assigné ni à V2, ni à V1 ; dans ce cas, l'énoncé, ininterprétable est rejeté (11).

4) N ne peut être assigné ni à V2, ni à V1, mais à la différence de ce qui se passe en 3, l'énoncé est interprétable. Dans ce cas, on peut prévoir qu'on a affaire à des éléments non satellites, comme selon moi, en général etc...

L'énoncé (50) en donne une illustration :

(50) *à mon avis, il a acheté une voiture pour faire plaisir
à son père.*

Ainsi, il apparaît que quand un infinitif figure dans la rection d'un verbe principal, ce dernier ne bloque pas le jeu de déplacement de l'élément détaché de la construction du verbe subordonné et le jeu de place vide dans cette même construction. On pourra parler dans ce cas d'un phénomène de "transparence" du verbe principal ; tout se passe comme si ce verbe se réduisait à un emploi grammatical, très dématérialisé, fort, proche, dans une certaine mesure, d'un "emploi modal".

Cette propriété est à rapprocher d'un second phénomène de transparence, qui touche les mêmes verbes, dans la même construction, et qui renforce cette idée d'emploi "modal". Il s'agit du phénomène de transparence aux sélections des verbes "principaux" que l'on constate, dans la construction donnée pour les verbes modaux traditionnels, mais aussi les verbes "aspectuels," plus un certain nombre d'autres, plus difficilement classifiables : on parle dans ce cas de transparence aux sélections, parce que ces verbes présentent la propriété de ne contraindre ni le sujet, ni le complément à l'infinitif ; c'est pourquoi ils n'interviennent pas dans les relations de sélection lexicale qui s'établissent entre le sujet et le verbe à l'infinitif.

Ce double phénomène de transparence pourrait fournir des arguments à qui désirerait renverser la problématique traditionnelle verbe principal - verbe subordonné, en faisant du verbe dit "principal", un verbe qui fonctionnerait comme un modal, et du verbe "subordonné", le véritable verbe "tête" de l'énoncé ; on imagine le parti que l'on pourrait en tirer dans une théorie qui mettrait l'accent sur le message et l'information.

Notes

- (1) J. Deulofeu, Etude des facteurs qui régissent la place des constituants prépositionnels à valeur adverbiale dans les corpus de français parlé. Thèse de 3e cycle. Université de Paris IV (1977).
- (2) M. Gross, Méthodes en syntaxe, Hermann, Paris, 1975, pp. 39-40.
- (3) Cl. Blanche-Benveniste, Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française. Essai d'application à la syntaxe des pronoms. Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1975.
- (4) cf. E.L. Keenan, qui, dans Towards a universal definition of "subject" in Subject and Topic, Charles N. Li Ed, Academic Press, New-York 1975, dans une optique générativiste a également recours à un repérage d'un constituant (le sujet) sur des phrases plus "basiques" que celles où apparaissent les éléments lexicaux ; il pose, p. 308,
"... pronominal sentences like
 he hit him
"are more basic than one like
 John hit Bill
- (5) cf. E.L. Keenan (o.c) pour qui, également, la définition de "sujet" est une affaire de degrés.
- (6) J.M. Anderson, The grammar of Case, towards a localistic theory Cambridge University Press, 1971.
- (7) Cl. Blanche-Benveniste, K. Van Den Eynde, Recherche en syntaxe, l'approche pronominale. A paraître dans les Cahiers de lexicologie (1977).
- (8) M. Salkoff, Une grammaire en chaîne du français. Analyse distributionnelle. Dunod, Paris 1973 (p. 6 et suivantes).
- (9) J.S. Gruber, Studies in lexical relations. Indiana University Linguistic Club 1970.
- (10) cf. Z.S. Harris, "sur la notion d'effacement sous généralité", Notes du cours de syntaxe, Le Seuil, Paris, 1976, (pp. 109 et suivantes), et Transformational Theory, in Transformationnelle Analyse, Senta Plötz Ed, Athenaum Verlag, Frankfurt/main. 1972.
- (11) N. Ruwet, Théorie syntaxique et syntaxe du français, Le Seuil, Paris, 1972.

Alain GIACOMI
Henrietta CEDERGREN
Malcah YAEGER

"PI", "ET PI" ... "PI QUE" À MONTREAL (1)

1. INTRODUCTION.

Ce travail trouve sa motivation initiale dans le fait que l'écoute des interviews constituant le corpus Sankoff-Cedergren de Français parlé à Montréal laisse entendre un très grand nombre de "puis/pis" (2) (ces deux formes sont présentes dans le corpus), que l'on trouve soit seuls, de la même manière que l'on trouve "et", soit accompagnés de "et" pour donner la forme "et puis/pis". C'est ces occurrences de PI (3) que nous avons étudiées du point de vue de la syntaxe et de l'intonation.

Cette étude est fondée au départ sur un corpus de vingt-quatre informateurs, choisi en privilégiant certains paramètres tels que l'âge, le nombre d'années de scolarité et le sexe. De ce corpus, nous avons isolé, pour le besoin du présent travail, six informateurs choisis en raison du nombre élevé de PI que contiennent leur discours (cf. les tableaux I et 2).

Inf. (4)	âge	sexe	côte sociale
117	22	H	2b
66	40	F	2b
67	36	F	2b
10	62	F	4
95	41	H	5
107	65	F	6

Tableau I

La côte sociale renvoie au classement effectué par Pierrette Thibault "des individus du corpus Sankoff-Cedergren selon la place qu'ils occupent dans la production".

Inf-	117 (8)	95 (14)	67 (1)	66 (176)	10 (27)	107 (2)
ET	8	3	11	90	17	2
ET PI	1	2	88	135	158	∅
PI	372	370	290	278	243	189

Tableau 2

Ce tableau montre le nombre d'occurrences de ET/ET PI /PI des différents locuteurs.

Les chiffres entre parenthèses font mention des "syntagmes figés" du type "deux heures et demie", dans lesquels seul ET peut se trouver.

2. TROIS TYPES DE "PI".

L'écoute des interviews des six personnes composant le corpus montre que PI remplit trois fonctions dans le Français parlé à Montréal :

A/ Une fonction appelée P1.

Elle sert à coordonner des syntagmes nominaux et des propositions (5). Dans cette position, nous trouvons deux variantes : PI et ET.

- ex. : 10 (1160-1162) (6) : *ben il y en a beaucoup des ... des boss
PI des commis voyageurs de ... de là-bas qui viennent
ici par affaire, pis tout ça, pis i(ls) parlent
avec elle : coordination de deux noms.*
- 117 (537-539) : *mais en France, il y a ... il y a une section
qui s'appelle sciences criminelles. Pis les sciences
criminelles, c'est et le droit pénal ET la criminologie :
coordination de deux noms.*
- 117 (239) : *fait qu'il y avait la gang des Français, PI il y avait
la gang des Anglais : coordination de deux indépendan-
tes (7).*

B/ Une fonction appelée P2 (8).

PI sert alors à coordonner deux propositions subordon-
nées, et nous avons deux variantes, une variante sans "que" (-Q) et
une variante avec "que" (+Q), que nous retrouvons dans les mêmes types
de propositions :

$$\begin{array}{l} + \\ - \end{array} Q + \left\{ \begin{array}{l} \text{temporelle} \\ \text{causale} \\ \text{relative} \\ \text{complétive} \end{array} \right.$$

Sans Q :

- ex. : 117 (399-400) : *ben quand je me levais le matin il était parti
pis quand je revenais PI je me recouchais le soir il
était pas revenu ça fait ... : temporelle.*
- 66 (704-705) : *non c'est parce qu'ils ont quarante-cinq ans PI
i(ls) veulent pas les employer hein ... : causale.*
- 95 (966) : *c'est deux gars qui étaient saouls PI ils ont rentré
dans un arbre avec un jeep : relative.*
- 10 (900) : *il faut pas que ça dégèle PI ça regèle de nouveau :
complétive.*

Avec Q :

- ex. : 117 (143-147) : *ensuite e ... je fais des ... des comparutions,
c'est-à-dire, quand les individus sont arrêtés PI
Qu'i(ls) sont amenés devant un juge on leur lit l'acte
d'accusation en question : temporelle.*

66 (272-273) : *je savais que c'était parce qu'on était en crise*
PI *Qu'il y avait pas d'ouvrage* : causale.

95 (212-214) : *ils ont fait leur argent hostie avec les pauvres*
là de de durant la dépression ceux qui man(g)eaient
de la marde PI *Qui ont travaillé comme la Sunlife*
1927 : relative.

117 (1246-1247) : *je sais que c'était dans le code* PI *Que ça*
devait arriver de temps en temps : complétive.

C/ Une fonction appelée MI.

Anna Maria Martirena, citée par Diane Dessureault Dober, définit les marqueurs d'interaction (MI) en disant que : "Nous appelons marqueurs d'interaction des éléments linguistiques qui établissent un rapport séquentiel entre les phrases du discours et entre les locuteurs dans le contexte de la communication verbale".

Dans cette position, nous avons trois variantes, PI/ET PI /ET, qui remplissent indifféremment trois fonctions (nous intéressent en priorité à PI, nous nous bornerons à citer des exemples contenant (ET) PI :

a) remplisseur de pause :

Ce type de MI permet au locuteur de maintenir une certaine continuité dans son discours (autres marqueurs : "t'sais", "fait que", ou "you know" pour l'anglais).

ex. : 66 (256-258) : *mais comme je vous dis aujourd'hui je trouve que*
e....ils ont vieilli ET PI *e.....les programmes jus-*
qu'à six heures ils sont moins intéressés.

b) embrayeur de phrase :

C'est lorsque le locuteur, après une pause, commence une phrase par ET PI ou PI.

ex. : 95 (465) : *pis dans mon bataillon on en a perdu deux.* PI *ils se*
sont pas faits tuer, tirer.

10 (425-428) : *elle est arrivée là à Montréal vers on va dire alen-*
tours de vingt-deux ans, je crois, parce que c'est à
l'âge qu'elle s'est mariée. ET PI *e.....c'est dans ces*
années-là qu'elle s'en est venue à Montréal.

c) Requête en vue d'un stimulus interactionnel :

Ce MI fonctionne comme un signal que le locuteur émet en vue de céder son tour de parole.

ex. : 66 (10) : *j'en ai deux du mois de juillet, l'autre va avoir quinze au mois de juillet ET PI e.....*

(l'autre locuteur prend la parole).

3. DIFFERENCIATION DES TROIS TYPES DE "PI" A L'AIDE DE L'INTONATION.

L'ensemble de ces fonctions de PI - P1, P2 et MI - sont repérables à partir d'une étude de l'intonation. Le tableau ci-dessous rend compte des conventions d'écriture servant à étudier les phrases du point de vue de l'intonation.

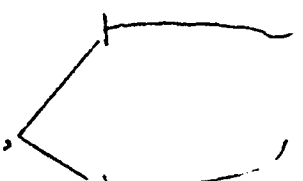
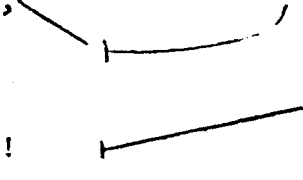
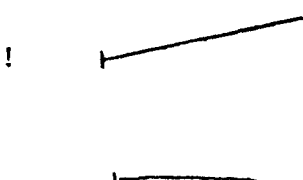
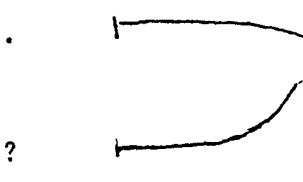
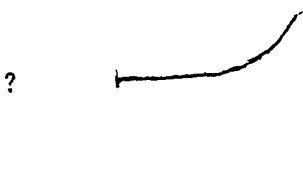
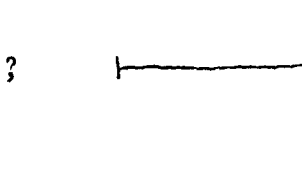
Symbole	Fondamental	Durée de la dernière voyelle	Pause	Réduction d'amplitude
		+	+	+
,		<u>+</u>	<u>+</u>	+
!		<u>+</u>	++	-
.		++	++	+
?		+	++	-
?		+	<u>+</u>	+

Tableau 3

Symboles utilisés pour l'étude de l'intonation

- ± = 1) augmentation facultative de la durée de la dernière voyelle.
2) pause facultative.
- + / ++ = 1) augmentation plus ou moins importante de la durée de la dernière voyelle. (notée : / :: dans les ex.ci-dessous)
2) pause plus ou moins grande (notée / - // dans les exemples ci-dessous)
- { } = changement radical de vitesse.
- <.....> = débit plus lent.
- >.....< = débit plus rapide.
- ˙h = inspiration.

Tableau 4

Tableau des critères intonatoires servant à différencier P1, P2, MI.



PI	Fonction	forme	formes intonatoires
P1	coordination (2 types)	2	 intonation disjointe
P2	subordination (4 types)	2	 intonation continue
MI	marqueur d'interaction (2 types)	2	{ } (˙h) // longue pause reprise du souffle

Tableau 5

Le test d'intonation, qui a permis de dégager les trois fonctions : P1, P2 et MI, donne les résultats suivants sur les quatre phrases ci-dessous servant d'exemples :

67 (820-822) : *oui parce qu'il y en a une de mes amies qui*

restait ici avant { qui e.....venait, du bas, du fleuve ; }

h// ET P1, ah,.....elle trouvait que je parlais très

bien. (MI)

67 (541-543) : *là-bas, il y avait une américaine, qui, qui*

écrivait, pis quequi a vu les enfants, pis que :,

a vu que mes enfants parlaient l'anglais, P1 alors elle

leur a dit....ah! je me meurs, pis elle était au

désespoir. (P1)

67 (476-478) : *je lisais en anglais, parce que je.....c'était*

bien plus facile de sortir les livres, parce que mon

amie elle sortait ça en français P1 i(l) fallait

qu'elle attende. (P2)

67 (388-391) : *et pis, le jour de l'an, oh { c'était rien*

d'extraordinaire, pis ça c'était le roast beef parce

que mon père c'était ça qu'il aimait, P1 c'est ça qu'on

avait tous les dimanches } . (P1)

L'étude de l'intonation est donc un test probant qui, d'une part, permet de déterminer de façon plus rigoureuse la fonction de certaines unités syntaxiques, lorsque ces mêmes fonctions ne peuvent être dégagées par des critères purement syntaxiques (cf.note 7), et, d'autre part, de voir le lien unissant, dans le discours, syntaxe et intonation. Ces dernières ne sont qu'une partie de l'acte de communication, qui englobe d'autres caractéristiques plus extérieures comme les gestes ou les mimiques.

4. LES DIFFERENTS TYPES DE "PI" ET L'INTER-RELATION AVEC LES CLASSES SOCIALES.

Si maintenant nous nous intéressons à la signification sociale des variantes dégagées pour deux de nos trois fonctions, nous voyons, d'après le tableau ci-dessous, que notre corpus ne nous permet de conclure, en ce qui concerne P2, à une signification sociale précise de l'absence ou de la présence de "que".

Inf.	âge	sexe	côte so.	% PI(-Q)	nb. P
107	65	F	6	71,4 %	7
95	41	H	5	83,3 %	6
10	62	F	4	33,3 %	9
67	36	F	2b	44,4 %	8
66	40	F	2b	34,5 %	29
117	22	H	2b	27,7 %	18

Tableau 6

"%PI" représente le pourcentage de PI sans "que" par rapport au nombre total de PI apparaissant dans la fonction de P2.

"nb. P" représente le nombre total de phrases dans la fonction de P2.

Par contre, en ce qui concerne PI en fonction de MI, une échelle d'implication tenant compte de ET dans cette même fonction laisse clairement apparaître que PI est le MI par excellence :

Inf.	côte sociale	PI	ET PI	ET
95	5	100 %	-	-
107	6	100 %	-	-
117	2b (jeune)	100 %	-	-
<hr/>				
10	4 (âgée)	39 %	54 %	7 %
67	2b	33 %	50 %	17 %
66	2b	6 %	50 %	44 %

distribution des variantes

Tableau 7

ET \supset ET PI \supset PI

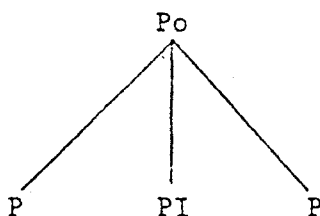
D'après le tableau 7, nous remarquons, d'une part, que les jeunes d'une classe haute réagissent comme les personnes appartenant à des classes moins hautes et, d'autre part, que les locuteurs ayant "4" comme côte sociale se rapprochent de ceux ayant "2b" comme côte sociale.

W $\left[\begin{array}{cc} [PX] & PI [PY] \\ 2 & 3 \quad 4 \end{array} \right] / < \text{occupation} > \Rightarrow I 2 3 < \text{QUE} > 4$

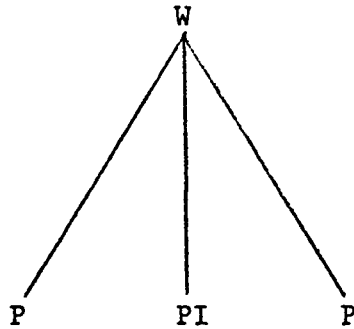
Condition : W \neq Po

< occupation > 2b > 4 > 5 > 6

La coordination W \neq Po distingue la coordination des phrases indépendantes qui sont dominées par le noeuf Po, comme dans l'arbre suivant :



des cas de coordination de phrases subordonnées dans lesquelles W représente soit un syntagme nominal soit un syntagme verbal :



Nous indiquons que la règle est sujette à une contrainte sociale telle que la classe occupationnelle, qui est représentée par le terme "occupation".

L'ordre de l'effet des variantes, soit 2b, 4, 5, 6, sur la probabilité de l'application de la règle est le suivant : $2b > 4 > 5 > 6$, dans lequel le groupe 2b est le plus susceptible d'appliquer la règle.

Il est important de souligner la distinction entre les structures reliées par P1 et les structures coordonnées par P2. Dans le premier cas, PI alterne avec ET et la deuxième proposition n'est jamais introduite par "que". Cela indique que notre règle d'insertion de "que" est, comme nous l'avons spécifié, restreinte à la coordination des structures enchâssées. Dans le Français montréalais, pour les informateurs qui appliquent la règle, la coordination des phrases enchâssées est doublement distinguée : une première fois par les indices d'intonation, et une deuxième fois par la présence d'un "que".

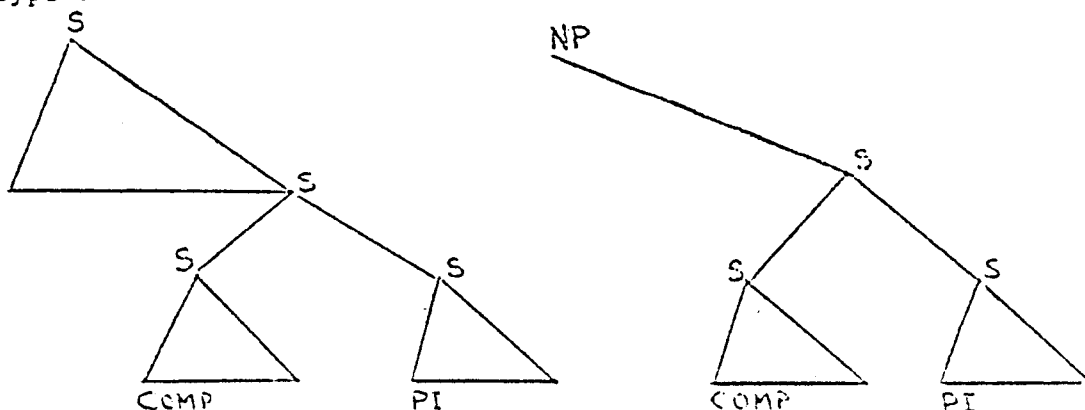
CONCLUSION.

Cette étude a donc permis de dégager les différentes formes et les différentes fonctions de PI dans le Français parlé à Montréal : P1, P2, MI., qui sont différenciées selon les classes sociales. Un des points qui nous semble important réside dans le fait que nous ayons dû étudier les phrases des locuteurs tant du point de vue

syntaxique que du point de vue de l'intonation, montrant ainsi la nécessité, à la suite d'autres travaux, de ne pas s'en tenir à un seul niveau d'analyse.

Notes

- (1) Cette étude a fait l'objet d'une communication au quarante-quatrième Congrès de l'Association canadienne-française pour l'Avancement des Sciences : Université de Sherbrooke, mai 1976.
- (2) Le corpus Sankoff-Cedergren de Français parlé à Montréal présente le nombre total d'occurrences suivant :
et : 4602
puis/pis : 18 822.
- (3) Nous écrirons désormais PI le "puis/pis" sur lequel se porte notre attention.
- (4) Les chiffres figurant dans cette colonne correspondent aux numéros des informateurs constituant le corpus.
- (5) Nous utiliserons les termes en usage dans les grammaires scolaires traditionnelles pour désigner les différentes propositions.
- (6) Les deux chiffres entre-parenthèses correspondent aux lignes de l'interview figurant sur le listing.
- (7) Sur la fonction de "ça fait-que" dans le Français parlé à Montréal, nous renvoyons à la thèse de Diane Dessureault-Dober (cf. bibliographie).
- (8) La présence d'un grand nombre de PI sans "que" faisant suite à une première phrase enchâssée nous a laissé penser un moment à la possibilité d'un PI qui jouerait un véritable rôle de COMP dans le Français parlé à Montréal, à l'intérieur d'enchâssement du type :



Mais, d'une part, la résistance des tests syntaxiques à vérifier une telle hypothèse et la présence d'une variante en PI QUE, et, d'autre part, les renseignements fournis par les tests d'intonation, nous ont fait abandonner notre hypothèse.

BIBLIOGRAPHIE

- Dessureault-Dober, D.

1974 Etude sociolinguistique de : /ça fait que/ : Coordonnant logique et Marqueur d'Interaction, Université du Québec, thèse présentée à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise es-arts (linguistique).

- Martirena, A.M.

A Study of Interaction Markers in conversational Spanish, thèse de maîtrise, Cornell University.

- Sack, H., E.A. Schegloff, and G. Jefferson

1974 A simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In Language, vol. 50, number 4.

- Thibault, P.

Regroupement des Individus du Corpus Sankoff-Cedergren selon la Place qu'ils occupent dans la Production, mimeo, Université de Montréal.

Claire BLANCHE

L'UN CHASSE L'AUTRE, LE DOMAINE DES AUXILIAIRES

I. Cette étude représente une partie du dialogue que nous avons entamé entre l'équipe du GARS à Aix et les chercheurs de l'équipe Sankoff-Cedergren, à Montréal. Nous nous étions intéressés à un article (1) publié par G. Sankoff et P. Thibault portant sur la concurrence entre les auxiliaires être et avoir dans le corpus recueilli à Montréal. Nous avons eu l'occasion de parler ensemble du prochain article (2) qu'elles doivent publier pour élargir les données du problème. Enfin, pendant le mois d'août 1976, à l'occasion des missions qui nous ont permis d'aller à Montréal, nous avons pu consulter le précieux fichier établi par cette équipe, et voir aux sources le matériel dont elle cherche à rendre compte. Pour ma part, j'ai passé plusieurs heures sur les fiches concernant le verbe partir.

Nous sommes loin d'avoir réuni à Aix des données aussi importantes et notre fichier est pour l'instant environ cent fois plus petit que celui de Montréal. Les données que nous avons nous permettent cependant de faire des hypothèses, que nous contrôlerons peu à peu, et en particulier celle-ci : il semble bien que les variations syntaxiques constatées à Montréal se retrouvent dans nos corpus d'Aix-Marseille. L'alternance, pour certains verbes que la norme actuelle impose de construire avec l'auxiliaire être, entre être et avoir, semble être du même ordre et atteindre les mêmes verbes : partir, rester, sortir, aller, monter, etc. Nous ne pouvons pas apprécier quantitativement l'importance de cette alternance ni la corrélérer à des caractéristiques de groupes sociaux. C'est une banalité de constater que certains locuteurs utilisent beaucoup cette alternance et d'autres peu, et que ceux qui l'utilisent, enfreignant par là une règle normative, semblent avoir moins d'années de scolarité que les autres. C'est pour l'instant tout

ce que nous pourrons en dire sur le plan des corrélations socio-linguistiques.

Le dialogue en forme de controverse que nous avons avec l'équipe de Montréal porte sur la façon de poser le problème en termes linguistiques et essentiellement sur la notion de "système". Le problème des auxiliaires, outre qu'il oblige à poser une théorie des temps et des aspects verbaux, permet de bien illustrer ce concept de système auquel nous tenons.

Nous devons être d'accord, me semble-t-il, sur le fait que les parlars que nous examinons se caractérisent par la coexistence de ces auxiliaires, ce qui est le cas d'un certain nombre de parlars romans; actuels ou historiquement attestés. A l'intérieur de cette organisation formée par la possibilité d'utiliser deux auxiliaires, la répartition qui en est faite, leur régime de complémentarité ou de concurrence, définissent des sous-systèmes qu'il s'agit d'étudier et de comparer.

Il me semble que notre démarche diffère de celle de l'équipe de Montréal particulièrement sur les points suivants :

- Selon Montréal, un locuteur N qui suit la norme et n'utilise que "il est parti", "il est resté", manipule les mêmes significations qu'un locuteur des corpus, C, qui dit tantôt "il a parti, il a resté" et tantôt "il est parti, il est resté". Le recours à "il a parti" semble pouvoir apporter une nuance de plus, mais cette nuance est en général déjà donnée par le contexte, de sorte que ce recours à "avoir" semble être redondant au plan des significations. De toute façon, pour N comme pour C, les significations de "il est parti", manifestées par le même auxiliaire être, sont similaires. La différence d'emploi dans les auxiliaires est traitée comme une différence de forme n'entraînant pas de réorganisation des significations. La variation est posée comme purement morphologique, les locuteurs des deux groupes produisant les mêmes sens.

A cet égard, l'équipe d'Aix paraît attachée de façon maniaque aux données morphologiques. Je voudrais ici soutenir l'hypothèse que le locuteur N et le locuteur C produisent deux répartitions des significations différentes. Certes, dans les effets de discours, "il est parti" et "il a parti" peuvent sembler tellement proches qu'on pourrait les poser comme interchangeables. Mais nous tenons que le même effet peut être approché par des moyens de langue assez différents. En l'occurrence, le "il est parti" du locuteur N, qui n'est limité dans son emploi par aucune concurrence, a une signification différente de celle du "il est parti" du locuteur C, qui est limité par la place qu'occupe un "il a parti" possible. Que le même sens référentiel puisse être atteint dans les deux cas n'est pas plus contestable que dans l'exemple de la même référence désignée, par "la bouteille à moitié pleine" et "la bouteille à moitié vide". Je tenterai de montrer que ce jeu de délimitations est analogue à celui que l'on peut observer entre des habitudes parisiennes avec le "passé composé" : "j'ai mangé de l'oie" et des habitudes marseillaises où l'on trouve d'une part le passé composé et d'autre part, avec une forme de "surcomposé" "j'ai eu mangé de l'oie". Le passé composé n'a pas la même valeur pour les deux : celui du parisien n'est pas limité, celui du marseillais est limité par la place qu'occupe dans son système la forme possible de surcomposé. Ces différents jeux de délimitations forment, pour nous, autant de sous-systèmes différents. Nous serions prêts à admettre qu'il y a mauvaise compréhension entre N et C lorsqu'ils disent "je suis parti", et entre parisien et marseillais lorsqu'ils disent "j'ai mangé de l'oie". La variation linguistique est interprétée ici comme variation touchant les significations véhiculées.

- Il s'ensuit que nous aurons une certaine réticence à poser qu'un même locuteur puisse être "à cheval" entre deux systèmes, pour un même point de langue, au sens où il recourt tantôt à un système d'auxiliation en avoir, tantôt à un système d'auxiliation en être pour dire "la même chose", d'une part parce que ces différents recours semblent, d'après les corpus, ne pas se faire au hasard : d'autre part parce que la possibilité d'employer les deux auxiliaires pour un même verbe crée une délimitation entre les deux. Pour reprendre l'exemple

des formes "surcomposées", il est bien connu qu'un non-méridional, même s'il recourt à ces formes pour des circonstances qu'il a appris à déceler, aura du mal à "limiter" son passé composé aux usages qui en sont faits dans certains groupes méridionaux : ce n'est pas le sens de la forme surcomposée qui lui échappera, mais la restructuration du domaine d'emploi d'une forme qu'il a, le passé composé. Passer d'un système à un autre implique, dans cette perspective, replacer les formes existantes du système de départ.

- Sur le troisième point, concernant l'évolution des caractéristiques syntaxiques, nous serions tentés de penser que ces fluctuations entre les deux auxiliaires ne sont pas un phénomène récent, mais qu'elles sont inscrites dans les possibilités offertes à un ensemble de parlars romans, depuis longtemps. On trouve des raisonnements sur la répartition des auxiliaires être et avoir depuis les débuts de la grammaire du français. En ce domaine, c'est surtout l'importance de la norme imposée qui semble avoir évolué ; les faits de distribution, même s'ils manifestent actuellement une évolution en cours au Québec, sont potentiellement présents dans tous les usages. Nous parlerions ici à la différence peut-être de l'équipe de Montréal, d'un système d'auxiliaires, assez stable, permissif à l'égard de ses différentes réalisations. Les variations constatées entre les locuteurs, et qui atteignent la répartition des significations mises en cause, seraient des variations de réalisation offertes par ce système et non pas des ruptures de système (3).

Pour tenter de préciser notre position - réputée ultra-morphologisante ! - je voudrais faire état de plusieurs points :

- donner une liste d'exemples où alternent les auxiliaires en question, liste fragmentaire de Montréal, liste d'Aix, liste des ouvrages normatifs. A cette occasion il sera bon de récapituler les types d'explications qui ont été fournis et de voir en quoi ils convergent et par où ils nous laissent insatisfaits.

- donner une théorie des auxiliaires en tant qu'éléments du système temporel et aspectuel du verbe. Pour cela je

procèderai en deux temps ; d'une part en expliquant quelques positions des théories de G. Guillaume qui nous ont servi d'appui (4) ; d'autre part en proposant quelques hypothèses propres à élucider le problème de l'alternance, et qui, sans figurer dans les analyses de G. Guillaume, me semblent compatibles avec ce cadre.

- fournir une analyse de quelques exemples des corpus N et C, à la lumière de ces théories.

- présenter le problème des formes surcomposées.

2. I. Quelques exemples du corpus de Montréal (codés M).

1. Aussitôt qu'il a parti (...) la Vickers a su qu'il était parti.
2. On était toujours parti les fins de semaine
3. Tout d'un coup je vais à la porte : ils sont partis.
4. Ca fait longtemps que c'était parti ces affaires-là.
5. Ils se sont pris d'une mauvaise façon, ils ont parti par la violence mais leur point était bon.
6. J'ai parti avec du ménage de seconde main.
7. Nous autres on a parti rester.
8. Puis j'étais partie pour la famille.
9. Il a été parti dix jours.
10. Quand on est parti dans une discussion tu sais.
11. Quand les gardiens étaient partis on jouait.
12. C'est pas mal parti ça.
13. Il est tout le temps parti dehors.
14. J'ai parti tout de suite sur ça.
15. Il a parti à huit heures.
16. Quand je suis partie à huit ans je le savais pas.

2. 2. Exemples du corpus Aix-1976 (codés A.)

1. Alors je suis remontée dans le 63 et à Saint-Victor le 60 le 55 a fait un arrêt un peu plus long et je l'ai rattrapé je suis sauté j'ai sauté du 63 dans le 55 j'ai pas manqué mon trolley (L4, 21-24).

2. J'ai attrapé les fièvres intestinales euh complication péritonite et j'ai resté soixante dix jours au lit bien entendu entre la vie et la mort (C3, 4).
3. Alors j'ai fait le paysan euh j'ai un peu bourlingué de partout je suis allé à Château-Gombert comme jardinier après j'ai retourné ici encore faire le paysan (C4, 23-25).
4. Alors là ça est allé un peu mieux quoi on a respiré (C8, 8).
5. Et je suis j'ai ma tâche là toute tracée (C9, 10).
6. J'ai monté plusieurs fois à Paris (C9, 14).
7. Dans la rue d'Italie on est resté vingt cinq ans nous (C12, 5).
8. Alors quand ils ont vu qu'ils pouvaient pas avoir le sac là ils sont filés (CR8, 27).
9. Oh ils ont pas sorti alors d'après ce que ton père m'a dit (CR9, 32).
10. Alors ça c'est bonne marque c'est preuve que les froids ont terminé (TTH5, 4).

2. 3. Liste donnée par les ouvrages normatifs.

Nous donnons ici une liste de verbes "qui se conjuguent tantôt avec avoir tantôt avec être", en nous inspirant de la liste fournie par Grevisse (§ 658), dont nous avons écarté les verbes "transitifs" (comme augmenter, vieillir, etc.).

accoucher - accourir - atterrir - crouler - croupir - décamper -
déchoir - dégénérer - disparaître - divorcer - échapper - expirer -
paraître - passer - résulter - ressusciter -

Les autres ouvrages normatifs citent des listes à peu près équivalentes. Ils spécifient parfois (comme c'est le cas pour Grevisse) qu'il y a, selon l'auxiliaire employé, des différentes de complémentations (5). Par exemple, l'auxiliaire avoir va de pair avec un complément en de pour accoucher :

elle a accouché d'un fils - elle est accouchée

et c'est l'inverse pour déchoir :

il a déchu - il est déchu de ses droits

Avoir dégénéré utilise un complément que n'a pas être dégénéré :

*la république avait dégénéré en pure monarchie
elle était dégénérée.*

La complémentation est différente pour avoir échappé à et être échappé de :

il a échappé aux gendarmes - il est échappé de prison.

Ces ouvrages notent fréquemment que l'auxiliaire avoir s'accompagne plus facilement de déterminations de temps de type "ponctuelles" :

*le jour a disparu à huit heures - il est disparu
ce livre a paru cette année chez un grand éditeur
il est paru depuis trois mois.
le régiment a passé sous mes fenêtres à six heures
maintenant il est passé.*

3. Les explications fournies pour les cas d'alternance.

Les ouvrages normatifs contemporains fournissent des commentaires assez semblables à celui de Grevisse :

*"En général
ils prennent avoir quand on veut exprimer une action
qui s'est passée à l'époque dont on parle, et être quand
on veut exprimer l'état résultant de l'action antérieu-
rement accomplie".*

Il serait utile de savoir à partir de quelle époque les grammairiens ont commencé à citer cette explication, qui oppose action et état, et comment s'est constituée cette liste de verbes auxquels elle s'applique.

G. Sankoff et P. Thibault ont bien montré (6) les limites de cette explication, qui repose sur des concepts difficiles à contrôler, et qui ne permet guère d'expliquer les exemples d'alternance non-normative.

Les observateurs de la langue, à différentes époques, comme Ménage (7) ou Littré dans plusieurs de ses rubriques (8), ont glosé

sur des alternances qui ne sont plus de norme aujourd'hui, en proposant des commentaires assez séduisants : on aurait dit "madame est sortie, partie", quand la dame n'est pas encore rentrée, c'est-à-dire qu'elle est, au moment des paroles, considérée comme "sortie, partie" ; on aurait dit "madame a sorti", "madame a parti" quand on aurait voulu indiquer par là qu'elle était depuis revenue, c'est-à-dire que sa sortie ou son départ auraient été menés à terme.

L'équipe de Montréal propose une analyse qui raffine sur celle-ci, fondée sur des notions de ponctualité opposées à des notions de permanence : avec "il est parti", on aurait une signification de "non-complété", les suites du départ ne sont pas épuisées et peuvent perdurer pendant un autre processus, "il est parti au moment où nous parlons". Avec "il a parti", particulièrement avec des marqueurs de temps ponctuel comme "à l'âge de huit ans, à sept heures", ou avec des itératifs, on aurait un effet de "complété". L'action, refermée sur elle-même, ne perdure pas. C'est dans la zone du "complété" que les alternances, les variations de être et avoir selon les différents locuteurs, se feraient sensibles. Certains locuteurs emploieraient "il a parti" pour cette valeur de "complété", là où d'autres, se reposant sur le contexte qui indique suffisamment s'il y a ou non l'indication de complétude, emploieraient "il est parti", comme pour le "non-complété".

Qu'elles se posent comme explicatives ou non, ces gloses convergent entre elles : il est même frappant de constater qu'on a pu en fournir d'assez semblables pour rendre compte de l'alternance dans des formes anciennes du français, dans des parlers régionaux (cf. Camroux, Les parlers gévaudanais, 9) ou des formes anciennes d'autres parlers romans, cf. M. Molho, espagnol ancien, 10). On peut dire que leur dénominateur commun est de poser pour être des effets de processus non terminé et pour avoir des effets de processus terminés.

Ainsi Camroux oppose :

- s'est cargat soubre la carreto ; *"Il s'est mis sur la charrette et il y est encore"*.

à : - s'o cargat soubre la carreto : "il s'est mis sur la charrette et il a pu arriver qu'il en soit descendu".

et ajoute que être insiste sur la durée, la conséquence, alors que avoir insiste sur l'aspect transitoire, ponctuel.

Molho cite deux exemples du Poema del mio Cid où alternent être (entrados son) et avoir (an entrado) :

- entrados son los infantiles al robredo de Corpes : "Le jongleur montre les enfants dans la rouvraie où ils ont pénétré, et :

- tornnase con las duenas, a Valencia an entrado, "où il n'est pas question de les faire voir dans Valence une fois leur entrée faite mais de restituer dans la mémoire le souvenir de cette entrée même. Le sens du vers n'est point "ils sont entrés à Valence", mais bien plutôt "ils y ont fait opérativement leur entrée".

L'emploi de être, tel qu'il est interprété dans ces gloses, entraîne une valeur presque adjectivale du participe passé qui l'accompagne. Il faudrait vérifier si, dans les cas où l'alternance joue, on peut donner au participe un statut adjectival, par exemple en le coordonnant à un adjectif, ce qui est possible avec certains des verbes cités par les ouvrages normatifs :

*elle est croupie et verdâtre
il est déchu et ridicule
elle est dégénérée et lamentable*

soit en les construisant en relation avec le pronom le :

elle est dégénérée et le restera.

Peut-on dire, dans les usages de C, (amnorvé)

(?) *il était sorti et l'est encore*
(?) *il est parti et le sera encore*

Dans tous les cas, ce qui nous manque pour accepter des gloses portant sur l'alternance être et avoir comme des explications systématiques, c'est de savoir quelle analyse on doit faire pour l'emploi exclusif de être. Le locuteur N qui dit uniquement "il est parti" a-t-il :

- uniquement l'effet de processus non-terminé, comme dans le cas précédent ?

- à la fois les deux effets, de processus non-terminé (propre à être) et de processus terminé (propre à avoir) ? En ce cas, les a-t-il confondus ou distincts ?

- a-t-il un effet autre, qui ne se ramène pas aux deux précédents ?

Il nous semble qu'on ne pourra valablement étudier les effets de la variation qu'en confrontant les cas d'alternance et de non-alternance. Pour ceci, il nous paraît indispensable de poser le problème général de la théorie de l'aspect dans laquelle intervient le problème de l'auxiliaire.

4. La place de l'auxiliaire dans une théorie des temps et des aspects.

4. A) Rappel de quelques notions prises aux théories de G. Guillaume (II)

1) On considère que tous les verbes de la langue ont une conjugaison double, en temps "simples" et en temps "composés par l'auxiliaire". On parlera donc de :

- présent simple "il court" - présent auxilié "il a couru"
 - imparfait " "il courait" - imparfait " "il avait couru"
 - futur " "il courra" - futur " "il aura couru"
- etc.

On considère que la relation entre la forme simple et la forme auxiliée est constante :

- "il a couru" est à "il court" comme
 - "il aurait couru" est à "il courrait", comme
 - "il est parti" à "il part", comme
 - "il sera parti" à "il partira"
- etc.

Cela implique que l'on donnera une analyse sémantique unique pour cette relation, qui passe à travers tous les temps et

tous les modes. On dira que cette relation est une relation constante d'aspect. A ce titre, l'aspect est une relation complètement grammaticalisée en français, puisqu'elle se manifeste par une marque morphologique aussi générale qu'une flexion grammaticale.

2) L'aspect ne se confond pas avec le temps, bien que les deux puissent donner des effets de discours référentiellement équivalents. Il est certain que "il a mangé" donne un effet de passé, mais cet effet est donné par des moyens de langue très différents de ce que donne un temps passé par exemple dans "il mangeait" : il est évoqué au moyen d'une forme morphologiquement présente "il a" et d'une forme qui ne dit aucun temps, "mangé".

G. Guillaume posait deux sortes de "temps", un "temps d'époque", qui se calcule par rapport à la position du sujet énonciateur, "je qui parle ici maintenant", et qui correspond à ce que l'on analyse habituellement sous le terme de "temps" ; et un "temps d'événement", interne au déroulement du procès relaté par le verbe, quelle que soit l'époque à laquelle on le situe par rapport à l'énonciation. C'est ce temps d'événement, interne au verbe, qui serait visé par la catégorie aspectuelle du français.

La catégorie aspectuelle permettrait de fournir trois découpages :

- aspect simple : il court, qui vise une section du déroulement interne,

- aspect composé : il a couru, qui vise une phase subséquente de la précédente, définie par elle, mais non située dans une époque déterminée par elle-même ; c'est une suite de l'aspect précédent, "suite" pouvant être interprété selon les cas aussi bien comme suite chronologique que comme suite notionnelle.

- aspect surcomposé, "il a eu couru", qui est une suite de la précédente.

3) Dans les formes composées interviennent l'auxiliaire et le participe verbal.

Le participe est la forme verbale dépourvue de marque de temps et de personne, dépourvue de possibilité de s'ancrer directement sur le temps d'époque. Pour fonctionner, ou bien elle prendra un emploi adjectival, ou bien elle s'appuiera sur une forme extérieure, capable de lui fournir une assiette de temps et de personne, "il a".

L'auxiliaire - les deux seuls auxiliaires qui régissent des formes de participe passé sont "avoir" et "être" - est un verbe dématérialisé, qui ne retient de son sens plein, (la possession pour "avoir", l'existence pour "être"), qu'une valeur abstraite, une "quintessence" de son sens, en l'occurrence, un "regard vers l'accompli". "Avoir" marquerait donc une interprétation d'accompli, et la forme participe comme "couru" fournirait le verbe sous forme d'accompli.

Le choix de l'auxiliaire "avoir" ou "être" dépend du sens du verbe considéré, c'est-à-dire des diverses modalités qu'il peut imposer pour la saisie de son accompli. Le petit nombre de verbes qui s'auxilient avec "être" en français normatif sont sémantiquement caractérisés. Dans cette perspective, on peut prévoir qu'un changement d'auxiliaire sera mis en relation avec un changement sémantique.

4. B) Quelques hypothèses pour aider à l'interprétation de la variation.

I. Je propose de faire une distinction parmi les participes passés, et d'en dégager trois classes.

La première partition vise à distinguer les formes de participes qui sont constructibles dans un énoncé sans le secours d'un auxiliaire et celles qui exigent la présence d'un auxiliaire.

1) Les verbes qui ne connaissent que l'auxiliaire avoir ont un participe qui ne peut s'utiliser sans cet auxiliaire. Du verbe rigoler/avoir rigolé, on tire une forme de participe, rigolé, dont on ne peut strictement rien faire dans une phrase à l'état isolé ; on ne peut construire :

* *rigolé de ça, il s'en va*

* *je l'ai rencontré rigolé*

Le seul usage qu'on pourrait en faire serait réservé au libellé particulier des télégrammes ou choses assimilées :

(?) *Longuement rigolé avec mes amis.*

La forme rigolé n'a pas d'emploi adjectival et ne peut être assignée à aucun support de la phrase, sauf son auxiliaire. Il en serait de même pour des verbes réputés "intransitifs" comme tousser :

* *toussé, une fois toussé, il s'en va*
* *je l'ai rencontré toussé.*

En fait, le phénomène ne touche pas seulement les verbes "intransitifs", mais toutes les constructions verbales auxiliées par avoir. Il importe ici de bien spécifier que l'on considère le verbe pourvu d'une construction bien déterminée, et non le verbe à travers plusieurs constructions variables. Soit par exemple le verbe ouvrir dans la construction "ouvrir la porte" : cette construction est affectée de avoir et exclut être :

*j'ai ouvert la porte, * je suis ouvert la porte*

Il est impossible d'utiliser la partie participe de cette construction sans l'auxiliaire :

* *ouvert la porte, il s'en va*
* *une fois ouvert la porte il s'en va.*

On notera que la question de l'accord est ici importante : il n'est pas indifférent de noter que "une fois la porte ouverte" est possible alors que "une fois ouvert la porte" ne l'est pas. Dans le cas de "une fois la porte ouverte", on n'a pas affaire à la construction "ouvrir la porte", où porte est complément du verbe, mais à une construction toute différente, que l'on peut, si l'on veut, analyser comme une dérivée de "la porte est ouverte", mais où il est essentiel de voir que la porte n'est pas dans la construction considérée au départ, et que celle dans laquelle elle est impliquée ne fait pas appel à l'auxiliaire avoir.

On considèrera comme distincts les deux participes du verbe recouvrir, dans les exemples suivants :

- *il a recouvert les plages de mazout*
- et
- *une fois les plages recouvertes de mazout.*

Dans le premier exemple, on parlera du participe invariable RECOUVERT, qui a exactement les mêmes possibilités de construction que recouvre, à la condition qu'il soit accompagné de l'auxiliaire avoir, et qui n'en a aucune sans cela. Dans le deuxième exemple, on parlera du participe variable RECOUVERTE, qui n'a pas les mêmes possibilités de construction de recouvre, et qui peut fonctionner soit seul, soit accompagné de l'auxiliaire être. RECOUVERT serait à rapprocher des participes à "forme faible", et RECOUVERTE des participes à "forme forte".

2) Les constructions verbales qui sont auxiliées avec être, quelle que soit l'origine de ce être, fournissent des participes qui peuvent fonctionner seuls avec exactement la même construction :

- *il part de rien/ il est parti de rien*
- *lui, parti de rien, il se débrouille*
- *la plage est recouverte de mazout*
- *une fois recouverte de mazout, la plage ...*

Nous avons affaire ici aux participes variables, parmi lesquels nous distinguerons deux sous-classes, RECOUVERTES et PARTIES. Mais avant de voir les sous-classes, il est nécessaire de revenir sur cette notion d'invariabilité morphologique.

Ce n'est pas tant l'invariabilité morphologique qui nous sert de classement ici, elle en est une vérification, et parfois assez fragile. Le principe de la distinction entre les deux classes de participes repose sur leurs différentes possibilités de construction par rapport au verbe simple.

Pour ce qui est des données morphologiques, on doit convenir qu'elles sont singulièrement embrouillées en français par le poids de la norme et en particulier par les fameuses règles d'accord du participe employé avec avoir. Nous tenons que ces règles ne sont pas naturelles dans le parler des locuteurs, mais nous sommes hors d'état de

fournir une description morphologique des faits. Si la distinction que nous proposons s'avérait fondée, on devrait s'attendre à pouvoir observer des formes différentes pour le participe variable et l'invariable, par exemple du type :

ils ont recouvert les plages / elles sont recouvertes.

On observe nettement chez les enfants :

il a mouru, il est mort,

formes sur lesquelles nous reviendrons. Il serait utile de lancer une enquête sur la morphologie des formes observables du participe, ce n'est pas fait. Pour l'instant, nous pouvons cependant nous permettre d'établir cette possibilité de différenciation morphologique, en nous fondant sur des exemples attestée dans des zones voisines.

Pour l'ancien espagnol, M. Molho dans sa thèse (10), recense deux formes distinctes du participe : formes faibles en -ido, formes fortes en -so, -to :

<i>prender</i>	<i>prendido</i>	<i>preso</i>
<i>freir</i>	<i>freido</i>	<i>frito</i>
<i>bendecir</i>	<i>benedecido</i>	<i>benito</i>
<i>romper</i>	<i>rompido</i>	<i>roto</i>
<i>expeler</i>	<i>expelido</i>	<i>expulso</i>

etc.

Les formes fortes (qui correspondent aux emplois des participes variables de type RECOUVERTES), sont affectées aux emplois adjectivaux :

*un par de huevos fritos (* freidos)
un vaso roto (* rompido),*

et aux constructions avec le verbe estar :

*los huevos estan fritos (* freidos)*

Les formes faibles (qui correspondent aux emplois des participes invariables de type RECOUVERT - éventuellement "recouvert" - sont utilisées avec l'auxiliaire haber et avec le verbe ser :

*han freido los huevos / han frito los huevos
son freidos (* fritos)*

Les grammaires didactiques, jusqu'au XIXe siècle, glosaient la différence de formes des participes comme une différence aspectuelle, par exemple V. Salva :

*"se trata de expresar la memorizacion de una operacion
ultrapasada : "han matado a un hombre" ; su resultado :
"han muerto a un hombre". "(12).*

On retrouve ici, appuyé sur la différence entre les participes, un raisonnement connu à propos de l'alternance des auxiliaires en français.

Dans la tradition française, la concurrence entre les formes fortes et faibles a existé, existe encore ; mais il ne semble pas qu'elle ait été utilisée pour justifier une différence de cet ordre. Les fameuses répartitions entre les formes "dissolu" et "dissous", "résolu" et "résout", n'ont pas servi à cela. La norme puriste propose actuellement une distribution du type : un problème résolu / une vapeur résoute en petites gouttes, qui ne porte que sur quelques unités lexicales, et qui échappe à la plupart des locuteurs. Pour la distinction entre les formes invariables et variantes du participe présent, en revanche, la grammaire didactique a fourni une répartition générale : une femme souriante / une femme souriant à ses amis.

Nous nous en tiendrons donc à la notion, peu stable, de variance et invariance dans les participes passés, sans pouvoir nous appuyer sur une différence morphologique plus nette, comme celle qu'amorçait l'espagnol ancien, et qui nous semble potentiellement existante actuellement, bien que malaisée à vérifier.

3) A l'intérieur de la classe des participes variables, on distinguera le type RECOUVERTES et le type PARTIES.

Le type PARTIES se caractérise par le fait qu'il a la même construction que le verbe simple ; en ceci il s'apparente au type RECOUVERTE. Par ailleurs il est en affinité avec le passé (pour les

locuteurs N qui ne l'emploient qu'avec l'auxiliaire être) et il est assez difficile de le rendre compatible avec des éléments de futur portés par le contexte. On dira aisément :

- une fois recouvertes de mazout, les plages seront inutilisables.

mais très difficilement :

- les voyageurs partis le mois prochain paieront moins cher.

On dirait aisément :

- les voyageurs accueillis le mois prochain ...,

(il s'agit du verbe accueillir, qui se construit avec avoir) ;
on dirait très aisément, avec un passé :

- les voyageurs partis le mois dernier ont payé moins.

Il semble bien que pour les locuteurs N, qui n'emploient partir qu'avec l'auxiliaire être, il y ait une réticence aux effets de futur. On peut supposer que les locuteurs C, qui emploient partir aussi bien dans j'ai parti que dans je suis parti, toléreront mieux ces rencontres avec le futur. Il serait utile de leur proposer les phrases du corpus suivant, pour lesquelles les locuteurs N que nous avons consultés ont ressenti une gêne devant les formes notées a) :

1. a) *les colis parvenus demain seront taxés*
b) *les colis remis demain seront taxés*
c) *les colis parvenus hier ont été taxés.*
2. a) *les anciens combattants retournés chez eux le mois prochain seront déçus*
b) *les anciens combattants renvoyés chez eux seront acclamés*
c) *les lettres retournées à leurs expéditeurs le mois prochain seront taxées.*
(?)
3. a) *les accidents arrivés demain seront relatés par la presse après-demain*
b) *le linge séché demain sera repassé après-demain*
c) *les accidents arrivés hier ont été relatés par la presse*

4. a) *ces enfants restés demain à la maison toute la journée seront bien pénibles*
b) *ces enfants enfermés demain toute la journée seront pénibles.*
5. a) *ce bébé né dans six mois sera placé sous le signe du bélier*
b) *ce bébé attendu le mois prochain sera placé sous le signe du lion*
6. a) *venus le mois prochain en France, ils feront du tourisme*
b) *bien accueillis le mois prochain en France, ils feront de la publicité.*
7. a) *parti en Europe l'an prochain, il ira mieux*
b) *installées en Europe par ITT, ces firmes feront des profits.*
8. a) *sorti avec des amis, Jean ne sera pas disponible ce soir*
b) *sortie du garage, la voiture sera plus facile à examiner.*

4. B.2) Les verbes de phase 1 et les verbes de phase 2.

Je propose de distinguer deux types de verbes, dits de phase 1 et de phase 2, que la grammaire du français ne distingue pas en tant que tels, mais dont les effets de sens, en particulier pour l'étude des auxiliaires, brouillent considérablement les données des distinctions grammaticales.

Je prendrai un exemple de phase 1 et 2 sur un même verbe pour commencer, soit le verbe traverser. Dans une phrase comme :

Jean traverse la rue,

on peut très facilement se représenter le déroulement du temps interne au verbe comme un processus dynamique, avec pour effet une image de la rue pour partie traversée et pour partie restant à traverser :

_____ R _____
traversé à traverser

Le point R, arbitraire, représenterait le point de conversion de la partie non-accomplie en partie accomplie. Au terme de ce processus dynamique, l'entier de la rue étant traversé, on aboutirait à :

Jean a traversé la rue

_____ /, Jean a
traversé

La forme composée avec auxiliaire avoir livrerait l'image d'une limite atteinte, le verbe traverser étant épuisé dans ce qu'il avait de dynamique. La construction similaire, pourvue de l'auxiliaire avoir placerait le sujet Jean dans l'au-delà de son procès accompli.

Dans une phrase comme :

- *la chaîne de montagnes traverse le pays entier,*

la même représentation est difficilement acceptable. Il est difficile d'accepter qu'un point R d'observation soit possible entre le pays pour une part traversé et pour une part restant à traverser. Ou alors il faudrait miser sur une sorte de métaphore et dire que tout se passe "comme si" la montagne progressait dans sa traversée. L'ennui est qu'on ne contrôle jamais bien ce type de métaphore et qu'on ne sait pas à quelle occasion elles se déclanchent. D'autre part, il resterait à expliquer pourquoi il est si difficile de faire la métaphore en sens inverse et de dire "Jean traverse la rue" en forçant métaphoriquement une interprétation par laquelle on verrait Jean étalé en travers de la rue, les pieds à un bord et la tête à l'autre ... Enfin, on doit rendre compte du fait que, à la forme composée, on obtient un effet très différent du cas précédent :

La montagne a traversé le pays,

impliquant, pour l'ensemble des locuteurs, qu'elle ne le traverse plus, qu'il n'y a plus de traversée. On obtient ici le même effet que dans "elle a été belle", qui tend manifestement à s'interpréter comme la révocation de la propriété d'être belle. Ce sont les effets que nous appellerons de "has been", et il faudra en rendre compte.

Je propose de passer en revue les deux sortes de verbes : phase 1, "Jean traverse la rue", et phase 2, "la montagne traverse le pays" ; de voir en quoi ces deux types ont des caractéristiques distinctes ; de tenter d'expliquer comment il se fait que tous les deux sont auxiliés par avoir ; et, à la lumière de cette analyse, essayer de cerner ce qui fait l'originalité des verbes comme être parti, qui ne s'auxilient que par être.

Je partirai pour commencer de certains exemples qui permettent de saisir des phénomènes de construction grammaticale liés à ces effets de deux phases ; cela permettra ensuite d'extrapoler à des cas où l'organisation grammaticale est moins nette.

Soit les deux phrases suivantes A et B :

A - *le propriétaire limite notre champ à la rivière*

B - *la rivière limite notre champ*

On a un effet dynamique pour A, statif pour B. On décide d'ordonner les deux représentations, de façon que la phrase A soit vue comme une phase antérieure de B, et B vue comme une conséquence de A. Nous dirons que A est de phase 1, B de phase 2.

A la forme auxiliée, A donne un effet d'action accomplie, dont l'accomplissement est datable :

le propriétaire a limité notre champ hier.

La conséquence qu'on peut en retirer, c'est que "le champ est dès lors limité". A la forme auxiliée, B donne un effet de propriété révoquée, difficilement datable :

la rivière a limité notre champ

(?) la rivière a limité notre champ hier.

La conséquence qu'on peut en tirer, c'est que le champ n'est "dès lors plus limité".

La construction A diffère de B en ceci : elle comporte un élément de plus (un "actant" de plus, si l'on veut le nommer ainsi), par rapport à B :

A	<i>le propriétaire</i>	<i>le champ</i>	<i>la rivière</i>	<i>limite</i>
	<i>il</i>	<i>le</i>	<i>y</i>	<i>limite</i>
B	.....	<i>la rivière</i>	<i>le champ</i>	<i>limite</i>
		<i>elle</i>	<i>le</i>	<i>limite</i>

En B, l'élément qui figurait sous forme pronominale y dans A, est sujet ; l'élément qui figurait sous forme le continue à y figurer comme tel. Le sujet de la construction A cède la place à un élément de la complémentation du verbe.

On observe de nombreux cas similaires, où un même verbe fournit deux constructions (que nous dirons être en rapport de "réarrangement"), l'une plus longue fournissant des effets de phase 1, l'autre plus courte fournissant des effets de phase 2. On pourrait citer sur ce modèle :

je les recouvre de ça
ça les recouvre

je forme une bande de ça
ça forme une bande

je les inclus dans ceci
ceci les inclut

je les encadre dans ce truc
ce truc les encadre

j'entoure la ville d'un mur
un mur entoure la ville

Pour désigner ces deux sujets de types différents, nous nous servirons d'une analogie qui apparaît nettement dans l'exemple suivant :

A - *Je recouvre le lit d'un édredon*

B - *un édredon recouvre le lit.*

En A, le sujet je, de ce verbe employé en phase 1, peut être appelé le "recouvreur" ; en B, le sujet un édredon, sujet d'un verbe employé en phase 2, est le "recouvrant". On utilisera par abréviation le symbole de V-eur pour les sujets de phase 1 et V-ant pour les sujets de phase 2.

Il est impossible de ramener tous les effets de phase de 2 à ce modèle ; par exemple, pour le verbe contenir, on a :

la boîte contient des billes,

qui fournit, à la forme auxiliée un effet de "has been" :

la boîte a contenu des billes,

mais on ne dispose pas d'une forme "longue" qui serait quelque chose comme :

** Je contiens des billes dans la boîte*

On s'autorise à les classer comme verbes de phase 2, sans pouvoir s'appuyer sur une régularité syntaxique comme précédemment, en extrapolant à partir des effets de sens que nous avons constatés dans les verbes précédents : effet de "has been" et sujet de type "v-ant" (ici la boîte est un "contenant"). Entrent donc dans cette classe les verbes comme :

elle vit - elle a vécu -

elle sait l'anglais - elle a su l'anglais

ce trait forme la limite - ce trait a formé la limite -

ça constitue un obstacle - ça a constitué un obstacle

ça représente une difficulté - ça a représenté une ...

On constate que les effets de phase 2 ne sont pas absolument stables et que, pour un verbe donné, ils dépendent souvent beaucoup du contexte ; cela ne nous paraît pas étonnant, s'agissant d'un phénomène que la langue n'a pas grammaticalisé.

Des exemples très fréquents de ces emplois de phase 2 sont fournis dans les descriptions, en particulier de type géographique ; en voici quelques exemples :

- les couches sédimentaires forment une bande étroite le long du rivage littoral.

- ces longues coulées édifient des plateaux allongés.

- les mers secondaires et tertiaires ont recouvert partiellement l'Afrique du Nord et occidentale.

- l'espace côtier inclut une partie immergée.
- les steppes encadrent les zones désertiques.
- la forêt dense occupe la zone équatoriale.
- elles offrent souvent le profil d'une immense vallée longitudinale.

Les caractéristiques de ces constructions verbales les font ressembler un peu au statut des adjectifs :

difficulté à fournir un effet d'occurrence avec un passé
difficulté à s'adjoindre une date ponctuelle
caractère "anti-perfectif"
effet de "has been".

On comparera par exemple :

elles ont été contenues dans la boîte
elles ont été belles, riches, rouges, etc.

En les affectant à une phase 2, nous entendons faire un classement analogue à celui qu'on a pu faire (cf. 13) pour ordonner des verbes comme "savoir", qui serait "un après de apprendre", avoir, qui serait un après de acquérir, être, qui serait un après de devenir :

<u>phase 1</u>	<u>phase 2</u>
<i>apprendre</i>	<i>savoir</i>
<i>devenir</i>	<i>être</i>
<i>acquérir</i>	<i>avoir</i>
<i>je le recouvre de ça</i>	<i>ça le recouvre</i>
<i>je l'en constitue</i>	<i>ça le constitue</i>
	<i>elle en contient</i>
	<i>elle vit</i>

4. B.3) Les quatre modes de relation entre les phases de verbes et les participes.

1) En phase 1, la relation entre le déroulement du verbe simple recouvre et du participe variable RECOUVERTE, se laisse décrire en termes dynamiques. Dans :

je la recouvre d'un édredon,

on peut découper une parcelle fragmentaire de recouvre et une fragmentaire qui correspond au RECOUVERTE développé par le processus verbal : je la recouvre partiellement, elle est partiellement recouverte ; quand le recouvre est totalement épuisé, le RECOUVERTE est totalement acquis. On peut se représenter le processus comme deux développements concomittants et inverses :

t 1	-----	
t 2	-----	
t 3	-----	-----
t 4	<u>recouverte</u>	<u>recouvre</u>

Pour un verbe comme celui-ci - nous verrons qu'il y en a d'autres types - la fin du recouvre est déterminée par le complément la recouverte. La phase recouverte n'est pleinement acquise que lorsque la phase recouvre est épuisée ; RECOUVERTE est un après de recouvre :

recouvre / recouverte

RECOUVERTE fonctionne seul, dans un fonctionnement adjectival, et dans une construction différente de celle de recouvre : "recouverte d'un édredon, elle ..." RECOUVERTE peut être réutilisée dans un fonctionnement verbal, à condition d'être appuyé par un support verbal de phase 2, qui porte le temps et la personne : "elle est, paraît, reste, recouverte d'un édredon". Il s'agit alors d'une autre construction, de phase 2, qui succède à la première, de phase 1, "je la recouvre d'un édredon"

<u>phase 1</u>	<u>phase 2</u>
<i>je l'en recouvre</i>	.....
.....	<i>recouverte</i>
	<i>elle en est recouverte</i>

2) En phase 2, la relation entre le déroulement du verbe simple recouvre et du participe RECOUVERTE se décrit en termes statiques :

l'édredon recouvre la table
la table recouverte d'un édredon
la table est recouverte d'un édredon

Comme on l'a vu pour l'exemple de la montagne qui "traverse le pays", il est difficile de poser ici que le processus de développement de RECOUVERTE est progressif. Le recouvre et le RECOUVERTE sont contemporains. Le recouvrant est vu comme une sorte de lieu pour le procès ; par ailleurs ce procès est vu comme une propriété du sujet. Aucun décalage de phase n'est possible entre les deux ; ce qui les caractérise ici c'est l'étroite solidarité. On verrait du reste ici la seule image satisfaisante de la réversibilité entre actif et passif, et ce n'est pas avec un sujet interprétable comme "agentif". Dans la relation entre contenant et contenu,

la boîte contient les billes
les billes contenues dans la boîte,

cette solidarité est facile à percevoir.

Nous posons que le verbe simple et le participe variable sont à situer tous deux dans la phase 2 :

<u>phase 1</u>	<u>phase 2</u>
.....	<i>l'édredon recouvre la table</i>
.....	<i>la table recouverte d'un édredon</i>
.....	<i>la table est recouverte d'un édredon</i>

Pour rendre compte des relations établies pour les verbes de phase 1 comme de phase 2, entre le verbe simple et le participe variable, au moyen de termes qui n'engagent pas le caractère statique ou dynamique de la relation, nous parlerons, en nous inspirant de ce qui paraît intuitivement acceptable pour la relation entre "contenant" et "contenu", de relation entre l'élément de capacité et l'élément d'effet du verbe. Nous dirons que, en phase 1 comme en phase 2, capacité et effet coexistent dans le verbe et son saisissables simultanément, mais sur deux modes différents : en phase 1, capacité et effet sont décalés ; ils ont un développement inverse l'un de l'autre ; en phase 2, ils sont simultanés.

3) En phase 1 comme en phase 2, le participe invariable de type RECOUVERT est contemporain du verbe simple recouvre.

Dans : *je la recouvre d'un édredon*
je l'ai RECOUVERT d'un édredon, (on néglige l'accord) ;

on a affaire à strictement la même construction. RECOUVERT n'est pas un après de recouvre, il n'appartient pas à une phase différente ; c'est le même déroulement du processus verbal, vu rétrospectivement à partir du stade dépassé qu'implique l'auxiliaire j'ai. Le sujet, recouvreur, n'est pas dans la même situation aspectuelle ; le temps n'est pas marqué au même point. Pour je l'en recouvre, le temps est porté par le radical qui porte l'expression du processus verbal. Pour je l'en ai recouvert, le temps est porté par l'auxiliaire, soit :

phase 1	<u>stade dépassé</u>
<i>je l'en recouvre + temps</i>	
<i>l'en RECOUVERT - temps</i>	..... <i>je ai + temps</i>

L'auxiliaire avoir semble avoir pour effet de marquer la clôture de la relation entre capacité et effet, à partir du point où la capacité s'est entièrement convertie en effet. D'où des sens possibles de parfait, d'occurrence survenue, et les possibilités de datation.

La forme composée déclare que la phase 1 est dépassée, que le sujet se trouve dans l'acquis de cette phase.

Dans la relation établie entre :

la boîte contient des billes

la boîte a contenu des billes,

on dira de la même façon que le participe invariable contenu est contemporain du procès tensé contient, mais c'est son image vue rétrospectivement à partir du stade dépassé que fournit l'auxiliaire avoir. La forme composée déclare que la phase 2 de ce verbe est dépassé et que le sujet se trouve dans l'acquis de cette phase.-On a vu que cette phase 2 impliquait une solidarité entre l'effet et la capacité indiqués par le verbe ; dans le stade dépassé, cette solidarité est récusée, d'où les effets de "has been", de propriété du sujet révoquée.

Au total, les trois relations entre verbe simple et participe peuvent être résumées ainsi :

phase 1	phase 2	stade dépassé
<i>je l'en recouvre</i>		
<i>l'en RECOUVERT</i>		<i>je ai</i>
	<i>ça le recouvre</i>	
	<i>le RECOUVERT</i>	<i>ça a</i>
	<i>RECOUVERTE</i>	
	<i>ça est RECOUVERTE</i>	
	<i>été RECOUVERTE</i>	<i>ça a</i>

La forme de participe variable RECOUVERTE, lorsqu'elle est relancée comme verbe, au moyen de être, est alors traitée comme un verbe de phase 2 "est-recouverte" ; elle est à ce titre dotée d'une forme de participe invariable "été-recouverte", qui n'est pas utilisable seul, mais seulement au moyen de l'auxiliaire avoir de la zone du dépassé.

On doit noter que les relations entre capacité et effet ne sont pas toujours du type simple que l'on a cité pour la phase 1, en prenant l'exemple de "je la recouvre d'un édredon". On doit citer quelques types différents, qui entrent dans la classe des verbes de phase 1.

a) Les verbes comme courir se laissent décomposer en capacité et effet à développement inverse ; dans il court, on peut discerner du "déjà couru", de l'ordre de l'effet, et du "à courir", de l'ordre de la capacité à mettre en oeuvre. Dans il a couru, il y a clôture de cette solidarité entre capacité et effet, mais pas sous l'effet d'un complément ; la clôture est arbitraire ; on passe de je cours à j'ai couru par interruption du processus, non par intervention d'un élément auquel serait déféré le participe variable. Les seuls éléments auxquels on peut déférer le participe variable sont le démonstratif ce : c'est assez couru, ça de couru ; des mesures, cent mètres courus, ou les fameux "compléments d'objet interne", une belle course courue.

b) Les verbes comme tricoter ont cet effet bien connu de poser que leur complément est "créé" par le verbe ; dans je tricote un pull over, le pull over est totalement assimilé à la production du TRICOTEE. Mais cela ne change en rien la classification que l'on peut faire de ce verbe ici.

c) Les verbes du type trouver rendent difficile un découpage entre le "déjà trouvé" et le "encore à trouver". L'impression produite dans "je trouve une solution" est que le "trouvé" ne peut se déclencher qu'en fin de parcours du "trouve". Tous les verbes à effet terminatif, comme "atteindre", "toucher sa paie", etc., vont provoquer cet effet.

A travers ces trois types de relation étudiés, on peut établir que :

- tous les verbes auxiliés par avoir (dans la même construction que la forme simple du verbe), qu'ils soient de phase 1 ou de phase 2, entretiennent la même relation aspectuelle entre forme simple et forme auxiliée. Pour tous, la forme de participe invariable doit être posée comme l'image du verbe simple vue rétrospectivement à partir

du stade dépassé. Pour tous, le recours à l'auxiliaire avoir implique la clôture de la solidarité entre la capacité et l'effet du processus verbal. Pour les verbes de phase 1, cette clôture a tendance à être interprétée comme la relation d'une occurrence tenue pour acquise au terme d'un procès à déroulement progressif ; pour les verbes de phase 2, cette clôture a tendance à être interprétée comme la révocation d'une propriété du sujet.

-La langue ne distingue pas par un procédé morphologique, ni par un procédé syntaxique général, les verbes de phase 1 et de phase 2 ; elle les englobe dans une même classe, celle des verbes auxiliés par avoir. Si nous avons souligné ici cette répartition, c'était uniquement pour débrouiller les effets de sens complexes et parfois contradictoires qui sont donnés par l'auxiliaire avoir, et pour montrer qu'on pouvait tenter de les ramener à un seul principe commun en langue.

-ce qui fait la principale différence entre les verbes des deux phases, c'est la relation qu'ils entretiennent avec les formes de participes variables, donc les interprétations de passif et d'actif que l'on peut en tirer. On doit noter que la langue n'a pas institué de différence grammaticale sur ce point.

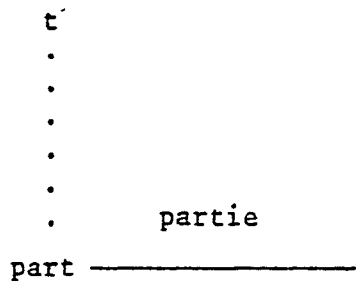
Il reste à interpréter maintenant la classification qu'impose la langue par la distribution entre l'auxiliaire avoir et l'auxiliaire être, sous même construction. Il faut donc examiner en quoi des verbes comme partir, mourir, auxiliés par être, ont des relations différentes entre la forme simple du verbe et la forme auxiliée.

4) La relation entre il part et PARTIE.

Pour le processus évoqué par il part, il n'est pas possible d'imaginer une analyse dynamique qui isolerait d'une part du déjà parti et d'autre part du "à partir". Il est très difficile de poser une progression dans le partir ; "il part un peu" est malaisé à interpréter. Avec des indications de prolongement, comme dans "il part sans cesse", on obtient un effet de réitération, (il part à plusieurs reprises), ou un effet de fragmentation entre plusieurs sujets dans

"ils partent sans arrêt", mais pas un prolongement du déroulement verbal qui permettrait d'en avoir une vue sécante. Dans "il part", il n'y a aucun développement de parti ; il n'existe pas, du reste, de participe invariable attaché à ce type de verbe, et qui marquerait l'image rétrospective d'un développement progressif.

Le participe parti, variable, fournit une image rétrospective mais qui serait donnée comme étant acquise seulement au terme du "partir", par un processus discontinu, non progressif. Part est la capacité non mêlée d'effet, parti l'effet non mêlé de capacité, effet acquis au terme de la clôture de part. Capacité et effet sont décalés chronologiquement : parti est une suite de part. On représentera provisoirement cette relation ainsi :



Le participe partie donne pour effet de prendre sa source dans le moment "t" et il part ; on peut relier cet effet de source à l'affinité de ce participe pour le passé. Cela expliquerait que, dans l'usage N, on puisse interpréter "il est parti" à la fois comme une occurrence qu'on peut dater ("il est parti à huit heures") et comme un résultat ouvert, qu'il est difficile de clore par une forme surcomposée comme "il a été parti".

On remarque que, dans la rubrique du verbe "mourir", Littré consacre quelques lignes à la justification d'une forme surcomposée de ce type, qu'avait employée Voltaire lorsqu'il écrivait : "Quand le Lazarre a été mort ..." ; justification légitimée, à l'en croire, par les circonstances exceptionnelles du référent, qui obligeaient à considérer l'au-delà du "mourir". Dans ces emplois limites, que les grammaires normatives en général réprouvent, on voit que le dépassé donne à ces verbes un effet de "has been". "Il a été mort" impliquant, comme "il a été parti", qu'il ne l'est plus. A ce titre, on est en droit de considérer que la forme de participe PARTIE est à

situer en phase 2.

On aurait donc un verbe dont la forme simple, constituée exclusivement d'une capacité qui parvient à son terme, sans effet, est en phase 1, alors que la forme composée, comportant PARTIE, est en phase 2.

On remarque que les enfants ont assez généralement une répugnance à utiliser la forme auxiliée "il est mort" avec un effet d'occurrence, par exemple dans la combinaison avec une datation ponctuelle, "il est mort en 1950". La forme qu'ils utilisent est "il a mouru en 1950, maintenant il est mort". La généralité de ce comportement laisse penser qu'il s'agit peut-être d'une analyse du procès de "mourir" différente de celle des locuteurs adultes N.

4. B.4) Récapitulation et problèmes à résoudre.

Les observations précédentes devraient nous permettre de classer les différents emplois de il a et il est + participe passé, selon leur combinatoire. Nous tenons qu'un verbe se définit, dans son sens même, par le type de forme qu'il prend à l'aspect dépassé. Nous devons donc pouvoir poser le problème du sens d'un même radical verbal selon le ou les auxiliaires dont il est accompagné dans un usage déterminé.

Les produits de il a Vé donnent un aspect dépassé qui permet une image rétrospective du procès. Si le procès non dépassé est analysable comme la dynamique d'une capacité et d'un effet à développements inverses, comme c'est le cas pour je cours, je l'en recouvre, je le tricote, etc., l'image rétrospective montre l'extinction de la capacité et l'émergence d'un de ses effets : le "recouvre" est éteint, le "recouvert" émerge. Si le procès non dépassé est analysable comme une solidarité statique entre capacité et effet, l'image rétrospective est une rupture de cette solidarité : elle en a contenu.

Dans le cas de contenir, par exemple pour :

- *la boîte contient mon argent,*

la forme est contenu est contemporaine, comme nous l'avons vu de contient ; elle n'est pas contemporaine de a contenu. On doit donc

poser que, pour la phase 2, il y a deux procès superposés : elle le contient, il y est contenu.

Pour ces deux types de verbes, on a une relation différente entre le verbe simple et le participe variable :

je le recouvre / RECOUVERTE

elle le contient

CONTENUE

La relation est différente du point de vue des phases du verbe ; mais dans les deux cas, le participe variable représente un autre procès que celui du sujet du verbe simple : ce qui "est recouverte" dans elle en est recouverte n'est pas le "je" de je l'en recouvre ; ce qui "est contenue" dans elle y est contenue n'est pas le ça de ça la contient.

Pour les verbes comme partir, dans l'usage où ils n'ont que l'auxiliaire être, le participe parti représente le même procès que le verbe simple ; le sujet de il est parti est sujet de la même construction que le il de il part. Nous avons vu par ailleurs que parti était à poser comme à la fois ultérieur et accompli par rapport à il part.

Enfin, il existe un autre cas, dont nous n'avons pas parlé jusqu'ici, c'est celui par exemple du verbe divorcer, que citent, parmi d'autres, les grammaires normatives dans les listes de verbes qui se trouvent aussi bien avec être que avec avoir : elle divorce, elle a divorcé, elle est divorcée.

A priori, cela semble être un compromis entre le cas des verbes de phase 1, où le participe variable est un après du verbe simple et porte sur une construction différente, et le cas du verbe partir où le participe variable porte sur la même construction que le verbe simple. On a de bonnes raisons de poser, semble-t-il, que divorcée est une forme adjectivale et que, quoique branchée sur la même construction que le verbe simple, elle n'en est pas une partie constituante. Il serait intéressant d'avoir ici une morphologie bien particulière pour l'adjectif, comme c'est le cas par exemple pour le couple distingué et distinct : distingué peut être analysé comme une forme participe du verbe distinguer : distinct ne peut pas l'être et doit nécessairement s'analyser comme adjectif. Rien ne nous permet

d'analyser morphologiquement divorcée, sinon une série de tests assez complexes, que nous évoquerons. Mais pour le cas où l'on adopterait cette solution, il faudrait prendre garde que l'on ne peut pas la généraliser à tous les cas où un verbe possède à la fois un auxiliaire avoir et un auxiliaire être. On pourrait supposer qu'un verbe comme passer a un participe qui reste verbal dans "je suis passé par ici", et il a aussi un participe verbal dans "le temps a passé" ; on peut faire l'hypothèse que ce verbe est plus facile à décrire si on décide de le dédoubler en deux : un verbe passer n° 1, avoir passé, et un autre passer n° 2, être passé ; le premier sur le modèle d'un verbe de phase 1, l'autre sur le modèle de partir, à la fois 1 et 2.

Dans les schémas suivants, je propose un résumé des analyses précédentes et une situation du problème pour les verbes comme divorcer et passer.

L'horizontale représente les déroulements temporels, la verticale les déroulements aspectuels. Les déroulements temporels sont jalonnés de repères : t1, t2, t3.

L'axe oblique représente le trajet du sujet pour un même procès, dans une même construction ; le sujet est posé comme se déplaçant à la fois selon l'axe du temps et selon le déroulement aspectuel, ce qui explique l'oblique.

Les traits pleins marquent l'élément "effet", les traits pointillés l'élément "capacité" ; les flèches portées sur les traits pleins marquent les effets qui progressent dynamiquement au détriment des capacités.

Les lignes ondulées marquent la position du participe variable, dont la nature se rapproche plus ou moins de l'adjectif. Il est représenté à l'horizontale, comme n'étant pas soumis à l'aspect, et étendu selon la dimension temporelle. Je n'ai pas cherché à représenter les formes de participes variables relancées dans le système verbal au moyen de être (être contenue).

Les verbes qui ont être et avoir dans la même construction peuvent être traités,

- soit comme divorcer (être divorcée étant adjectival)

- soit comme deux verbes dont l'un est semblable à recouvrir (phase 1) et l'autre à partir. C'est peut-être le cas de passer.

On peut énumérer quelques tests qui permettent d'approcher le problème de la répartition des participes verbaux (passé) ou adjectivaux (divorcée).

1) Le temps présent de être est compatible avec un passé dans une subordonnée : c'est bon pour un verbe, mauvais pour un adjectif :

- verbes : *elle est partie pendant que je parlais*
elle est partie quand je dormais
il est mort hier
il est né pendant qu'il faisait froid
Jean est passé ici pendant que tu dormais
(?) ce livre est paru l'an dernier

- adjectifs :

- * *elle est rouge pendant que je parlais*
- * *elle est divorcée pendant que je parlais*
- * *il est dégénéré l'an dernier*
- ? *il est disparu quand tu parlais*
- ? *il est échappé quand tu dormais*

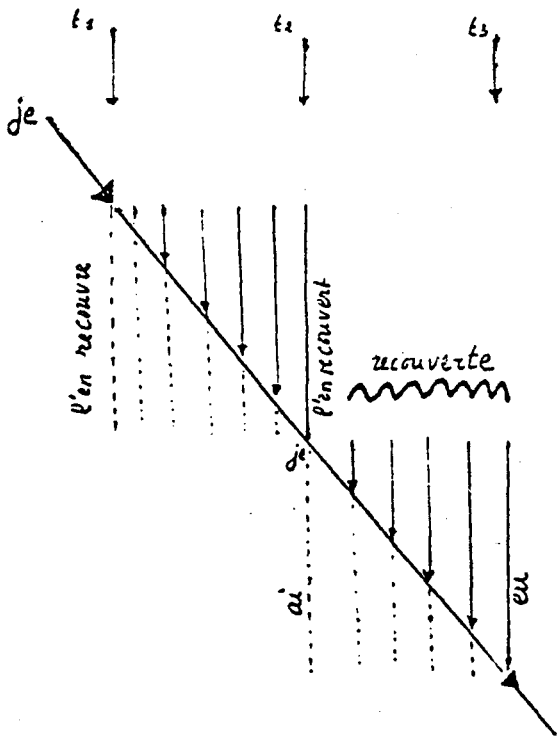
2) Etre Vé se construit avec un verbe qui exige l'aspect dépassé : c'est bon pour un verbe, mauvais pour un adjectif :

- verbes : *elle reconnaît avoir fait des bêtises*
elle reconnaît être née en 1910
elle reconnaît être partie là-bas
elle reconnaît être passée me voir

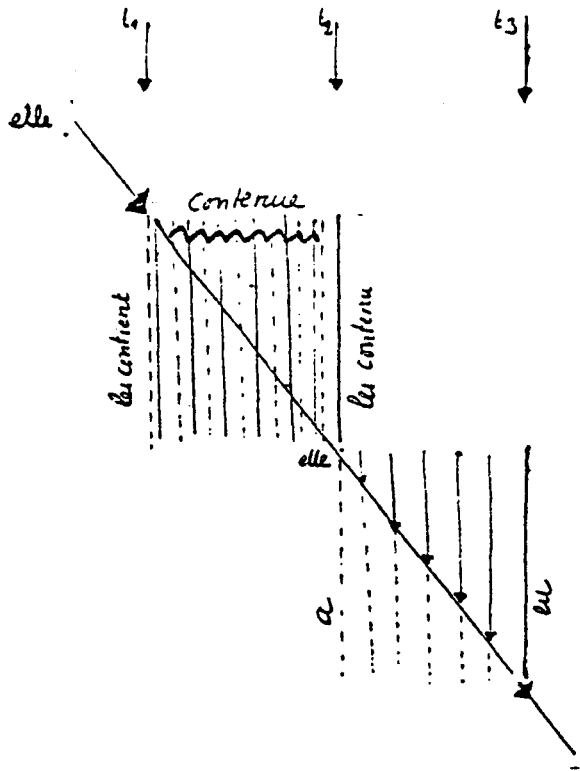
- adjectifs :

- * *elle reconnaît être belle*
- * *elle reconnaît être divorcée*
- * *elle reconnaît être dégénérée*
- ? *elle reconnaît être disparue à temps.*

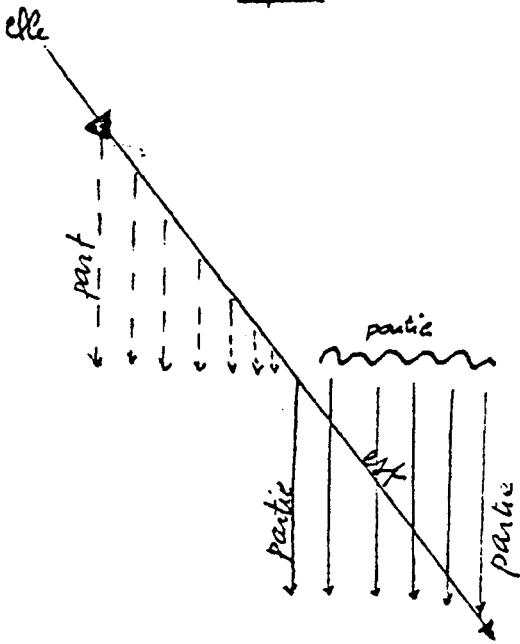
Phase 1 : je l'en recouvre



Phase 2 : elle les contient



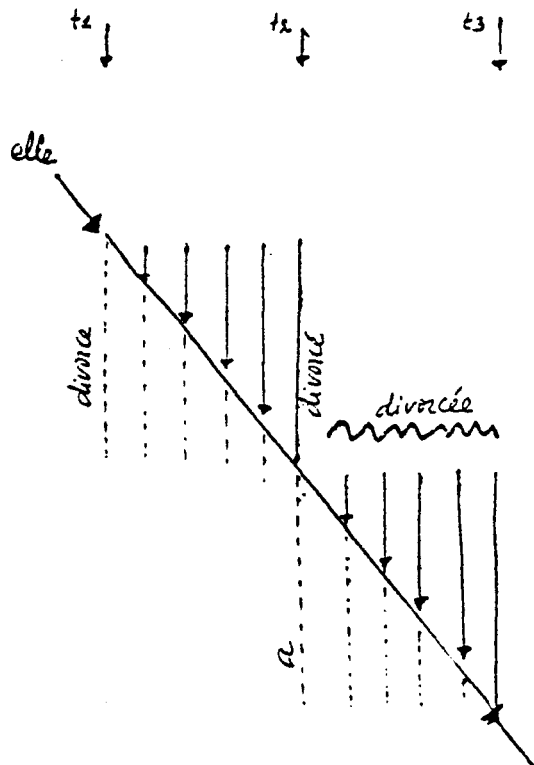
elle part



Phase 1

Phase 2

elle divorce



3) En réponse à une question qu'a fait Jean ?, la réponse il est Vé est bonne pour un verbe, mauvaise pour un adjectif :

- verbes : *il a travaillé*
il est mort (?)
il est parti
il est passé me voir

- adjectifs :

- * *il est malheureux*
- * *il est divorcé*
- * *il est échappé*
- ? *il est disparu*

4) Certaines compatibilités entre avoir Vé et être Vé sont possibles dans la même phrase quand il s'agit de l'adjectif, impossibles pour le verbe :

- verbes : * *depuis quand êtes-vous passé ici ? depuis que j'ai passé par le pays.*
- adjectifs : *depuis quand êtes-vous divorcé ? depuis que j'ai divorcé d'avec Julie grâce à votre avocat.*

5) La question comment est bonne avec un verbe, moins bonne avec un adjectif :

- verbes : *comment a-t-il travaillé ?*
il est parti comment
il est mort comment
il est passé ici comment
- adjectifs :
 - * *comment est-il rouge ?*
 - * *elle est divorcée comment*
 - * *elle est dégénérée comment*
 - ? *il est disparu comment*

Ces tests donnent des résultats approximatifs. Il serait utile de les compléter avec une étude sérieuse des types de constructions verbales. Ainsi, ce qui permet de dire que passer pourrait être décrit comme composé de deux verbes, c'est peut-être un ensemble de décalages entre les constructions de avoir passé et être passé :

*je suis passé le faire, * j'ai passé le faire,
* c'est passé le faire, * ça a passé le faire,*

5. Examen des exemples des corpus.

Il s'agit de proposer des moyens d'analyser les verbes qui ont pour une même construction il a V_e et il est V_e. D'après ce que nous avons tenté d'établir, jamais une forme comme il a parti ne peut être considérée comme équivalente strictement à il est parti ; il a parti suppose toujours la clôture d'une phase antécédente du procès, dans laquelle était liés la capacité et l'effet. L'existence de la forme il a parti oblige à poser que le verbe simple il part est constitué de façon hétérogène par à la fois du partir et du parti. A partir de là, il y a deux possibilités : ou bien il part est de phase 1, et cela signifie que l'on peut se représenter le sujet comme passant de l'étape "un peu parti" à d'autres étapes "davantage parti", jusqu'à "tout à fait parti". En ce cas, il part doit être compatible avec des effets de déroulement progressif, avec des locutions comme "peu à peu", des reprises comme : "il part et continue à partir", des effets perfectivants comme "il finit de partir". Ou bien il part est de phase 2 : à tout moment du déroulement de "il part", il y a du "parti" impliqué, sans déroulement progressif, à la manière de "il vit", où le "vivre" et le "vécu" sont contemporains ; en ce cas, l'aspect dépassé doit livrer un effet de "has been", et il a parti doit suggérer qu'il n'y a plus, au moment de l'énonciation, de "parti" qui subsiste. C'est sans doute l'effet qu'évoquaient les grammairiens anciens comme Ménage, lorsqu'ils disaient que dans "Madame a parti", on signifiait que Madame était partie puis revenue ; au moment de l'énonciation, il n'y avait plus de "madame partie", puisqu'il y avait une "madame revenue".

L'existence de la forme "il a parti" interdit en tout cas de considérer "il part" comme une forme simple, composée uniquement de l'élément capacité, sans effet réalisé, et où l'adjonction de locutions à effet duratif, comme "être en train de", ne parviennent pas à donner l'image d'un effet réalisé ; dans l'usage N, "je suis en train de partir" évoque non pas un départ déjà partiellement entamé,

mais la zone préparatoire au départ ; cela équivaut grosso modo à "je suis sur le point de ...". Dans un usage C, où existe la forme il a parti, la forme il part ne devrait pas se comporter de cette façon ; des locutions comme "il est en train de partir", si elles sont possibles, devraient avoir le même effet d'intervention dans le cours du déroulement verbal que pour "il est en train de lire".

D'autre part, l'existence d'une forme "il a parti" assigne une place particulière à l'autre, "il est parti". Dans un usage C, "il est parti" ne peut pas représenter l'image d'un procès qui est passé de l'extinction d'une capacité à la survenance d'un effet ; cette image, c'est "il a parti" qui la donne ; il ne pourrait pas donner de ce passage l'image d'un franchissement discontinu, puisque l'existence de "il a parti" pose un verbe partir qui fournit une solidarité entre capacité et effet. L'existence de "il a parti" cantonne "il est parti" à un autre rôle, qui est celui du participe adjectival comme "divorcée".

La seule autre solution serait de considérer que il est parti appartient à un autre verbe partir. La question ne peut se trancher qu'en examinant la valeur plus ou moins verbale ou plus ou moins adjectivale du participe parti. Cet examen n'est pas aisé. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que, dans une même communauté linguistique, il peut y avoir des groupes de locuteurs qui ont défini des usages différents ; différences subtiles, mais qui paraissent fondées. On pourrait imaginer plusieurs solutions, coexistant dans la même communauté :

- 1) un groupe utilise le verbe partir/avoir parti sur la phase 1, et être parti comme adjectif.
- 2) un groupe utilise le verbe partir/avoir parti sur la phase 2, et être parti comme adjectif.
- 3) un groupe utilise deux verbes : partir/avoir parti et partir/être parti, (être parti est verbal).
- 4) un groupe utilise la solution 1) ou 2) et connaît de plus, à l'état isolé, comme un emprunt lexical spécifique, la forme "il est parti" (à valeur verbale), empruntée à un usage N (appris à l'école par exemple), ou à un usage C du type de la solution 3). (Nous verrons, à propos des formes surcomposées, que ces emprunts, non de systèmes

grammaticaux, mais de formes lexicales isolées, paraissent assez probables).

Ce qui nous paraît important, c'est de poser que l'existence d'une forme il a parti oblige à redéfinir la situation de il part et de il est parti dans l'ensemble de l'organisation verbale. C'est là où nous voudrions affirmer le concept de système. S'il y a une organisation systématique des auxiliaires et des aspects verbaux, alors toute modification d'une pièce de cette organisation a une répercussion sur les autres.

On peut se poser la question de savoir si les locuteurs C, qui disent "il a parti", ont un système d'auxiliaires différent de ceux qui ignorent cette forme. Nous considérons qu'il faut distinguer ici deux données : celles qui ont trait aux lexèmes verbaux mis en jeu et celles qui ont trait à l'organisation systématique des auxiliaires.

- si les locuteurs C et N partagent les mêmes classes de distribution d'auxiliaires, ils ont le même système. Pour cela, il faut vérifier qu'ils ont tous les types de distribution envisagés :

- des verbes V / avoir V_é
- des verbes V / être V_é
- des verbes V / avoir V_é / être V_é

Tant que les locuteurs de N ont des verbes auxiliés à la fois en être et en avoir, ne serait-ce que ceux des listes qu'énumèrent les grammaires normatives (avoir paru, être paru), ils sont sur ce point comparables aux locuteurs C qui ont peut-être les mêmes unités lexicales de verbes dans cette classe et qui en ont en outre d'autres ; ce n'est pas le système qui est en cause, mais le fait qu'on classe un verbe dans une des cases ou dans une autre ; les cases existent de toute façon ; ce qui change, c'est l'analyse de signification affectée à telle ou telle unité lexicale de verbe, comme pour partir.

- si les locuteurs de C n'avaient plus aucun verbe auxilié seulement par être, (ce qui semble être le cas pour l'espagnol contemporain, mais ce qui ne semble pas être le cas pour le corpus montréalais), on pourrait estimer qu'ils ont changé de système d'auxi-

liaire par rapport aux locuteurs de N. Il semble bien que les verbes comme naître, mourir, et quelques autres en soient toujours à s'auxilier en être mort, être né, jamais en "avoir mouru, avoir mort, avoir né ...". La question est de savoir si l'existence de deux verbes seulement dans cette case justifie que l'on considère que c'est encore une case "grammaticale". Nous manquons de données pragmatiques pour nous prononcer sur ce point.

Les quelques exemples extraits du corpus de Montréal peuvent nous servir à illustrer la question du verbe partir ; il s'agit d'indiquer des pistes de travail, non de proposer des solutions définitives.

On remarque d'abord que en M9, "il a été parti 10 jours", ce verbe accepte la forme surcomposée, en principale. Le contexte ne semble pas indiquer un effet de passé indéterminé, comme on l'aurait en français méridional avec "il a eu mangé de l'oie", (ou comme on l'aurait dans "il a été né", pour autant que cette forme soit interprétable) ; l'interprétation semble plutôt être celle d'une propriété révoquée, comme dans "elle a été divorcée 10 ans", ou "il a été absent 10 ans". Il s'agit d'un effet adjectival. Si cela est juste, alors en M13, "il est tout le temps parti dehors", on a un effet de présent non dépassé ; "tout le temps" doit avoir une valeur de présent général, et non de période passée ; "il est parti dehors" doit être incompatible, ici, avec "hier".

En M3, "je vais à la porte, ils sont partis", on a également un effet de présent non dépassé, contemporain du présent du verbe précédent, "je vais à la porte". Un locuteur N, s'il avait voulu utiliser ici le verbe partir, aurait sans doute dit "ils étaient partis".

En M2, "on était toujours parti les fins de semaine", parti semble adjectival si on doit l'interpréter comme "on était toujours absent", et non verbal comme ce serait le cas si on l'interprétait comme "on avait, dans une période passée, l'habitude de partir, on ne l'a plus". En M4, "ça fait longtemps que c'était parti ...", on a un décalage entre le présent de fait et l'imparfait de "était parti", qui pourrait difficilement exister pour un locuteur N, qui

dirait sans doute : "ça faisait longtemps que c'était parti ...", ou "ça fait longtemps que c'est parti ...", puisqu'il dispose d'une forme qui en elle-même dit le passé, "c'est parti". "C'était parti" est à considérer comme un adjectif accompagné du verbe être à l'imparfait.

Les exemples M10 et M12, "quand on est parti dans une discussion ...", "c'est pas mal parti ça ..." ressemblent à des emplois adjectivaux isolés que l'on aurait en N : "le voilà tout-à-fait parti", "c'est parti mon kiki" ; il n'y a aucun effet de dépassé ; on pourrait avoir des effets de quantification adjectivale, "qu'est-ce qu'il est parti, il est très parti".

L'exemple M1, "aussitôt qu'il a parti ... la Vickers a sur qu'il était parti" montre une opposition du type qu'on aurait pour divorcer, "aussitôt- qu'elle a divorcé ... il a su qu'elle était divorcée". L'effet adjectival semble très appuyé avec être ; on peut supposer que si le locuteur avait l'usage du clitique pour représenter un adjectif, il aurait pu dire "elle a su qu'il l'était". On peut vérifier ici que les deux formes avoir parti et être parti ne sont pas interchangeables ; il semblerait difficile d'avoir "aussitôt qu'il est parti, elle a su qu'il avait parti" (à faire vérifier par un locuteur de Montréal).

L'exemple M11, "quand les gardiens étaient partis, on jouait", pourrait s'analyser de deux façons différentes. Pour un locuteur C, ce doit être l'équivalent de "quand les gardiens étaient absents" ; pour un locuteur N "ils n'étaient pas plutôt partis ...", avec effet de période suivant l'occurrence d'un événement.

Les emplois de être parti recensés jusqu'ici se laissent tous analyser comme des adjectifs, dépourvus de valeur de passé, non compatibles avec la marque d'une occurrence. Un seul emploi ferait exception, M16, "quand je suis partie à huit ans, je le savais pas", où l'on aurait attendu "quand j'ai parti ..." Dans le système C, cet exemple est aussi aberrant que le serait, pour le système N, un exemple comme "quand elle est divorcée à vingt ans, elle le savait pas".

Les emplois de avoir parti, inconnus en N, ont des valeurs d'occurrence, de sens perfectif, marqué par des dates ponctuelles, par exemple M15, "il a parti à huit heures". On obtient parfois des

valeurs d'inchoactif qui pourraient se "traduire" par être parti dans un système N, comme pour M14, "j'ai parti tout de suite sur ça", ou M7, "nous autres on a parti rester" ; mais dans certains emplois, on constate que aucune traduction ne serait possible avec être, le sens du verbe partir étant trop profondément infléchi par sa composition aspectuelle, comme en M6, "j'ai parti avec du ménage de seconde main" (j'ai débuté avec des meubles d'occasion) et en M5, "ils ont parti par la violence". Le verbe partir semble recéler une progression possible comme dans démarrer (un peu, davantage ...), ce qui suppose une progression dynamique de la capacité et de l'effet, inconnue pour partir dans le système N.

A la lumière de ces deux derniers exemples, l'opposition entre "aussitôt qu'il a parti ... a su qu'il était parti", M1, s'explique mieux : avec il a parti, on a une image de clôture d'un procès qui a pu lier capacité et effet ; avec il est parti, on a l'image d'un stade adjectival non clos, donné comme contemporain du temps de l'énoncé.

Dans les exemples du corpus d'Aix, on constate tout d'abord des "ratés" dans l'emploi de l'auxiliaire : A1, "je suis sauté j'ai sauté du 63 dans le 55" ; A5, "et je suis j'ai ma tâche là toute tracée". Il serait important d'analyser ces ratés et de voir ce qu'ils peuvent indiquer ; a priori ils ne semblent pas dûs au hasard.

Le verbe rester est auxilié par avoir en A2, "j'ai resté soixante dix jours au lit ..." Il est lié à l'indication d'un temps clos, limité, et prend la valeur de "résider, demeurer", (comme c'est régulièrement le cas à Montréal, où "j'ai resté à tel endroit" est l'expression habituelle pour indiquer l'habitation). D'après les locuteurs interrogés à Aix, avoir resté se dit aussi pour un lieu de travail, "il a resté tant de temps à cette usine". On peut tirer de "a resté" la conséquence possible que "il n'y est plus", mais ce n'est pas régulier.

En A7 on trouve "dans la rue d'Italie on est resté vingt cinq ans nous", de la bouche du même locuteur que dans l'exemple précédent. Le verbe évoque un temps long, non limité, qui éventuellement peut être interprété comme se poursuivant encore au moment de l'énoncé ;

il semble être l'équivalent de "ne pas s'en aller", "ne pas bouger". C'est un processus ouvert ; pour le dépasser il faudrait poser "on a été resté", forme jusqu'ici non attestée. D'après les locuteurs interrogés sur ce point, il serait assez cocasse de dire "il est resté dans cette usine, dans cet hôpital" ; cela indiquerait soit qu'il a refusé d'en bouger, soit qu'il y a été abandonné. Il est resté semble avoir une valeur de dépassé, il est compatible avec des indications de passé : "il est resté ici hier" ; donc on pourrait supposer que ce n'est pas une valeur adjectivale ; en ce cas, on aurait intérêt à poser qu'il y a deux verbes rester : rester n° 1 / avoir resté, et rester n° 2 / être resté.

On relève plusieurs emplois de avoir VÉ qui ne se trouveraient pas dans la norme :

A3, "j'ai retourné ici encore faire le paysan"

A6, "j'ai monté plusieurs fois à Paris"

A10, "les froids ont terminé"

Pour j'ai retourné, si notre analyse est juste, on doit supposer que le procès est vu comme la clôture d'une phase où capacité et effet sont liés ; cela impliquerait que le retourner peut avoir une valeur durative et d'autre part que j'ai retourné marque une interruption survenue par la suite, de sorte que le retour a été aboli, soit par son interruption, soit par le fait que le locuteur "avait retourné faire le paysan" et qu'il s'est trouvé faire autre chose. "Je suis retourné ici" marquerait plus nettement qu'il y est encore au temps de l'énoncé.

Si j'ai monté à Paris est la phase dépassée d'un procès qui unit effet et capacité, cela s'explique peut-être par la répétition qui l'accompagne, "plusieurs fois", et qui entraîne une insistance sur les successifs effets de clôture.

Les froids ont terminé est une tournure qui rappelle celle que les grammairiens tolèrent pour "avoir cessé, être cessé. Avec le sémantisme d'un verbe comme terminer ou finir, l'analyse est très délicate, et nous ne la tenterons pas ici.

On doit noter que A8, "là ils sont filés", propose une extension de l'emploi de l'auxiliaire être par rapport à l'usage N qui dirait sans doute "ils ont filé". Il est intéressant de voir que

c'est une sorte d'extension sémantique de la zone des verbes qui disent le départ ; les ouvrages normatifs acceptent la forme "ils sont décampés". Si filer est assimilé à partir - encore faudrait-il vérifier si ce locuteur dit bien "il est parti" -, il s'agit d'un verbe qui fait succéder en discontinuité l'aspect "ils filent", sans effet réalisé et "ils sont filés", avec tout l'effet réalisé. En ce cas, la valeur durative que l'on peut avoir en N pour "ils filent, ils ont filé et filent encore" ne doit pas être possible pour ce locuteur.

J'ai essayé de proposer une analyse qui fournirait en quelque sorte les éléments primitifs utiles pour décomposer les valeurs d'aspect et de temps véhiculées par les verbes, les auxiliaires et les formes participes. Que le résultat fournisse un matériau très compliqué ne me paraît pas gênant ; il me paraît normal que les éléments de base d'un tel système soient complexes et subtils. Il me semble satisfaisant de penser que les locuteurs, à l'intérieur d'un même système, puissent différer entre eux par de subtils décalages qui rendent un seul et même verbe malléable et incertain. Je pense que le nombre d'interprétations pour un même verbe comme partir n'est pas infini, et qu'il doit pouvoir se catégoriser en quelques classes ; je pense que ces catégorisations ne sont pas individuelles mais collectives, et que les décalages entre les différentes classifications qui en sont faites sont si subtils que les locuteurs peuvent fort bien ne pas les percevoir et que même le descripteur puisse être tenté de les négliger.

Pour l'analyse des exemples, je ne prétends pas fournir des solutions d'interprétation, mais simplement situer le problème posé par tel ou tel emploi et proposer les diverses solutions envisageables. Il me semble que seule une enquête plus approfondie permettrait de choisir à coup sûr les bonnes solutions.

6. La variation dans les formes surcomposées.

Il ne s'agit pas ici de donner une étude globale des formes surcomposées, étude qui a été fournie par M. Stefanini (14) mais de s'en servir comme exemple pour montrer comment, à notre avis, il est difficile de concevoir un usage à cheval sur deux systèmes

relativement à un point grammatical de la langue, et comment l'existence d'une forme détermine un système original ; un locuteur extérieur à ce système peut lui emprunter un ou deux emplois, à titre isolé ; cela ne signifie pas pour autant qu'il a restructuré l'organisation de ses formes pour passer à un autre système.

La forme surcomposée est connue dans la norme, mais cantonnée à certains emplois et, semble-t-il, essentiellement à des emplois subordonnés. On trouvera difficilement :

- j'ai eu rencontré M. Merle autrefois,

mais plutôt :-

- quand j'ai eu rencontré M. Merle ...

- à peine ai-je eu rencontré ce Monsieur que ...

- après que j'ai eu rencontré ce monsieur ...

- aussitôt que j'ai eu rencontré ce monsieur ...

L'opposition entre forme composée et surcomposée se laisse analyser comme une opposition entre d'une part une phase dépassée :

- quand j'ai rencontré ce monsieur, j'ai compris ;

il s'agit de la phase dépassée de "je rencontre", et d'autre part la clôture de cette phase dépassée :

- quand j'ai eu rencontré ce monsieur, j'ai compris.

On l'interprète en général comme le marquage d'une antériorité, et il est vrai que la forme "j'ai eu rencontré" fait reculer la date de la rencontre dans le passé par rapport à "j'ai rencontré". En N, on a besoin d'avoir un point de conversion marquant la clôture de la phase dépassée, qui soit donnée par un élément comme "après que, dès que, aussitôt que ..." pour pouvoir employer cette forme. On pourrait même dire que, dans la mesure où elle est employée, elle est une sorte de variante de "a rencontré, appelée automatiquement par le contexte indiquant cette clôture de phase dépassée.

Dans le système utilisé par les locuteurs de la région d'Aix-Marseille, la forme surcomposée agit seule, en principale, sans l'appui d'éléments extérieurs marquant le point de conversion. En outre, il semble qu'elle ne marque pas tant l'antériorité par rapport à la forme composée que la clôture d'une phase indéterminée. "J'ai eu rencontré ce monsieur" ne marque pas l'antériorité par rapport

à un autre repère - qui ici est du reste non exprimé - que l'image du procès rencontrer doublement dépassé, sans qu'on doive fournir mention de ce par rapport à quoi il est dépassé ; d'où l'effet d'indétermination.

Dans une conversation entre locuteur de la région et locuteur extérieur, on peut entendre à maintes reprises des échanges de ce genre :

- *et de l'oie ?*
- (extérieur) - *oui j'en ai mangé de l'oie*
- (régional) - *moi aussi j'en ai eu mangé de l'oie*

Le locuteur extérieur se rendra compte, à ce moment-là, que le passé composé qu'il a utilisé était en quelque sorte trop large par rapport à la situation ; il pouvait couvrir aussi bien des procès dépassés présentés comme déterminés :

- *j'ai mangé de l'oie tel jour en telle année*

que des procès dépassés tout à fait indéterminés :

- *j'ai mangé de l'oie, une fois ou l'autre, ça m'est arrivé.*

Pour le locuteur de la région, le deuxième type de procès se dit avec une forme surcomposée ; cela n'implique pas qu'il estime avoir mangé de l'oie dans une époque antérieure à celle où l'autre locuteur a pu en manger, mais qu'il estime que lui ne peut pas dater aisément cette dégustation d'oie, alors que l'autre, avec la forme verbale qu'il a utilisée, en est peut-être capable.

Dans ses essais pour placer la forme surcomposée, le locuteur extérieur peut être amené à se rendre compte qu'il ne faut jamais lui accoler une date ponctuelle. On ne dit pas :

- * *je l'ai eu rencontré en 1970*
- * *ça m'est eu arrivé le premier janvier*
- * *j'ai eu lu mon livre à 6 heures*

Camroux accuse les observateurs grammairiens comme Van Daele (15) de n'avoir pas même remarqué cette contrainte ; M. Stefanini relève que la même contrainte existait en ancien français, et qu'elle a été mal décelée : "on peut dire : quand il a été mort ses enfants ont

quitté le pays", mais non "après qu'il a été mort le 3 octobre ses enfants ont quitté le pays" (16). Mais même si le locuteur extérieur apprend cette délimitation, il lui sera bien difficile de prévoir à coup sûr les cas où il faudra qu'il renonce à sa forme composée pour passer à la surcomposée ; ce qu'il doit apprendre, pour avoir l'usage local, c'est à faire une délimitation sur une forme qui lui appartient, et dont il doit modifier la position dans son organisation aspectuelle. Il s'agit là, non pas d'un changement lexical, mais d'une modification grammaticale.

Le locuteur extérieur peut emprunter des formes de surcomposé comme :

- ça m'est eu arrivé,

à l'état isolé, sans pour autant avoir acquis une délimitation systématique de sa forme composée.

Il serait intéressant, pour une étude de la variation, de voir s'il existe des locuteurs qui sur ce point seraient en quelque sorte "bilingues" et qui utiliseraient deux formes de passé composé, morphologiquement identiques, mais différemment situées dans son système.

Le problème de la relation entre sous-systèmes linguistiques, s'il paraît possible à décrire en termes d'analyse de formes, est extrêmement difficile à appréhender en termes de comportements des locuteurs. Il semble que sur ce point, l'équipe d'Aix et celle de Montréal pourraient s'apporter beaucoup.

★

★ ★

Notes

- (1) SANKOFF, G et THIBAULT, P., "L'alternance des auxiliaires", document de travail, Montréal 1975.
- (2) _____, "L'alternance entre les auxiliaires être et avoir en français parlé à Montréal", à paraître.
- (3) GUILLAUME, G., Leçons de linguistique, volumes I-IV, Klincksieck, Paris 1971 et sqq.
- (4) Sur l'aspect dans les théories de G. GUILLAUME, cf. Temps et Verbe , Langage et Science du langage.
- (5) Autres ouvrages normatifs consultés :
LAVEAUX, J. Ch., Dictionnaire raisonné des difficultés de la langue française, chez Ledentu, Libraire, Paris 1822, 2 volumes.
MARTINON, Ph., Comment on parle en français, Paris Larousse 1927.
COLIN, J.P., Nouveau dictionnaire des difficultés du français, Hachette-Tchou, Paris 1970.
- (6) cf. article à paraître.
- (7) MENAGE, Observations de Monsieur Ménage sur la langue française, à Paris chez Claude Barbin, 1676.
- (8) LITRE, voir spécialement les rubriques des verbes sortir, mourir.
- (9) CAMPROUX, Ch., Etude syntaxique des parlers Gévaudanais, Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Montpellier, 1958.
- (10) MOLHO, M., Sistemática del verbo español, aspectos, modos, tiempos, Editorial Gredos, Madrid 1975, 2 volumes.
- (11) En reprenant ici des concepts de la théorie de G. GUILLAUME, nous ne nous sommes pas astreints à en utiliser la terminologie ; nous avons pris certaines libertés dans la présentation, avec l'espoir de ne pas trahir l'essentiel.
- (12) SALVA, V., in Molho.
- (13) Sur savoir et apprendre, cf. G. GUILLAUME.
Sur devenir et être, cf. la tradition comparatiste, en particulier KURYLOVICZ, Esquisses linguistiques.

- (14) STEFANINI, J., La voix pronominale en ancien et en moyen français
Imp. Louis-Jean, Gap 1962.
" "Etude sur les formes surcomposées".
- (15) CAMPROUX, Parlers gévaudanais ..., pp. 32-50.
- (16) STEFANINI, J., La voix pronominale ..., p. 558.

Maurice LORY-BOUCHET

ESSAI D'ANALYSE DE LA STRUCTURE
D'UN DISCOURS PARLÉ

(conversation libre à plusieurs locuteurs)

0.1. La présente tentative cherche à rendre compte de certains phénomènes propres au discours parlé qui, ou bien ne sont pas pris en charge par l'analyse syntaxique, ou bien y sont "enfermés", masquant ainsi leur rôle dans le processus discursif.

0.2. Le type de discours qui est motivation et objet de cette analyse est le plus courant et en même temps le moins marqué syntaxiquement : c'est celui, généralement assez nettement typé, et donc bien reconnaissable, de la conversation à plusieurs locuteurs où, dans le cadre d'un consensus social plus ou moins tacitement accepté, chaque énoncé est produit assez librement (1). On peut y joindre, avec quelques réserves, certains énoncés recueillis en situation d'interview, lorsque l'interviewé se "libère" suffisamment pour oublier sa position du moment et entame une véritable conversation avec l'intervieweur et éventuellement les autres locuteurs présents ou imaginaires.

(1) Entendons par là que les contraintes syntaxiques semblent assez faibles, et qu'à l'inverse d'autres discours (didactique, scientifique, politique par ex.) aucune tradition rhétorique n'impose ici ses lois. Ajoutons que les problèmes de l'énonciation, - et leurs prolongements psychologiques et psychanalytiques, - ne sont que provisoirement écartés. Ils devraient par la suite être abordés dans une perspective nouvelle.

0.3. Ceci présuppose :

- que tout énoncé produit est cohérent - au niveau de la production, alors même qu'il n'est pas reçu comme tel ;

- que cette cohérence d'idées est "formellement" exprimée dans le discours, même en l'absence des structures syntaxiques dites "normales", ou corrélativement.

I.1. Le corpus choisi consiste en extraits de transcriptions d'enregistrements réalisés dans des conditions "artisanales", et sans manipulations ultérieures (2).

Cette transcription est supposée fidèle, c'est-à-dire re-produisant tout ce qui a été produit et, en principe, reçu : redites, reprises, clics, hésitations, phatiques, outre le "discours essentiel".

Les courts extraits constituant les corpus analysés ont été choisis comme étant, à un moment de la conversation, représentatifs d'un discours dont le ou les thème(s) sont suffisamment définissables.

CORPUS I

M. L'autre jour il est venu Madame Merlino ...

F. Bon l'autre jour Oui l'autre jour il est venu Madame Merlino on a essayé de ...

M. M... mais elle parle tellement vite hé que ...

J. Elle parle trop vite on comprend rien

F. Oh peuchère dis ! on essaye de quant tu essaies de dépiauter là de trouver eh bê tu comprends rien moi j'ai essayé l'autre jour de recopier ce qu'elle avait dit là pour un peu

(2) On admet qu'une "technologie" minimale ne provoque guère de perturbations dans la production du discours, tout en permettant un enregistrement transcribable, et dont la qualité phonétique n'est pas essentielle à ce niveau d'analyse. Il s'agit ici d'un corpus recueilli à Marseille en 1972.

cf. l'article de Martine RINGEARD et Ute LORSCHIEDER.

J. Pourquoi ? Elle parle trop vite ?

M. Non et puis on était nombreux on était au moins une dizaine alors ...

J. C'est des curieux ces gens hé

M. Comme y'en avait qui parlaient en même temps qu'elle et qu'elle parle très vite on arrivait plus à ... à ...

C. Tu m'accroches la bretelle ?

I.2. Ce corpus est décomposé (horizontalement) en :

- BASE, provisoirement définissable comme le discours proprement informatif, le "message" :

*il est venu Madame Merlino
on a essayé de
elle parle tellement vite que
elle parle trop vite
on comprend rien*

- ANNEXES, reconnaissables comme :

- éléments d'articulation syntaxique (conjonctions de coordination et de subordination) :

Mais que et puis comme et que

- ajouts, dont le rôle vis-à-vis du "message" n'apparaît (en première approche) que sémantique :

L'autre jour Bon l'autre jour Oh peuchère dis !

- phatiques, au sens qu'ils ne semblent pas participer directement au "message" et à l'information première que celui-ci transmet. A la limite, ces éléments "phatiques" pourraient apparaître comme négligeables puisque ni la structure syntaxique, ni la structure sémantique (3) du discours ne semblent affectées par leur présence/absence.

(3) Aucune référence particulière à une quelconque "sémantique structurale", mais seulement à une articulation "logique" des items du discours qui ne recouvre pas nécessairement sa structure syntaxique.

I.3. Une disposition matérielle simple attribue horizontalement une place centrale à la BASE, laissant à GAUCHE et à DROITE une marge pour les ANNEXES :

<i>L'autre jour</i>	<i>il est venu Madame Merlino ...</i>	
<i>Bon l'autre jour</i>		
<i>Oui l'autre jour</i>	<i>il est venu Madame Merlino</i>	
	<i>on a essayé de ...</i>	
<i>M...mais</i>	<i>elle parle tellement vite</i>	<i>hé</i>
	<i>que</i>	
	<i>Elle parle trop vite</i>	

I.4. Ce corpus est découpé (verticalement) en :

- SEQUENCES, correspondant aux différents "thèmes" (4) du discours parlé, tels qu'ils apparaissent à travers le discours collectivement produit par tous les locuteurs (5). Ces séquences sont numérotées 0 1 2 3 4 etc. ; les signes ' " "' "" servent à marquer les reprises du même thème de discours.

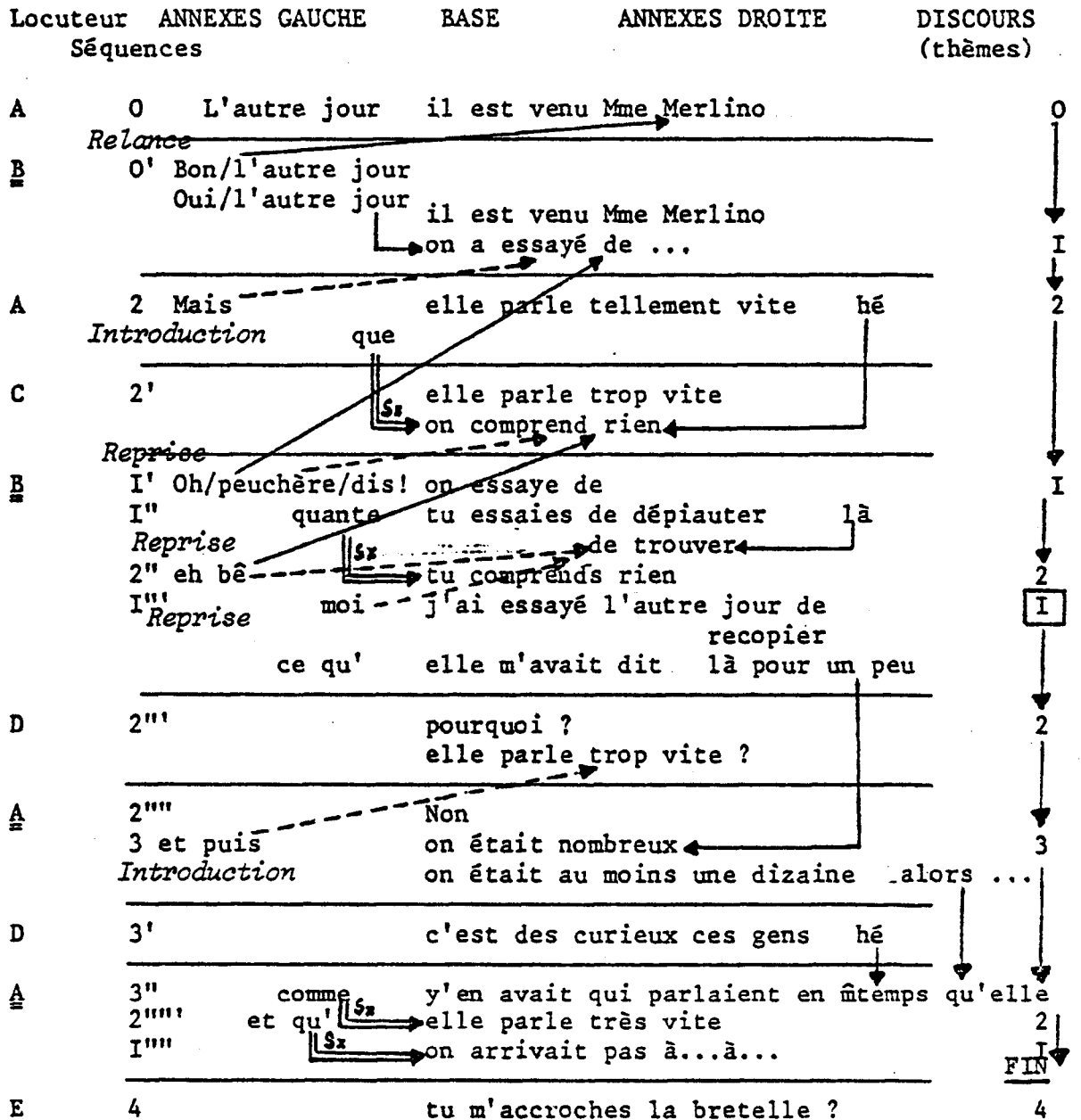
- groupes de séquences (délimités par un trait horizontal) correspondant à l'intervention de chaque locuteur dans la conversation.

Les locuteurs sont notés A B C D etc., dans l'ordre d'intervention depuis le début de l'extrait de corpus choisi, ce qui ne présume pas (toujours) de l'importance de leur rôle ni au niveau informatif (le message), ni au niveau discursif (organisation et fonctionnement du discours produit).

(4) Plutôt que le terme d'"objet", dont l'acception philosophique débouche d'emblée sur des problèmes épistémologiques, on a adopté celui de "thème" (du discours parlé) saisi intuitivement, ou dans le sens courant, le sujet, l'idée, la proposition qu'on développe dans un discours.

(5) Précision (déjà) nécessaire, la méthode trahissant ici l'intention de ne pas s'en tenir aux limites de la phrase, ni même du discours individuel de chaque locuteur. On y reviendra.

La progression du discours d'un thème à un autre est représentée à droite ; elle n'est pas nécessairement linéaire.



NB : - le locuteur souligné (ex : B) est celui qui assume le discours "principal" à un certain moment de conversation.
 - La place des annexes à gauche OU à droite est déterminé par leur rôle + ou - introductif dans le discours, aisément décelable pour les éléments syntaxiques.

2.2. Cette disposition permet une analyse au niveau discursif qui ne soit pas bloquée par la présence/absence d'une structure syntaxique. C'est la COHERENCE (cf. 0.3.), c'est-à-dire au niveau de la production, la continuité du discours d'une "séquence" (cf. I.4.) à l'autre, et d'un locuteur à l'autre (i.e. : d'un groupe de séquences à un autre, cf. I.4.) qui est l'objet premier de la recherche.

2.3. On observera les différentes parties du discours énumérées en I.1. :

- la BASE, schématisable $\Sigma V \Omega$, donnant le contenu d'un message dont le seul niveau dénotatif sera retenu en première analyse ;

- les ANNEXES, dont :

- les éléments d'articulation syntaxique - au sens classique - différenciables en éléments de subordination jouant réellement un rôle au niveau de la structure syntaxique du discours (que, comme) et éléments de coordination (mais, et puis ...) au rôle plus difficilement définissable (6),

- les "ajouts", qui semblent précisément constituer un apport sémantique non négligeable, situant l'information du message linguistiquement et extra-linguistiquement (i.e. : dans et hors le discours),

- les "phatiques", au sémantisme apparemment nul (au niveau dénotatif), mais dont l'existence même fait problème si nous admettons que, suivant le principe d'économie, tout moyen d'expression vise à un maximum de rendement, et qu'a fortiori, il ne pourrait s'en concevoir dont l'efficacité serait nulle.

2.4. La "base" constitue un discours progressant d'un thème à un autre (cf. les "séquences", telles que définies en I.4.) non pas de

(6) On se refuse à considérer, à ce stade de l'analyse, la fonction syntacto-sémantique de "connecteurs logiques" remplie par ces éléments de coordination ; ce qui nous entraînerait prématurément dans le domaine de l'énonciation.

façon linéaire, mais par "reprises" (7) et "relances" (8) reflétant l'interaction des discours individuels des locuteurs en situation de conversation.

La progression thématique du discours, - notée à droite -, met en évidence le développement d'un thème "essentiel" (9) jusqu'à un point culminant, pas nécessairement terminal, et que les autres thèmes (secondaires) soutiennent ou prolongent même au-delà de ce que nécessiterait la simple compréhension.

Ainsi, du thème 0 le discours "progressive" au thème I, puis au thème 2 ("il est venu Mme Merlino" .../ "on a essayé de".../ "elle parle tellement vite - elle parle trop vite - on comprend rien"), avec retour au thème I ("on essaye de - tu essaies de dépiater - de trouver") et au thème 2 ("tu comprends rien") pour "culminer" avec le développement complet du thème I ("j'ai essayé l'autre jour de recopier - (ce qu') - elle m'avait dit").

On remarque que le thème I ("discours essentiel" - cf. 2.4.) est produit par un seul et même locuteur (B), en s'appuyant sur le discours des autres locuteurs (A & C) qui développent un thème secondaire (2), mais laissent, - dans ce cas précis -, au locuteur B la maîtrise du discours.

La deuxième partie du corpus, - du 6ème au 9ème groupes de séquences -, constitue une prolongation (une confirmation ?) du discours produit avec introduction d'un thème supplémentaire (3 : "on était nombreux" - "on était au moins une dizaine") et la reprise du thème 2 ("y'en avait qui parlaient en même temps qu'elle" - "elle parle très vite") pour revenir au thème I, ou plutôt essayer d'y revenir ; tout cela sans apport nouveau d'information sur "l'essentiel".

(7) (8) "reprise", s'agissant du même thème discursif repris par le même locuteur ; "relance", s'agissant du même thème repris par un autre locuteur.

(9) Au sens le plus strict, comme étant le projet réel du discours tenu, sa raison d'exister.

La dernière séquence (4), produite par un nouveau locuteur (E), marque la fin de cette partie de discours par l'introduction d'un nouveau sujet de conversation.

2.5. L'articulation syntaxique de ce discours est faible : trois liaisons syntaxiques seulement pour 16 séquences. Les liaisons observées sont de deux types :

- liaison d'un groupe de séquences à un autre (i.e. : entre locuteurs différents) à l'intérieur d'un même thème discursif (thème 2 : "elle parle tellement vite QUE on comprend rien") ;
- liaison à l'intérieur d'un groupe de séquences (i.e. : un même locuteur) entre des thèmes discursifs différents (thèmes 1 et 2 : QUANTE tu essaies de dépiauter - de trouver / tu comprends rien" -- thèmes 3,2 et 1 : "COMME y'en avait qui parlaient en même temps qu'elle ET QU'elle parle très vite / on arrivait pas à ... à ...").

Concernant les éléments de coordination (Mais, et puis) nous nous bornerons, - pour l'instant - à constater leur présence dans deux situations de conversation semblables (3ème et 7ème groupes de séquences) lors de l'introduction d'un nouveau thème de discours devant s'intégrer dans le discours général du corpus (thèmes 2 et 3).

2.6. Le critère de classement de ce que nous avons appelé les "ajouts" serait leur niveau d'intervention dans le discours.

On distingue ainsi :

- les ajouts à référence extra-linguistique (10) ("l'autre jour") qui situent le discours et l'information qu'il transmet dans le contexte socio-culturel ;
- les ajouts à référence linguistique (11) ("Bon - Oui -

(10) Dont la référence se situe hors de l'énoncé et même du corpus où on ne peut la trouver formulée en termes précis.

(11) Se référant à une partie de l'énoncé - dans le corpus choisi - antérieurement produite ; i.e. : quelque chose qui a déjà été dit par le même locuteur et/ou par un autre.

Alors"), au sémantisme plus faible (12), qui paraissent comme des "articulations sémantiques" du discours assurant d'indispensables liaisons lorsque l'articulation syntaxique est défaillante. Ainsi, - entre le 1er et le 2ème groupes de séquences - quand le même thème de discours (0) est repris ("relancé") par un autre locuteur (qui, d'ailleurs, dans ce cas précis "prend" la parole).

Cet essai de classement ne porte que sur l'aspect "dominant" des ajouts rencontrés ; en fait, on ne peut dénier aux ajouts à référence extra linguistique un rôle d'introduction, déjà noté pour les éléments de coordination. Par ailleurs, la frontière entre les ajouts à référence linguistique et les "phatiques" semble mobile : au début du 6ème groupe de séquences "Oh" -- "dis" ! peuvent difficilement se voir attribuer un rôle sémantique, quoique leur rôle de liaison du discours soit assez évident.

2.7. Généralement situés à droite sur le tableau, c'est-à-dire à la fin d'une séquence ou d'une partie de séquence, ces éléments que nous avons appelé "PHATIQUES", - à peu près selon la terminologie de JACOBSON, - semblent marquer la suspension d'un discours (13) qui devra nécessairement être continué (repris) par le même locuteur, ou par un autre. Il y aurait là comme une sorte de liaison "sémantique" implicite au niveau discursif.

Ainsi, entre le 3ème et le 4ème groupes de séquence :

"elle parle tellement vite HE que .../on comprend rien"

"le phatique "hé" semble prévoir (susciter ?) l'interruption du discours commencé, mais pour qu'un autre locuteur le prenne en charge et le continue. On aurait ainsi entre le 3ème et le 4ème groupes de séquences une DOUBLE LIAISON : 1°) syntaxique et conforme aux normes grammaticales de la phrase :

"elle parle tellement vite QUE... on comprend rien" ;

(12) Au niveau dénotatif d'interprétation et comme n'ayant pas de référent précis dans le discours.

(13) i.e. : d'un thème de discours se constituant en discours collectif, c'est-à-dire produit collectivement.

2°) phatique, élément de structuration et de fonctionnement du DISCOURS :

"elle parle tellement vite HE ... on comprend rien".

Un autre exemple est le 5ème groupe de séquences :

"on essaye de QUANTE tu essaies de dépiauter LA de trouver

"tu comprends rien ..."

où l'élément syntaxique "quante" établit la liaison grammaticale entre les deux parties de l'énoncé, tandis que le phatique "là" permet une accumulation de sens (dépiauter + trouver) sans alourdir l'expression ni l'affaiblir (14).

On remarque ainsi la présence d'un élément phatique dans ces deux cas concurremment avec un élément syntaxique afin de permettre :

- dans le premier cas, la continuité du même thème de discours malgré le changement de locuteur, avec un effet secondaire (voulu ?) qui est le renforcement de la "charge" sémantique du thème 2 ;

- dans le second cas, une accumulation de sens, - comme déjà dit - sans que la transition du thème I au thème 2 (I" à 2", en fait) soit compromise.

C'est qui autoriserait déjà à attribuer aux phatiques un rôle de liaison sémantique "implicite" puisque, s'ils ne semblent porteurs d'aucun effet de sens intrinsèque (15), ils "connotent" en quelque sorte le discours en introduisant un discours second dont l'objet même est le discours produit, son processus (au niveau même

(14) C'est volontairement que sont laissées de côté les annexes placées à gauche dans le tableau (Oh/peuchère/dis !/eh bête) dont le rôle, différent, sera examiné plus loin.

(15) Contrairement aux éléments de liaison syntaxique (quante, mais, et puis ...)

de la production, c'est-à-dire sur le lieu de production ET au moment de la production) en tant qu'il DOIT se dérouler, en corrélation ou non avec l'articulation syntaxique du discours (Phrase), et ceci quel que soit le locuteur et en dépit des incidents de parcours (interruptions, thèmes secondaires, questions incongrues, etc...) (16).

2.8. On peut maintenant reconsidérer le rôle des annexes placées à GAUCHE du tableau, dont on a déjà remarqué que la différenciation est parfois difficile (17).

En opposition avec les phatiques "purs" (comme définis ci-dessus en 2.7.) les ajouts à référence linguistique (comme définis en 2.6.) et certains phatiques (?) semblent jouer un rôle comparable à celui de certains éléments de liaison syntaxique, les éléments de coordination (cf. 2.5.) en ce sens qu'ils assument un rôle de liaison sémantique "rétroactive" lors de la reprise (cf. note 7) ou de la relance (cf. note 8) d'un MEME thème de discours, parfois assez éloigné dans le processus discursif.

Ainsi, "Bon"/"Oui", pour le thème 0, dans le 2ème groupe de séquences ; "Oh/peuchère/dis !", pour le thème 1, et "eh bê", pour le thème 2, dans le 5ème groupe de séquences. Ceci ayant pour effet une relance ou une reprise d'un thème de discours primitivement introduit par le même locuteur ou un autre locuteur, avec pour incidence la liaison à l'intérieur du processus discursif entre deux thèmes discursifs différents se succédant dans un même groupe de séquences ou entre deux groupes de séquences différents. Ainsi, entre le 4ème et le 5ème groupes de séquences :

"on comprend rien"/"Oh/peuchère/dis !/on essaye de"

et à l'intérieur du groupe 5 :

"quante tu essaies de dépiater de trouver /eh bê/ tu comprends rien".

(16) L'analyse atteint ici le niveau de l'énonciation, en dépassant cependant les limites de la phrase.

(17) Il ne s'agit évidemment pas des éléments proprement syntaxiques dont le rôle est bien caractérisé.

3.1. Le tableau récapitulatif ci-après, qui adopte la même disposition que le tableau analytique du corpus 2.1., met en évidence les différents éléments de structuration et de fonctionnement de ce type de discours parlé :

Locuteurs Thèmes (discours)	Eléments de subor- dination	Eléments de coord- ination	Ajouts à réf.		PHATIQUES
			Extra-ling.	Ling.	
A 0			● ↑	— ↑	
B 0			● ↓	● ↑	Relance
I			● ↓	● ↑	Relance
I		— ↑	— ↓	— ↑	
A 2	● ↓	● ↑	Introduction		● ↓
C 2	— ↓			— ↑	— ↓
B I	● ↓		Reprise	● ↑	● ↓
2	— ↓		Reprise	● ↑	— ↓
.....I.....			Reprise.....	● ↑	● ↓
D 2		— ↑			
A 2					
3		● ↑	Introduction		— ↓
D 3					● ↓
A 3	● ↓				— ↓
2	● ↓				
I	— ↓				

Nota : 1) les flèches indiquent dans quel sens fonctionne la "liaison" (cf. tableau analytique 2.1.)
 2) la ligne pointillée correspond au point culminant du discours (cf. 2.4.)

3.2. Il apparaît qu'un réseau de liaisons multiples intéresse TOUTES les parties de discours, ne laissant - du moins dans le corpus objet de cette première analyse - aucune d'elles absolument "libre".

Si, comme nous l'avions déjà observé, les liaisons proprement syntaxiques sont peu nombreuses, - parce qu'inadéquates dans ce type de discours qui déborde les limites de la phrase, - une structuration "dynamique" du discours qui assure sa cohésion (sa cohérence) et son fonctionnement paraît s'édifier à partir d'éléments dont le rôle grammatical est ordinairement considéré comme nul ou négligeable.

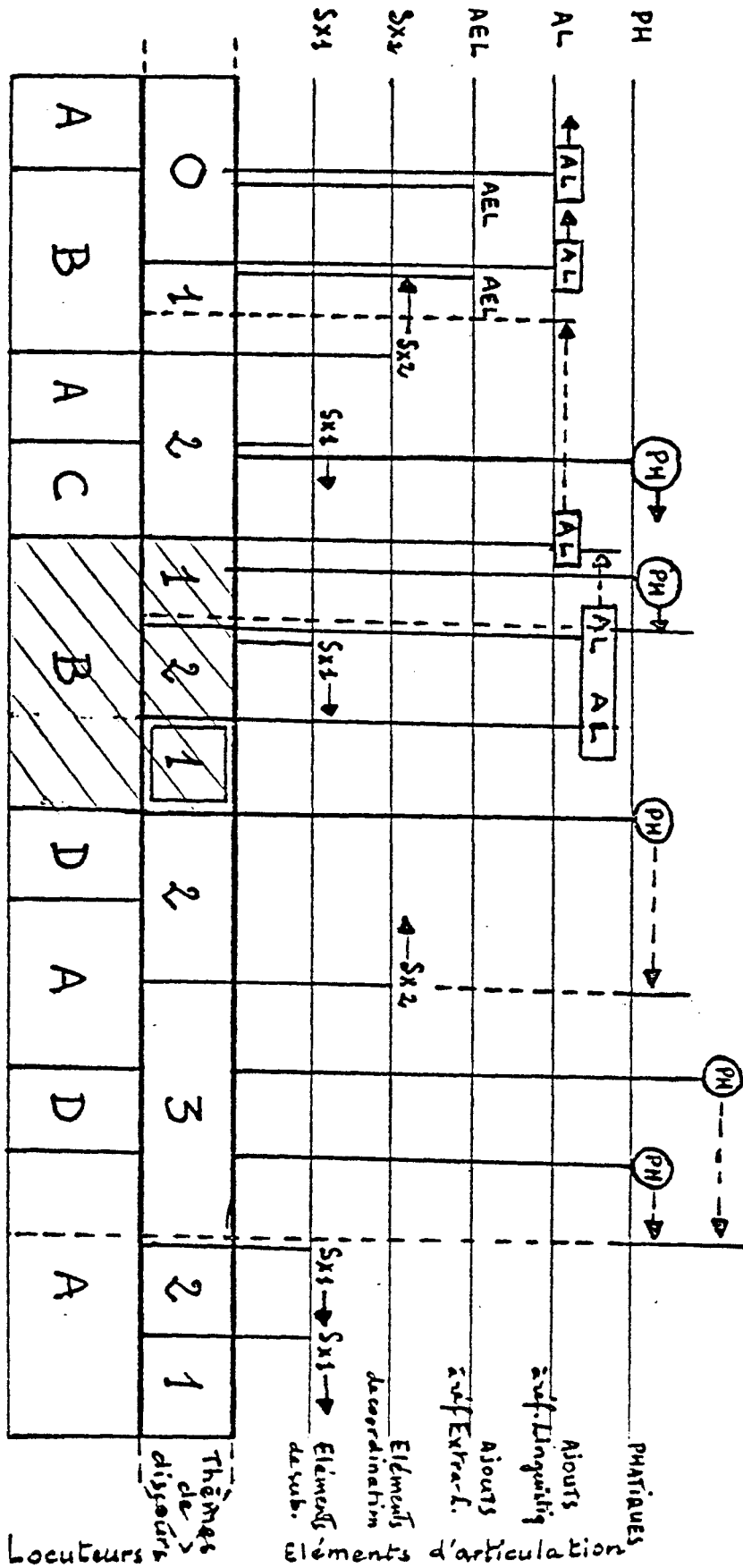
Les "ajouts à référence linguistique" et les "phatiques" semblent jouer un rôle particulièrement actif et complémentaire dans le processus discursif. En effet, tandis que les premiers renvoient - comme nous l'avions remarqué - à un discours antérieur, les seconds projettent le discours en avant, permettant ainsi le passage d'un locuteur à un autre (en conservant le même thème de discours) ou d'un thème de discours à un autre quel que soit le locuteur (en maintenant la cohésion du discours).

On remarque d'ailleurs dans notre exemple que les ajouts à référence linguistique se cantonnent dans la première partie du corpus, c'est-à-dire jusqu'à ce point "culminant" du discours décrit en 2.4., après lequel le discours n'est plus qu'une prolongation inutile au niveau strictement informatif se terminant par un retour explicitement exprimé au thème initial, péniblement soutenu par des liaisons syntaxiques.

3.3. Les éléments d'information du tableau récapitulatif 3.I. nous sembleraient pouvoir faire l'objet d'une exploitation plus rationnelle si regroupés dans une disposition différente donnant une représentation de ce qui constitue le "processus discursif".

C'est ainsi que nous proposons le schéma ci-après (cf. p.163) qui associe une représentation linéaire (correspondant au déroulement chronologique du discours) des thèmes successifs du discours ET des locuteurs successifs, mettant en évidence les découpages différents de la "masse discursive", avec une grille des éléments

SCHÉMATISATION DU PROCESSUS DISCURSIF



d'articulation de ce discours dans laquelle leur place marque leur lieu d'intervention (verticalement) tout en étant catégorielle (horizontalement).

L'exploitation rationnelle de ce schéma demande qu'on suive le processus discursif, c'est-à-dire que l'analyse de catégorielle devienne discursive, en s'appuyant néanmoins sur les observations précédentes.

3.4. On note la présence simultanée d'AEL (Ajouts à référence Extra-Linguistique) et AL (Ajouts à référence Linguistique) :

1°) dans le thème 0, entre deux locuteurs différents (A & B),

2°) entre les thèmes 0 & 1, dans le discours du même locuteur B.

*L'autre jour il est venu Madame Merlino ... BON/
L'AUTRE JOUR/OUI/L'AUTRE JOUR/ il est venu
Madame Merlino.*

Ce qui confirmerait :

- d'une part, le rôle de "situation" du discours joué par les premiers (AEL), et qu'ils doivent évidemment exercer dans la phase initiale de ce nouveau discours qui débute en 0 (cf. 2.6.) ;

- d'autre part, la nécessité d'une deuxième liaison sémantique, à "usage interne", assumée par les AL qui, au niveau discursif, est équivalente à une liaison syntaxique assurant la cohésion du discours (cf. 2.6. et 2.8.).

3.5. On remarque ensuite qu'un Sx2 (élément de coordination) suffit à introduire le thème 2 (18), tandis que le passage (transmission de

(18) Comme indiqué note 6, nous ne faisons pas (encore) intervenir dans l'analyse le rôle syntacto-sémantique de ces Sx2 (éléments de coordination) qui devra être explicité dans un stade ultérieur de l'analyse où l'étude de la présupposition dans ce type de discours mettra en évidence la force illocutoire de ces éléments, c'est-à-dire leur rôle important dans le processus discursif.

parole) du locuteur A au locuteur C, à l'intérieur du même thème 2, nécessite un SxI (liaison syntaxique "normale") ET un PHATIQUE (liaison discursive) doublant la liaison syntaxique et marquant ainsi la continuité discursive d'un locuteur à l'autre.

*MAIS/elle parle tellement vite/HE/ QUE ... /elle
parle trop vite on comprend rien*

3.6. Plusieurs AL groupés (dont l'action individuelle devrait être examinée avec soin) suffisent à assurer la reprise du thème I en le reliant au précédent discours (I) du même locuteur (B) par dessus le discours différent (2) des locuteurs A et C.

Ce locuteur B, qui s'efforce de développer le thème I de son discours (thème central du corpus), utilise un PHATIQUE pour une extension (un renfort) de sens, une liaison SxI pour "récupérer" le thème 2, et successivement deux AL, l'un pour assurer une liaison avec le thème 2 du locuteur C (doublant ainsi la liaison SxI), l'autre pour reprendre son thème personnel (I) en assurant la liaison nécessaire avec la séquence où ce thème se manifestait déjà dans son propre discours.

Son discours s'achève sur un PHATIQUE le laissant ouvert sur plusieurs prolongements possibles (19).

*OH/PEUCHERE/DIS !/ on essaye de /QUANTE/ tu essaies
de dépicauter /LA/ de trouver /EH BE/ tu comprends
rien /MOI/ j'ai essayé l'autre jour de recopier
/CE QU'/ elle m'avait dit /LA POUR UN PEU*

(19) "possibles" mais sûrement limités, - comme on l'a déjà remarqué (cf. 2.4.) - sans qu'on puisse (encore) interpréter "là pour un peu" comme une insistance faisant entendre que l'essentiel a été dit et qu'on attendrait seulement une confirmation ...

On remarque donc en ce point central du corpus (20) un réseau particulièrement dense de liaisons multiples s'exerçant dans DEUX directions diamétralement opposées :

- les AL, vers le discours antérieur, en jouant le rôle de liaison sémantique rétroactive déjà signalé (cf. 2.8.) ;

- les Sx1 et PHATIQUES, vers le discours à venir, en renforçant la cohésion interne et la force illocutoire de ce discours (cf. 3.2.).

3.7. Après un "flottement" au niveau du 6ème groupe de séquences où la reprise du thème 2 par un nouveau locuteur (D) n'est nullement marquée, un Sx2 introduit un nouveau thème (3), dont l'apparition était déjà "programmée" au niveau discursif par le phatique terminal du discours de B ("là pour un peu" - fin du 5ème groupe de séquences). La liaison est donc DOUBLE entre le thème I (de B) et son prolongement (3) par A. Au même niveau discursif ? Il est trop tôt pour pouvoir se prononcer.

Ce thème complémentaire (3) est soutenu dans ses développements par des PHATIQUES permettant précisément, - comme déjà noté (en 3.6.) pour le thème 1, - des extensions de sens, confirmant ici le récit des difficultés dont le locuteur B a fait l'histoire.

On a déjà remarqué (en 2.4. et 3.8.) comment les liaisons SxI permettaient par un énoncé très construit syntaxiquement de "boucler" le corpus par un retour aux thèmes 2 et 1, sans cependant aucun apport au niveau sémantique.

*pourquoi ? elle parle trop vite ? Non /ET PUIS/ on
était nombreux on était au moins une dizaine
/ALORS .../ c'est des curieux ces gens /HE/COMME/
Y'en avait qui parlaient en même temps qu'elle
/ET QU'/elle parle très vite on arrivait pas à ...
à ...*

(20) 5ème groupe de séquences correspondant aux thèmes 1.1, énoncés par le locuteur B (cf. remarques faites en 2.6. et 3.2.).

4.1. Ce parcours discursif du corpus nous semble appeler diverses remarques qui constituent des suggestions pour la poursuite de cette analyse à différents niveaux.

On notera que cette première approche s'est voulue aussi pragmatique que possible, laissant de côté toute théorisation ou toute évocation d'une théorie (21) et essayant d'éviter de tomber dans le piège séduisant de l'interprétation sémantique a priori, comme nombre d'analyses élaborées dans le cadre ou sur le modèle de la sémantique structurale (22), et aussi refusant de s'en tenir à la rigueur stérilisante de modèles syntaxiques impropres à rendre compte de phénomènes langagiers parfois assez éloignés des normes de la langue (23).

C'est dans cet esprit et en usant de procédés opératoires semblables propres à maintenir un contact permanent avec le processus discursif EN ACTION et y revenant constamment sous des incidences diverses mais nettement déterminées (24), que cette analyse nous semble devoir être poursuivie.

4.2. Le rôle important (au niveau discursif) joué par les Ajouts à référence linguistique (AL) pourrait être considéré comme constitutif de "séries à rebours" où le sens se fait par répétition d'un même énoncé, étant bien entendu qu'il n'y a jamais simple redite mais une

(21) Sauf les théories de l'énonciation, celles de la présupposition et de l'illocution ; mais pour bien préciser qu'elles n'interviendront que plus loin, dans un prolongement de cette analyse.

(22) Elles ont certes leur valeur propre et leur destination spécifique. Mais nous attaquant à un type de discours dénué de repère (connu) théorique, culturel (littéraire) ou linguistique, nous ne pouvons admettre aucun a priori.

(23) Le discours objet de cette analyse est en effet incohérent d'un point de vue normatif et l'application d'un modèle syntaxique supposerait une remise en ordre avec élimination (arbitraire) de certains éléments "perturbateurs", ceux-là mêmes qui, à notre sens, constituent (ou sont en relation avec) la structure profonde de ce type de discours.

(24) Par les éléments de liaison discursive, par exemple, dont, on l'a vu, l'action est nettement spécifique non seulement en elle-même, mais aussi quand à l'effet produit.

RE-énonciation dans un contexte discursif nécessairement différent (puisque le discours "avance") (25).

Ce qui suppose une connotation de l'énoncé par lui-même, - connotation multiple dans certains cas - où l'effet devient la cause d'un autre effet (ou d'effets multiples), et réciproquement.

4.3. Les PHATIQUES pourraient être réexaminés dans le cadre plus large d'une "connotation phatique" (dont ils seraient les points d'émergence dans le discours), notion empruntant ses bases à la définition que HJEMSLEV donne de la connotation et aussi à son énumération des systèmes sémiotiques (26), particulièrement le connotateur "moyen" (ou connotateur "phatique") qui "renvoie au moment inaugural où le sujet se fait sujet du discours, sujet de la dénotation" (27), et qui rejoint peut-être une perspective lacanienne du discours.

4.4. Il semblerait également intéressant de préciser le rôle des éléments de coordination syntaxique (Sx2) en tant que "connecteurs logiques" (dans la perspective de DUCROT) et de tracer, à partir d'un schéma mettant en évidence le jeu des présuppositions, le profil illocutoire de ce type de discours (28).

4.5. Ces quelques propositions constituent un projet (des projets) sans doute assez ambitieux. Il nous semble cependant difficile de poursuivre sans rechercher CE QUI en-dessous de la surface discursive (ni mal, ni in-organisée en dépit des apparences) EST, à des "profondeurs"

(25) On pense ici aux "séries paradoxales" analysées par Gilles DELEUZE (in "La logique du sens") à partir de l'oeuvre de Lewis CARROLL.

(26) In "Prolégomènes à une théorie du langage": "est connotative une sémiologie dont le plan de l'expression est une sémiotique".

(27) Cf. la communication de C. CALLIGARIS ("AU SUJET de la connotation", in "Psychanalyse et Sémiotique" - Actes du Colloque de Milan 1974 - Ed. 10/18 - 1975).

(28) Les AEL y prendraient vraisemblablement leur place (?).

variables, LA STRUCTURE ACTIVE (le processus réel) de ce discours parlé dont les éléments d'articulation visibles en surface ne constituent (sans doute) qu'une partie de l'appareil.

Sonia BRANCA

QUEL LEQUEL ?

A PROPOS DES FORMES EN LEQUEL/LAQUELLE EN FRANÇAIS DE MONTREAL

On présente habituellement ainsi le système du relatif :

nature de l'antécédent	fonction du relatif	système de suppléance en lequel
	<p>QUI : sujet (dans la relative)</p> <p>QUE : objet (dans la relative)</p>	
<p><u>neutre</u> : ce, quelque chose, les choses</p> <p><u>+ animé</u></p>	<p>PREP+QUOI : cas obliques (dans la relative)</p> <p>PREP+QUI : cas obliques (dans la relative)</p>	<p>SYSTEME DE SUPPLEANCE :</p> <p>prep+lequel</p> <p>auquel</p>
<p><u>non marqué</u> : +/- animé</p>	<p>DONT : de N (dans la relative)</p>	<p>duquel</p>
<p><u>- animé</u></p>	<p>OU : locatif (dans la relative)</p>	<p>prep+lequel</p>

Il suffirait de lire ce tableau pour voir que le pronom relatif est décrit comme une forme possédant une flexion, une déclinaison. Le relatif dit-on, varie en cas selon la fonction qu'il occupe dans la subordonnée (sujet-objet-régime indirect-régime indirect en de - ou complément de relation). A chacune de ces fonctions

correspond une forme casuelle différente :

qui au cas sujet, que au cas objet, prép qui aux cas obliques etc ...

Les cas obliques, contrairement aux cas sujet et objet dépendent également de la nature de l'antécédent. Un antécédent animé entraîne une forme en qui (cf. par exemple Grévisse, § 543).

les hommes à qui j'ai parlé

les hommes pour qui je travaille

les hommes de qui je dépends etc....

Dans une conception naïve du système, il serait satisfaisant de poser qu'une forme en quoi correspond aux antécédents - animé et permet de répartir les formes en qui et en quoi de façon symétrique.

Or, force est de constater qu'il n'en est rien : la forme en quoi ne se combine qu'avec ce ou un nom "neutre" du type la chose :

ce à quoi j'ai pensé

? la table à quoi j'ai pensé

On explique ce déséquilibre par le jeu de l'histoire : la forme en quoi se serait figée et ne se survivrait plus que dans les tours cités plus haut.

Les grammaires posent donc (cf. par ex. Guiraud, la syntaxe du français, p. 85) qu'une deuxième série de formes en

le/la/les quel(le/s)

au(x) quel(le/s)

à laquelle

du/de la/ des quel(le/s)

vient servir de relais à la première forme, déficiente :

la table à laquelle j'ai pensé

Cette forme en lequel admet indifféremment des antécédents animés :

la personne à laquelle j'ai pensé

C'est la place de lequel dans le système que j'ai voulu observer. Je pensais en effet, pouvoir trouver dans un ensemble de données très vaste, le corpus Sankoff-Cedergren de Montréal, des confirmations aux questions que je me posais à Aix. J'avais constaté que les emplois de lequel étaient très rares, et beaucoup d'enseignants qui travaillaient avec nous, s'accordaient à constater que les techniques d'apprentissage de ces relatifs étaient inefficaces.

I - RELEVÉ DES DONNÉES DANS LE CORPUS DE MONTREAL.

Le chiffre de gauche renvoie au numéro de l'interview, le chiffre de droite à la ligne de transcription.

92-377 D'une certaine classe sociale un peu aisée dans lequel on parle pas ...

111-415 .. Ressembler le plus possible au groupe dans lequel on vit.

76-144 .. Un milieu auquel j'avais pas été habitué ...

53-104 .. Un milieu dans lequel j'étais habitué de vivre ..

53-617 .. Le milieu dans lequel je l'ai été (éduqué)

102-415 Ca dépend aussi beaucoup du milieu dans lequel je suis

81-429 Dans le régime dans lequel il a été élevé

58-822 C'est un sujet sur lequel tu portes très peu d'attention

76-507 C'est un sujet auquel je suis pas familier du tout

81-106 Le système d'éducation sur lequel l'enseignement des Jésuites était basé ..

81-314 C'est le seul sens dans lequel je dirai que j'ai eu un peu mal.

87-169 C'était le plus vieux de la classe avec lequel il s'était battu.

7-225 Les portes là de l'auto avec laquelle ils s'en allaient

9-450 C'est une chose que je remarque beaucoup, à laquelle je tiens.

9-1005 Ca c'est une chose à laquelle je tiens beaucoup

53-371 Une chose dans laquelle je suis forte c'est les travaux de recherche.

9-487 Une compagnie d'assurances pour laquelle on travaillait

53-495 C'est une des raisons pour laquelle je disais que ..
C'est pas une raison pour laquelle il serait moins bon

9-487 Une compagnie d'assurances pour laquelle il travaillait

81-440 Une source de décisions à laquelle participent très peu
d'étudiants

Selon la nature dans laquelle il a été élevé

81-541 C'est la voie normale dans laquelle nous devrions volontairement nous engager.

49-405 .. Aussi la mentalité dans laquelle j'ai été élevé.

67-268 Avec l'ère dans laquelle on vit ...

56-119 .. Une limite au-delà de laquelle ils pensaient même pas aller.

92-95 Ca dépend de la manière avec laquelle celui qui organise a réussi à convaincre

9-981 Mais il y a des gens euh ... avec lesquels il fait affaire

53-1181 Les intonations avec la .. avec lesquelles j'ai été initié à lire.

73-448 Les milieux assez fermés dans lesquels on (n'?) entre pas
Tout le monde veut avoir les réformes sociales dans lesquelles
ils peuvent vivre.

113-456 C'est un peu les raisons pour lesquelles euh je me suis retiré de là.

58-963 Mais c'est une des raisons pour lesquelles j'ai accepté de rester ici.

AU(X) QUEL(LE/S)

76-144 Rencontrer un milieu complètement différent auquel j'avais pas été habitué.

76-502 C'est un sujet auquel je suis pas familier du tout.

9-491 Beaucoup de ces responsabilités auxquelles il tenait

34-282 Les critères auxquels j'étais pas capable de répondre

112-133 Alors des jeux auxquels je jouais à ce moment-là.

115-192 Tous les jeux auxquels vous avez joué

DUQUEL

aucun exemple.

DESQUEL (LE/S)

aucun exemple.

II - QUELQUES REMARQUES.

. Sur environ un million de mots, on ne trouve que 39 occurrences de formes relatives du type lequel.

6	ont été prononcées par le locuteur 81
5	par le locuteur 9
4	par le locuteur 53
4	par le locuteur 76

C'est dire que seul un très petit nombre de locuteurs emploie de telles formes (et cela très rarement). Je n'ai cependant pas tenté de corrélérer systématiquement la présence de lequel et l'appartenance sociale (éducation ou revenu) des locuteurs. Je me suis plutôt intéressée aux contextes où l'on peut rencontrer cette forme.

. On constate également qu'il y a des "fautes" dans l'usage des lequel : une faute de genre, passage au masculin, alors que l'antécédent est féminin :

92-377 *Une certaine classe sociale un peu aisée dans lequel on parle pas.*

et une hésitation :

53-1181 *Les intonations avec la...avec lesquelles*

Ce fait rejoint d'autres observations effectuées à Aix, qui tendraient à prouver que lequel est perçu comme un neutre.

a) Les seules prépositions employées sont :

dans employée 14 fois

<u>à, au</u>	11 fois
<u>pour</u>	5 fois
<u>avec</u>	4 fois
<u>sur</u>	2 fois.

b) Si l'on calcule la distribution de lequel par rapport aux antécédents, le côté figé de cet emploi est encore plus net.

Le mot raison apparaît dans 4 sur 5 des emplois de
pour laquelle
pour lesquelles

Le mot milieu dans 5 des emplois de dans lequel, les autres emplois sont déclenchés par de quasi-synonymes de "milieu" : classe sociale, groupe, régime.

c) Un autre élément exerce un rôle décisif : le verbe de la proposition dans laquelle se trouve le relatif.

<i>groupe</i>	<i>dans lequel</i>	<i>on vit</i>
<i>milieu</i>	<i>dans lequel</i>	<i>j'étais habitué <u>de vivre</u>.</i>
<i>l'ère</i>	<i>dans laquelle</i>	<i>on vit</i>
<i>les réformes</i>	<i>dans lesquelles</i>	<i>ils peuvent <u>vivre</u>.</i>
<i>sociales</i>		

4 "vivre".

<i>milieu</i>	<i>dans lequel</i>	<i>je l'ai été (<u>éduqué</u>)</i>
<i>régime</i>	<i>dans lequel</i>	<i>il a été <u>élevé</u></i>
<i>nature</i>	<i>dans laquelle</i>	<i>il a été <u>élevé</u></i>
<i>mentalité</i>	<i>dans laquelle</i>	<i>il a été <u>élevé</u>.</i>

4 verbes : élever, éduquer.

Un deuxième groupe comporte des verbes qui appartiennent plutôt au lexique de "l'habitude".

<i>milieu</i>	<i>dans lequel</i>	<i>je <u>suis</u></i>
<i>sujet</i>	<i>auquel</i>	<i>je <u>suis pas familier</u></i>
<i>milieu</i>	<i>auquel</i>	<i>j'avais <u>pas été habitué</u></i> (2 fois)

Dans cet ensemble on a semble-t-il affaire à une relation stable entre un mot du type milieu et un verbe du type vivre,

association que l'on retrouve dans d'autres contextes :

je vis dans un milieu farfelu

j'avais pas été habitué à un tel milieu etc..

Si l'on caractérise un véritable outil de liaison par la possibilité qu'il a de mettre librement en relation des phrases, force est de constater que lequel ne semble plus fonctionner ainsi, mais sert simplement de mot de liaison à l'intérieur d'un stéréotype.

. Avec un antécédent comme chose, raison, les verbes sont moins aisément prédictibles. On trouve chose suivi d'un adjectif adjectival :

<i>chose</i>	<i>dans laquelle</i>	<i>je suis forte</i>
<i>raison</i>	<i>pour laquelle</i>	<i>il serait <u>moins bon</u></i>

mais aussi de verbes appréciatifs :

<i>chose</i>	<i>à laquelle</i>	<i><u>je tiens</u> beaucoup</i>
--------------	-------------------	---------------------------------

ou même déclaratifs :

<i>une des raisons</i>	<i>pour laquelle</i>	<i><u>je disais</u></i>
------------------------	----------------------	-------------------------

Dans les phrases que nous avons examinées, raison ou chose sont paraphrasables par ça, ce :

Une chose dans laquelle je suis forte, c'est les travaux de recherche

C'est ça dans quoi je suis forte, dans les travaux de recherche.

Ce dans quoi je suis forte, c'est les travaux de recherche.

C'est une chose à laquelle je tiens.

C'est ça à quoi je tiens.

C'est ce à quoi je tiens (1)

*C'est pas une raison pour laquelle il serait moins bon
C'est pas ce pour quoi il serait moins bon.*

Il faut rapprocher cette remarque du fait que les antécédents "concrets" sont très rares dans le corpus : à peine trouve-t-on,

7-225 Les portes là de l'auto avec laquelle ils s'en allaient

87-169 Le plus vieux de la classe avec lequel je m'étais battu

53-1181 Les intonations avec la..avec lesquelles j'ai été initié à lire.

Au début de ce texte on opposait le neutre quoi complètement déchu, qui ne se survit que dans des formes comme la chose à quoi, ce à quoi, et la forme adjectivale auquel, lequel etc ... qui aurait servi de relais : en fait il apparaît que lequel est à présent tout aussi contraint que quoi :

1°) Il ne se survit que chez quelques locuteurs.

2°) Il tend peut-être vers le neutre (cf. erreur ou hésitation sur le genre.

3°) Il a perdu la possibilité de se combiner librement avec des formes lexicales. En effet il nous semble que des mots tels que chose ou raison, grands classificateurs lexicaux, sont en voie de grammaticalisation (2).

(1) Les structures présentatives :

c'est à ça que je tiens, c'est dans ça que je suis forte, c'est pas pour ça qu'il serait moins bon ... ont été laissées de côté : elles seraient aisément repérables à la présence de la préposition placée devant ça.

Nous opposerons de façon plus générale :

c'est - préposition N - que phrase : présentatif

c'est - N préposition + qui phrase : relative

préposition + quoi

préposition + lequel

(2) Un autre argument serait le fonctionnement de ces termes dans les questions : t'es venu pour quelle raison ?

apparaît aussi fréquemment que : t'es venu pourquoi ?

alors qu'on ne trouve jamais dans les corpus :

pour quel motif, cause, mobile, etc...

Les autres emplois que nous avons relevés, lorsque les antécédents sont "vraiment" lexicaux, apparaissent dans des formulaires complètement figés : milieu y appelle vivre ; compagnie ou entreprise, travailler ; voie, s'engager, le relatif fonctionnant comme élément de jonction dans des relations toutes faites.

III - QUELQUES SONDAGES DANS LES CORPUS AIXOIS.

Le faible emploi des relatifs lequel a d'ailleurs une longue histoire. Dès le XVIème siècle, lequel sujet paraît suspect. Brunot (H.L.F.) cite les remarques de Oudin :

"Voilà un homme lequel veut ..." ne se dit point. Il faut qui veut.

de Vaugelas :

"Lequel, laquelle sont rudes au nominatif".

La suspicion dans laquelle on tient ces formes va de pair avec l'abandon du style parlementaire qui apparaît très vite comme trop spécialisé et s'oppose au langage de la cour comme une langue à part (1).

(1) On pourra se reporter sur ce point à l'Histoire de la langue française cultivée d'A. François, tome I Alexandre Jullien éd. Genève 1959, p. 189 et suivantes :

Quand G. Tory déclare dans son Champ Fleury que le style de parlement et le langage de cour sont très bons, la cour désigne probablement la chancellerie, les bureaux de l'administration royale. De même pour la prononciation et l'orthographe R. Estienne s'en tient encore à l'avis des plus sçavants en notre langue qui ont tout le temps hanté es cours de France, tant du Roi que de son Parlement de Paris, aussi sa chancellerie et sa cour des comptes, esquels lieux le langage s'écrit et se prononce en plus grande pureté qu'en tous autres lieux." (Grammaire 1557).

Deux ans plus tard le sens mondain de cour semble se détacher un peu plus nettement, dans le premier Devis d'Abel Matthieu dédié à Jeanne d'Albret, on trouve le conseil de hanter les gens de loi (dont le langage est encore commenté favorablement) mais qui ne se confondent plus avec le "plus friand parler du roi et de la cour". Cependant dès cette époque on raille le jargon du palais coupable d'archaïser. Déjà la cour d'Henri III ne peut plus souffrir les termes du barreau et, progressivement, lorsque les auteurs se préoccupent du parler de la cour, ils désignent le parler des courtisans du roi.

On peut noter qu'aujourd'hui encore, ces formes réapparaissent à l'oral chaque fois que le locuteur s'inscrit dans un discours officiel et en adopte les conventions de style. Dans les corpus que nous avons dépouillés, on ne trouve de formes lequel, que lorsque les locuteurs tiennent un discours "public". C'est le cas des personnes qui prennent la parole dans les réunions des comités de quartier de Marseille. Juste après avoir défini son droit à la parole publique :

"nous présentons le comité d'intérêt de Verduron",

le locuteur n° 2 énumère ses revendications :

"Euh d'une part/euh, le/ les transports euh pour lesquels nous voulons mettre le paquet - euh cette fois-ci".

le même locuteur deux minutes plus tard :

"Et là c'est un des points pour laquelle nous demandons un prolongement de la ligne" (p. X ligne 1)

"Alors l'annexe de la mairie également pour lesquels on pourrait avoir plus de facilités euh-pour aller" (p. XII ligne 8)

Il faudrait disposer de corpus plus vastes pour vérifier ces observations. On peut néanmoins faire l'hypothèse que les formes en lequel apparaissent comme des clichés en lien avec un discours protocolaire. On sera d'ailleurs attentif à la fréquence des ratés entraînés par ces emplois (2 sur 3). Nous avons pu noter de semblables erreurs, chez tous les locuteurs qui manient le relatif lequel, ce qui nous confirme qu'il ne s'agit pas de véritables éléments du système grammatical, mais de clichés lexicaux :

"Il fait sur l'aspect une thèse dans lequel il envisage ceci" (professeur d'Université-20/1/77)

On peut trouver ailleurs dans la langue, ces procédés qui fonctionnent pour connoter un style. Le représentant de la mairie répond systématiquement en employant une construction qui renvoie de façon discrète mais efficace à la part d'autorité qu'il détient. Aux

revendications désordonnées qui lui sont présentées, il oppose un classement et une hiérarchisation des problèmes :

En ce qui concerne le collecteur (p. XIII)

En ce qui concerne le désenclavement de Verduron (p. XIV)

En ce qui concerne le collecteur (p. XV ligne 1)

En ce qui concerne l'assainissement (p. XV ligne 5)

En ce qui concerne St Henri et en ce qui concerne
l'Estaque Plage (p. XV ligne 16)

Mais en ce qui concerne le collecteur à proprement
parler (p. XV ligne 4)

On est tenté de rapprocher les deux procédés : les tentatives maladroitement du locuteur 2 et le procédé de l'administrateur qui donne à ses interlocuteurs un effet de discours construit. Dans les deux cas il s'agit d'une formule ; ce que nous appellerons fait de style, par opposition aux exigences de la syntaxe. Ce sont ces formules qui permettent de repérer les locuteurs et c'est autour de leur utilisation que s'enchevêtrent discours et rapports sociaux.

A ces exemples il faudrait encore joindre l'emploi de lequel sujet. Paradoxalement cette forme proscrite par les grammairiens est plus fréquente que les formes prépositionnelles : on l'entend dans le style journalistique des informations de la radio, lorsque l'antécédent ne précède pas immédiatement le relatif :

*Giscard d'Estaing, président de la République, lequel
a rappelé la volonté du gouvernement de resserrer
les liens de coopération avec l'Allemagne (France
Inter - 5/2/77)*

ou dans le style un peu rigide, dit soutenu que les élèves adoptent lors d'exposés :

*J. Hélias veut nous faire prendre conscience du danger
provoqué par les matières plastiques et synthétiques
lesquelles dit-il nous engloutiront (élève
de 2de)*

LES AUTRES FORMES FLECHIES.

Par ailleurs les études de Cl. Lefebvre et R. Fournier de l'Université du Québec à Montréal ont pu montrer que fort peu de formes fléchies apparaissent dans le corpus Sankoff-Cedergren. Le dépouillement d'une dizaine d'heures d'enregistrement réalisés à Aix laisse à penser qu'il en est fondamentalement de même en France. Quelle que soit l'origine sociale des locuteurs, les seules formes vraiment utilisées dans les conversations courantes sont le cas sujet, plus rarement le cas objet et l'adverbe relatif où (1). Ces résultats sont conformes aux observations de E. Keenan, effectuées sur des langues très diverses. E. Keenan a ainsi observé que, si toutes les langues possédaient des relatifs de fonction sujet, certaines, le Malgache, s'en tenaient là ; d'autres autorisaient en plus la formation de relatifs objet, selon une hiérarchie d'accessibilité ; sujet ; objet direct ; objet fléchi du verbe ; objet du nom ; complément du comparatif.

Ce qui est grammaticalisé dans quelques langues se retrouve comme une très forte tendance du français. Claire Lefebvre signale un certain nombre de stratégies d'évitement des positions "complexes". Par exemple la préférence des locuteurs pour :

La femme qui travaille avec moi

par rapport à

La femme avec qui je travaille.

On pourrait de même avancer, qu'une bonne partie des dont sont remplacés par des qui, grâce à un changement de verbe :

La revue dont la couverture est déchirée

La revue qui a une couverture déchirée.

(1) Bien que je n'ai pas relevé systématiquement les formes en dont qui apparaissent dans les corpus, j'ai pu remarquer certains phénomènes de lexicalisation comparables à ceux observés pour lequel : ainsi on trouve relativement fréquemment le stéréotype : la façon dont ...

Il paraît donc étrange que les descriptions syntaxiques de la relative insistent toutes sur la déclinaison du relatif, puisque seules deux formes qui et que sont vivantes à l'oral (1).

Qui est donc le seul cas marqué du système. Il semble que la langue ait privilégié le marquage de la fonction sujet. Pour le reste on constate que la forme que n'est pas spécialisée dans la fonction de relatif objet. Elle est également utilisée comme marque de subordination même lorsqu'il ne s'agit pas d'un système de rection nominale :

- . *Rendez-moi vite la monnaie que je vais rater mon trolley (L.5.5)*
- . *On est parti de Roquevaire que c'était 5 heures moins le quart (L.2.21/23)*
- . *Folle que tu es*
- . *Je pense qu'il en retard*
- . *Ya mon mari que je vois jamais etc...*

A côté de ces exemples on citera des énoncés plus proches des relatifs :

- . *Un espèce de champ à herbages affreux que ça ne pouvait même pas servir à faire paître des chèvres (corpus Mme V p. 2)*
- . *Et bien entendu un faisan que le chien il fait l'arrêt, il s'envole (le faisan p. 1)*
- . *Parce que voyez par exemple la serpillère que ici ça s'appelle la pièce (M. 9.12)*
- . *Mon Dieu vous avez fait dîner des gens que vous savez pas qui ça est.*

(1) L'importance que nous accordons aux phénomènes morphologiques (les catégories les plus marquées de la langue) amène en effet, à écarter où qui n'appartient pas à la série des pronoms QU. De plus où n'a pas toujours la même origine syntaxique : il ne correspond pas forcément à une place de la construction verbale. Il fonctionne également comme locatif susceptible de se combiner librement avec n'importe quel verbe. Son statut marginal est à rapprocher de celui du locatif y, élément qui appartient à la rection verbale :

j'y vais - l'endroit où je vais
j'y déménage - l'endroit où je déménage

mais qui peut aussi fonctionner hors rection verbale :

j'y dors - l'endroit où je dors

On peut envisager d'intégrer ces relatives dans le système plus vaste et mal analysé de la subordination en que. Nous dirons que dans tous les cas, la fonction syntaxique de que est d'indiquer qu'une construction verbale est dans la dépendance de celle qui précède. La relation de la relative à l'antécédent est interprétée :

- soit à partir de la présence d'un élément anaphorique (pronom ou adverbe) qui renvoie à un élément nominal :

- . *On rencontre une foule d'étrangers qu'ils vous écrasent plutôt que de vous laisser traverser la rue (Mme V. p. 7)*
- . *Et les chasseurs qu'ils avaient tué le faisan ils ont laissé faire le chien (le faisan p. 3)*
- . *C'est le type que je travaille avec*

- soit à cause du vide laissé dans l'énoncé par la place non réalisée de la construction verbale, qui donne lieu à une structure incomplète : l'incomplétude de la subordonnée la place dans la dépendance de la proposition précédente et amène à y chercher dans les limites de la cohérence du discours, un élément qui puisse "remplir cette place" (1).

- . *Tu vois la boxe en ligne qu'il a (le match p.1)*
- . *La raison que je suis allée à Aix c'est pour les enfants (Mme F)*

Dans les deux cas, le terme nominal peut être l'antécédent de la tradition, situé immédiatement avant l'élément QU, ou un nom situé plus haut dans la chaîne du discours ; cf. par exemple les énoncés critiqués par les grammairiens :

- . *Les portes du buffet que vous venez d'acheter feront un bel effet*
- . *L'entrée de la maison qui est si étroite donne sur le jardin.*

(1) Je renvoie pour toutes ces notions au travail du GARS et en particulier à la thèse de troisième cycle de José Deulofeu.

Si l'on compare le tableau du premier paragraphe, et le "système du relatif" réduit à qui, tel qu'il peut être déduit de nos remarques, on comprend mieux la déchéance des lequel : dans l'économie d'un système casuel avec formes morphologiquement marquées, ces pronoms ou des catégories du même type, auraient leur place nécessaire. C'est bien l'image que l'école donne des relatives : il ne faut pas qu'il y ait de "trou". Lequel permet d'exprimer la relation entre un antécédent - animé et la forme propositionnelle qui le complète. Ce modèle correspond bien à l'écrit normé scolaire ou post-scolaire (il y a deux lequel dans cette dizaine de pages !).

Au contraire, dans le français oral que nous tentons d'analyser la construction dépendant d'une rection nominale, ne semble pas (?) ou plus (?) correspondre à un paradigme morphologique avec de nombreuses oppositions. Seule la fonction sujet (qui) est marquée. Ce privilège que l'on retrouve ailleurs (obligation d'avoir un sujet de surface pour que l'énoncé soit bien formé, interprétation préférentielle du sujet comme thème de la phrase ...), explique peut-être la résistance relativement forte manifestée par les lequel sujet.

Les coupes sombres dans le paradigme des relatifs auxquelles nous venons de nous livrer, heurteront sans doute. Toute l'histoire de la grammaire française est là pour montrer combien les grammairiens ont renoncé lentement et difficilement à présenter des tableaux de formes dont la richesse pouvait répondre aux cas du latin.

Colette JEANJEAN

NORME LINGUISTIQUE ET INSTITUTION SCOLAIRE

AVANT-PROPOS

- I - La problématique de l'échec scolaire
- II - Les axes de l'analyse
- II,1 - Norme implicite et norme explicite
- II,1,1 - La norme explicite
- II,1,2 - La norme implicite
- II,2 - Variété de langue et langue utilisée par un groupe de locuteurs
- II,3 - Langue dominante et langue scolaire
- III - Analyse de quelques données
- III,1 - La langue parlée
- III,1,1 - La variation linguistique
- III,1,2 - Le français parlé commun
- III,1,2,1 - Le vocabulaire chez des enfants de CE1
- III,1,2,2 - La syntaxe chez des enfants de C.P.
- III,1,3 - Le repérage des individus
- III,1,3,1 - Les constantes dans le repérage des locuteurs
- III,1,3,2 - Les contradictions dans le repérage des locuteurs
- III,1,3,3 - Le poids de la norme écrite dans la production d'une catégorie de mauvais locuteurs
- III,2 - La langue écrite
- III,2,1 - Le poids de l'orthographe
- III,2,2 - La production de l'écrit par les élèves
- III,2,2,1 - L'oral "écrivable" au C.P.
- III,2,2,2 - Les premiers écrits scolaires
 - 1) la rédaction à sujet imposé
 - 2) les textes libres, genres littéraires
- III,2,2,3 - L'écrit scolaire des élèves est radicalement différent de la langue parlée

III,2,3 - L'évaluation des productions écrites dans le premier cycle du secondaire

- 1) le facteur orthographe reste prépondérant
- 2) le facteur ponctuation
- 3) l'importance du style
- 4) Le contenu

CONCLUSION

Notes

AVANT-PROPOS

Mes réflexions s'appuient sur des travaux d'observations et d'analyse effectués à l'Université de Provence, au sein de l'Institut de Didactique et de Pédagogie (Groupe "linguistique et pédagogie") et du G.I.R.E.F. (Groupe Interdisciplinaire de Recherches sur l'Enseignement du Français), ou lors d'activités d'enseignement (maîtrises de pédagogie du français en particulier) ; je les signalerai au cours de mon exposé et en donnerai la liste en note. Elles entrent dans le cadre des recherches du G.A.R.S. sur le français parlé, recherches sans lesquelles toute réflexion sur les rapports entre langue et école m'eût été impossible.

Je tiens à remercier ici tous les enseignants qui, à un titre ou à un autre, ont participé à ces différents travaux, ceux qui nous ont accueillis dans leurs classes, ont répondu à nos enquêtes, et ont constitué avec nous le matériau de nos recherches. Je voudrais souligner à ce propos que toutes les observations citées dans cet article ont été choisies en fonction de leur caractère représentatif : en aucun cas elles ne doivent induire un jugement sur la personnalité des enseignants qui y sont impliqués. Bien au contraire, ces enseignants étant particulièrement avertis des problèmes linguistiques et pédagogiques et ayant d'excellentes relations avec leurs élèves, la variable "pratique pédagogique individuelle" a pu être éliminée des observations en question.

Enfin je remercie tout particulièrement les enfants et les adolescents qui ont accepté que soient analysées leurs productions linguistiques et ont ainsi permis ce travail de recherche.

I - LA PROBLEMATIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE

Les recherches sociologiques de ces dernières années ont permis de mettre en évidence le rôle de "reproduction" des inégalités sociales de l'institution scolaire, et de proposer une nouvelle explication de l'échec scolaire : la déficience qui serait à l'origine de cet échec ne serait pas spécifiquement individuelle mais affecterait tout un groupe social, le groupe de ceux qui, économiquement et culturellement, occupent le rang inférieur de la hiérarchie sociale.

En un sens, cette problématique se démarque de celles qui attribuent à l'individu les causes de cette déficience, notamment, en ce qui concerne les capacités linguistiques. Cependant, comme le souligne P. Bourdieu (cf "le fétichisme de la langue", p. 9/10), il ne suffit pas de déplacer l'analyse, de l'individu au groupe (de parler d'aptitudes sociales au lieu d'aptitudes individuelles), pour changer le champ de la problématique : pour saisir de manière nouvelle la relation entre langue et échec scolaire, il est nécessaire de considérer la langue comme un enjeu dans des rapports de force où l'Ecole a un rôle spécifique, celui de renforcer le pouvoir de la langue dominante (1).

C'est cette nouvelle problématique que je questionnerai ici : en effet, pour la rendre opératoire, il me paraît indispensable de confronter aux faits observables dans l'Institution Scolaire, la thèse qui pose que

"mandaté pour sanctionner au nom de la grammaire légitime, les produits hérétiques, et pour inculquer la norme explicite qui réprime les effets des lois d'évolution de la langue (...), le système d'enseignement contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant, parfois juridiquement, l'usage dominant ("le bon usage") par le seul fait de l'inculquer, et en l'imposant aux yeux-mêmes de ceux qui n'y ont pas accès, comme légitime" (cf. "le fétichisme de la langue", p. 27).

Dans une première section (section II) je préciserai les trois axes selon lesquels j'analyserai les données dont je dispose, et je dégagerai les questions auxquelles j'essaierai, dans une seconde section de répondre (section III).

II - LES AXES DE L'ANALYSE

Les trois axes de mon analyse correspondent à trois ordres de distinction sans lesquelles il est impossible, me semble-t-il, de lever certaines ambiguïtés qui, très souvent, pèsent sur l'interprétation sociologique des faits linguistiques ; ces distinctions sont les suivantes :

- 1) distinction entre norme explicite et norme implicite,
- 2) distinction entre variété de langue et langue utilisée par tel groupe de locuteurs (entre langue populaire et langue utilisée par le milieu populaire, entre langue dominante et langue utilisée par la classe dominante)
- 3) distinction entre langue dominante et langue de l'Ecole.

II,1 - Norme explicite et norme implicite :

II,1,1 - La norme explicite.

C'est celle à laquelle on se réfère explicitement, celle que l'on nomme en tant que telle, celle que l'on peut identifier dans les discours, soit écrits (textes de lois, instructions officielles, grammaires, dictionnaires, articles de presse, annotations de productions scolaires etc...), soit oraux (déclarations officielles, interviews diverses sur l'usage linguistique, interventions pédagogiques ou éducatives se référant explicitement à la norme etc...).

C'est la norme idéale, qui joue au niveau des représentations et se définit avant tout par son propre discours, c'est la norme reconnue comme telle (sinon admise ...) par tous. Gardienne de la tradition, c'est celle par rapport à laquelle on croit se déterminer, mais pas obligatoirement - comme je le montrerai par la suite - celle par rapport à laquelle on se détermine effectivement. C'est la norme à laquelle se réfèrent les autorités, les autorités scolaires notamment, qui, par exemple, dans les Instructions Officielles du 7 décembre 1972 (2), caractérisent la langue française comme correcte, juste, précise, concise, élaborée, variée, saine, souple, aisée, affinée, exempte de vulgarité et de complication, dépouillée, pure, vigoureuse, claire, nécessaire, délivrée des contraintes de l'ignorance, fonds commun des traditions et des conventions, véhicule de la pensée et du style ...

C'est en fonction de cette norme que sont établis les programmes de français à l'Ecole et que sont rédigés les manuels de grammaire, y compris ceux qui déclarent avoir un second objectif, un objectif descriptif : en fait il s'agit toujours en priorité de faire acquérir à l'enfant la belle langue, la langue des bons auteurs ; et si, parfois, on incite l'enseignant à partir de la langue parlée courante c'est sans souci réel de mesurer ce qu'impliquerait une telle démarche didactique.

Ainsi R. Dascotte et M. Obadia écrivent-ils d'une part :

"Nous avons renoncé aux phrases d'auteurs et emprunté les structures essentielles au langage parlé" (cf. "Dialogue Grammatical" cours moyen, p. 5) (3).

et d'autre part : (c'est moi qui souligne certains passages ...)

"Nous souhaitons que l'enfant sente que le langage qu'il emploie le plus souvent dans son milieu ne peut être utilisé avec des adultes qu'après toilette" (p. 8, id.),

"(il faut) lutter contre les fausses formes interrogatives "qu'est-ce que tu fais ?"" (p. 30, id.).

Comment concilier le jugement de cette dernière phrase avec les déclarations de la première ? Comment emprunter les structures essentielles au langage parlé si en même temps on le soumet à toilette ?

Quand J. Dubois et R. Lagane, dans "la nouvelle grammaire du français" (4), écrivent :

"Apprendre la grammaire, c'est en effet acquérir la maîtrise des règles qui permettent de construire des phrases, mais c'est surtout faire l'effort nécessaire de réflexion sur la langue elle-même" (p. 2),

Ils ne précisent pas si l'acquisition et la réflexion concernent la langue parlée ou la langue écrite et ne résolvent pas les contradictions suivantes :

- s'il s'agit de la langue parlée, est-il nécessaire de la faire acquérir ? et quelles règles pourra-t-on enseigner puisque la linguistique elle-même ne peut pas encore vraiment rendre compte de l'organisation syntaxique de l'oral, où il est difficile de repérer ces "phrases" que l'on veut enseigner ...

- s'il s'agit de la langue écrite, est-il possible de discerner les relations qui existent en ce cas entre acquisition (d'une langue qui est censée ne pas être connue) et la réflexion sur l'objet même de l'apprentissage ?

De même E. Genouvrier et Cl. Gruwez, dans "français et exercices structuraux au C.E.I." (5) affirment d'une part :

"donner

à l'enfant le goût et les moyens de dire et d'entendre, d'écrire et de lire, afin qu'il acquière dans sa langue et par sa langue la possibilité d'une meilleure insertion dans sa communauté linguistique, en même temps que le pouvoir, à travers les mots reçus ou émis, d'une libération personnelle et d'un épanouissement harmonieux"
(p. 3).

et d'autre part, sont conduits à ne plus considérer leurs propres objectifs comme prioritaires, puisque la progression retenue dans le manuel sera avant tout fonction de la maîtrise de l'orthographe et que les exercices structuraux amèneront l'enfant à parler comme un livre (6).

En fait ce qui peut paraître comme contradictoire ne l'est plus si l'on considère que l'objectif pratique de tous ces manuels est l'enseignement de certains modèles écrits, conformes à la norme qu'ils perpétuent, en référence à cette entité insaisissable qu'est LA langue française.

On voit déjà poindre ici un jeu d'aller et retour entre un discours pédagogique qui se recommande de la norme explicite et une pratique pédagogique qui est soumise à ce que j'appellerai la norme implicite.

II,1,2 - La norme implicite.

Elle est plus difficile à saisir : elle ne correspond pas forcément à la précédente et peut s'y opposer (le modèle explicite n'est pas forcément respecté dans la pratique pédagogique). C'est celle qui est à l'oeuvre dans toutes les interventions sur les productions linguistiques. A l'Ecole on l'identifie dans les sanctions, que celles-ci soient positives ou négatives, qu'elles soient traduites en notations chiffrées ou non, qu'elles s'appliquent à des productions écrites ou à des productions orales, qu'elles émanent des enseignants ou des élèves eux-mêmes. La caractéristique de cette norme est qu'elle fonctionne sans avoir à être reconnue : sa relation avec la norme explicite est rarement directe (elle est peut-être même impossible à établir de manière systématique) ; elle peut continuer à opérer alors même que la norme explicite est rejetée. Noeud de contradictions apparentes (elle sanctionnera fréquemment de manière opposée, les mêmes productions linguistiques), elle a, en fait, une cohérence interne que l'on peut saisir dans le travail obscur de discrimination qu'elle effectue sur les locuteurs, les triant peut-être davantage sur des comportements non linguistiques que sur des comportements linguistiques : l'essentiel est qu'elle remplisse son rôle d'étiquetage et de sélection.

II,2 - Variété de langue et langue utilisée par un groupe de locuteurs :

Je ne reprendrai pas ici la discussion théorique sur la définition de la langue et de la variation linguistique (7). Pour mon étude il me suffira de souligner que les analyses proposées sont toutes des analyses de corpus que je considère comme illustrant valablement certains usages linguistiques : ceux que, précisément, il m'importe de bien cerner. Je montrerai alors que, pour ce qui est du problème de l'échec scolaire, les points de variation généralement incriminés, ne sont pas pertinents. J'espère établir ainsi les limites qu'il me paraît indispensable de donner à l'analyse linguistique des phénomènes en cause.

Je ne me prononcerai pas non plus sur l'analyse sociologique sous-jacente à de multiples travaux portant sur la variation. Mon objectif étant de prouver qu'il n'est pas possible de définir une variété de langue comme spécifique de la langue utilisée par un groupe de locuteurs, il me suffira de montrer que des élèves dont on dit qu'ils sont réduits à n'utiliser que telle variété de langue, savent en réalité en utiliser d'autres, s'ils sont en situation de le faire (y compris à l'Ecole). Il s'agira alors de comprendre pourquoi ce phénomène est occulté par l'Institution Scolaire.

Ceci dit, je pense que s'il est si facile de mêler la notion de variété de langue à celle de langue utilisée par un groupe de locuteurs, c'est que, précisément, on ne prend pas toujours soin de distinguer les deux types de norme précédents : en effet la norme explicite s'applique à la langue en tant qu'entité sur laquelle portent les jugements, sans qu'il y ait obligatoirement référence à des locuteurs (on parlera de LA langue), alors que la norme implicite opère toujours sur des productions se référant à des individus particuliers, dans des situations précises. Si, dans le premier cas, le locuteur est mentionné, c'est toujours un locuteur idéal ou collectif ("l'enfant", "l'élève", "le maître", "les auteurs" dans les Instructions Officielles par exemple ; "le bon ou le mauvais élève" dans le discours des enseignants ...). Dans le second cas l'individu est toujours directement atteint dans une opération de classement, où le jugement sur les productions peut précéder ou suivre ce classement et être utilisé comme instrument ou justification. C'est dans la réversibilité même de cette opération que réside la difficulté de l'analyse : il est tentant en effet de ne retenir que l'opération se déroulant dans le sens Jug.-Cl. (jugement sur les productions linguistiques, classement des locuteurs), et de poser comme causale une relation qui ne l'est pas obligatoirement, puisque très souvent, et peut-être même la plupart du temps, c'est dans le sens inverse que se déroule l'opération, soit dans le sens Cl.-Jug. (classement des locuteurs, jugement sur les productions linguistiques de ces locuteurs).

Le fait de n'envisager l'opération que dans le sens Jug.-Cl., permet de faire l'amalgame entre variété de langue et groupe

social, et, du même coup, de poser que certaines catégories de locuteurs sont limitées à l'utilisation d'une variété de langue : en effet, si, par exemple, certaines productions linguistiques ont d'abord été évaluées comme mauvaises ou pauvres, il est normal de penser que leurs auteurs appartiennent à la catégorie des gens qui parlent mal, c'est une simple tautologie ... Si, de plus, on constate que cette catégorie de locuteurs est essentiellement composée d'individus socio-économiquement défavorisés, on franchira vite le pas qui consiste à poser l'équation : mauvaises productions linguistiques = individus de catégories socio-économiquement défavorisées; et l'on écartera ce faisant, les questions suivantes :

1) Comment se fait-il que, y compris en situation scolaire, apparaissent de "bonnes" productions linguistiques émanant d'individus socio-économiquement défavorisés ? (8).

2) Comment se fait-il qu'à productions linguistiques équivalentes, la pratique normative sanctionne plus volontiers, et de manière négative, ces mêmes individus défavorisés (9) ? Corollairement, comment se fait-il que les individus mieux situés dans la hiérarchie sociale, soient apparemment plus rarement sanctionnés sur leurs productions linguistiques qui, pourtant, sont loin d'être toujours conformes au bon usage ?

S'il est impossible de répondre à ces questions en ne tenant compte que du premier sens de l'opération de tri effectuée par la norme (Jug.-Cl.), il est plus aisé d'y répondre en considérant que l'opération peut se dérouler en sens inverse (Cl.-Jug.) : en effet si l'on pose que - d'une façon ou d'une autre - les élèves sont triés avant que ne soient sanctionnées leurs productions linguistiques, les contradictions repérées ci-dessus disparaissent : il n'est plus étonnant de ne trouver de mauvaises productions linguistiques que chez les individus de milieu défavorisé puisqu'on ne les cherche que chez eux ... (et inversement pour les individus de milieu favorisé). Il n'en demeure pas moins que deux questions réapparaissent alors :

- Quelle part la langue de chaque individu a-t-elle dans le repérage qui est fait de cet individu ? Autrement dit suffit-il qu'un individu ait été repéré comme socio-économiquement inférieur pour qu'il

soit identifié comme mauvais locuteur dans l'opération Cl.-Jug. ?

- Pourquoi tout se passe-t-il comme si, dans cette opération, on avait besoin de la caution linguistique ?

Grâce aux données dont je dispose j'essaierai de montrer qu'il est légitime de poser le problème dans la perspective d'une opération Cl.-Jug.-, opération que je décomposerai de la manière suivante :

LE TRAVAIL DE TRI DES ELEVES DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Ce travail s'effectue en quatre opérations qui ne sont pas obligatoirement successives ; elles peuvent être simultanées et rétro-actives :

1) Un premier tri est établi à partir
1) d'impressions globales sur le comportement des élèves, le comportement linguistique étant sans doute à cet égard privilégié (10),
2) de données différenciées comme celles recueillies dans le dossier des élèves (données psychologiques, sociologiques et médicales).

2) Le tri précédent est mis en rapport avec les productions linguistiques des élèves dans les exercices scolaires qui sont objets d'évaluation.

3) Un jugement est porté sur ces productions linguistiques.

4) Un classement hiérarchique des élèves est effectué.

Dans ce tri la norme explicite et la norme implicite, telles que je les ai définies, interviennent par l'intermédiaire du maître de la manière suivante :

- dans la première opération la norme explicite conduit le maître à des représentations qui détermineront son attente,

- dans les autres opérations, c'est la norme implicite qui est à l'oeuvre à travers l'évaluation : sa fonction est de consolider le premier tri.

Cette manière de voir présente les avantages suivants :

1) Elle permet de rendre compte du cas aberrant de l'individu dont la réussite scolaire n'est apparemment pas dépendante du milieu social : en effet, si, au niveau de la première opération, les impressions globales du maître et les données différenciées se contredisent, il se peut que le poids de l'attente soit plus fort et entraîne un classement de cet individu dans la catégorie inverse de celle que les données laissaient prévoir ; malgré son "mauvais milieu social" il ne sera pas classé dans la catégorie des "mauvais élèves". C'est le cas bien connu de l'effet Pygmalion (11).

2) Elle permet de rendre compte du fait que les jugements portés sur les productions linguistiques puissent être si souvent inadéquats et injustifiés (12), car, dans ce processus ce n'est pas l'observation objective de la langue qui importe, mais le simple étiquetage linguistique : peu importe, par exemple, que telle tournure, identifiée comme tournure de style chez les écrivains, soit jugée incorrecte quand elle est employée par tel ou tel élève, l'essentiel est qu'elle ait été repérée et sanctionnée.

3) Elle permet de mieux situer les limites de la recherche linguistique : alors que celle-ci peut donner quelques outils pour analyser les opérations 2) et 3) ci-dessus, elle laisse, pour le moment du moins, le chercheur assez démuné en face de l'opération 1), celle, pourtant, qui me paraît la plus importante. Ce sont ces limites que j'essaierai de cerner dans la section III de cet article.

II,3 - Langue dominante et langue scolaire :

Des distinctions précédentes il résulte que, par langue dominante, on ne peut entendre langue utilisée spécifiquement par la classe dominante ; est-ce alors le "bon usage" tel que défini par la norme explicite ? sans doute ... Mais, dans ces conditions, il vaudrait mieux parler de position dominante par rapport au bon usage : en effet, ceux qui appartiennent à la classe dominante ne sont-ils pas ceux qui peuvent se permettre des écarts ? alors que les autres ne le

peuvent pas, en particulier ceux qui sont, d'une certaine manière, les plus proches de la belle langue : les enseignants ?

Par ailleurs peut-on poser l'adéquation entre belle langue et langue enseignée dans les exercices scolaires, à l'Ecole Élémentaire en particulier, si, comme c'est souvent le cas, les productions conformes à ce dernier modèle, sont jugées trop scolaires ? A mon avis, la langue de l'Ecole est dominante dans la mesure où elle se traduit dans un modèle scolaire, mais en même temps elle est dominée par une langue qui se situe au-delà de ce modèle, par LA belle langue ?

Enfin est-il justifié d'expliquer la réussite de certains enfants par le fait que la langue qu'ils pratiquent, serait peu distante de la langue de l'Ecole ? et de dire, inversement, que l'échec d'autres enfants proviendrait de la trop grande distance entre leur langue et celle de l'Ecole ?

C'est à ces questions que j'essaierai ci-après de répondre.

III - ANALYSE DE QUELQUES DONNEES

Pour mettre en évidence le rôle du modèle écrit à l'Ecole, je montrerai que c'est grâce aux indices que celui-ci fournit que, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, s'opère la sélection des individus. Dans une première partie j'analyserai le processus du repérage des locuteurs à partir de leurs productions orales et montrerai que ce repérage fonctionne indépendamment des caractéristiques réelles d'un discours parlé dont on ne peut situer la variation là où l'Ecole la situe. Dans une seconde partie j'analyserai la production de l'écrit scolaire, champ privilégié de la sélection dont j'essaierai d'identifier les opérateurs.

Dans ces deux analyses je chercherai à expliquer comment la cohérence du système de sélection n'est pas troublée par les contradictions observées, et, qu'à cet égard les faits linguistiques sont de bons révélateurs, sans que l'on puisse affirmer cependant, qu'ils sont des facteurs directs de cette sélection.

III,1 - La langue parlée :

III,1,1 - La variation linguistique.

On admet généralement que le parler des individus varie en fonction de leur milieu social et la socio-linguistique de type corrélationniste a montré qu'effectivement, à partir d'études statistiques, il était possible d'identifier certaines variantes linguistiques comme plus caractéristiques de certaines catégories sociales. Sans m'interroger ici sur les implications théoriques d'une telle analyse, je soulignerai les limites qu'elle impose à l'interprétation du phénomène de l'échec scolaire :

1) Elle donne des indications sur la valeur sociale de chaque variante dans son rapport à la variante la plus valorisée par la norme : si l'on sait que la variante 1 est celle reconnue par la grammaire scolaire par exemple, et que, par ailleurs cette variante est plus fréquemment employée par la catégorie de locuteurs située au sommet de la hiérarchie sociale, on pourra dire que cette variante 1 est plus valorisée que la variante 2, non reconnue par la grammaire scolaire, et plus fréquemment utilisée par une autre catégorie de locuteurs.

2) Cependant elle ne remet pas en question le fait que chacune des variantes considérées a sa place dans le système linguistique : en ce sens elle ne peut établir entre les variantes une hiérarchisation qui les situerait en fonction de leur "capacité" à traduire la pensée, à permettre la communication, l'expression etc... Par exemple, elle ne peut, à cet égard, établir de hiérarchisation entre l'emploi de la variante qu'est-ce que et celui de la variante ce que dans l'énoncé (13) :

- *je fais qu'est ce que je veux*
- *je fais ce que je veux.*

De ce fait elle ne peut donner aucun argument à l'hypothèse du handicap linguistique.

3) La variation étudiée ne concerne que des domaines somme toute assez restreints : quelques unités phonétiques, morphologiques ou lexicales ; au niveau de la syntaxe, les secteurs investigués sont ceux des mots de liaison (coordination, relativisation etc...) et quelques autres structures comme le sujet pronominal, l'auxiliaire et la négation ne. Au-delà il est bien difficile de cerner un problème de variation qui puisse se référer à une organisation syntaxique dite plus "complexe" ; c'est à cette "complexité" pourtant que l'Ecole prête une particulière attention ... Je ne prendrai pour exemple que la valorisation- qu'elle fait des constructions par nominalisation ou par enchassement, dont elle affirme qu'elles transmettent une pensée plus élaborée, un raisonnement mieux construit : il serait important de pouvoir montrer d'une part, que ces constructions ne sont pas absentes de la langue utilisée par les locuteurs de milieu défavorisé, d'autre part, qu'elles alternent avec d'autres constructions dont l'organisation est tout aussi rigoureuse (14).

C'est en fonction de ce discours pédagogique que, pour ma part, j'analyserai ci-après quelques données de la langue parlée des enfants de l'Ecole Elémentaire, soulignant, dès à présent, que, du point de vue syntaxique, il ne m'est pas possible de poser que les structures employées par les enfants, sont spécifiquement enfantines : les études entreprises par le G.A.R.S. montrent que toutes ces structures se retrouvent dans la langue parlée des adultes.

III,1,2 - Le français parlé commun.

Avant de présenter les analyses qui me permettront d'affirmer la thèse du déficit linguistique, je préciserai les points suivants :

1) L'évaluation des données est faite en fonction de la démarche habituellement adoptée par ceux qui disent pouvoir diagnostiquer un déficit dans le discours des locuteurs (15), c'est-à-dire en fonction du degré de "richesse" du vocabulaire et du degré de "complexité" syntaxique.

2) Les analyses auxquelles je me réfère concernent des

enregistrements effectués en diverses situations, et en particulier en diverses situations scolaires ; il me paraît important de le souligner ici car cela conduit aux deux constatations suivantes :

- contrairement au discours globalisateur qui fait de toute situation scolaire une situation contraignante où l'élève ne pourrait pas parler "librement", il apparaît que, dans certains cas, l'enfant peut s'exprimer à l'Ecole comme il le ferait ailleurs,

- les tenants du déficit linguistique ne prennent en compte que les performances linguistiques obtenues en situation contraignante : ils ne voient pas, littéralement, ce qui se passe ailleurs.

Il me semble que ces deux faits convergents devraient aider à mieux cerner la question du rapport entre la situation et la possibilité de parler : ce n'est pas l'individu qui est atteint de déficit, mais c'est la situation qui provoque un handicap. Il s'agit notamment de voir

1) à quel moment l'enseignant qui, par ailleurs n'y prête pas une attention particulière, est amené à évaluer le langage de l'élève,

2) comment se fait cette évaluation,

3) à quoi elle sert.

III,1,2,1 - Le vocabulaire chez des enfants de CE.1.

Pour vérifier la corrélation entre richesse de vocabulaire et milieu social, des chercheurs ont monté l'expérience suivante (16) :

- Un film muet de Laurel et Hardy ("une séance chez le dentiste") a été projeté à deux classes de C.E.1. de la même école ; la moyenne d'âge des élèves est 7 ans 1/2.

- Vérification ayant été faite que tous les enfants avaient été au moins une fois dans leur vie chez le dentiste, on a demandé à chaque enfant de raconter le film au magnétophone (la pratique de cet appareil était courante dans les deux classes, et chaque

enfant a été enregistré isolément sans avoir pu être averti à l'avance de l'objet de l'enregistrement).

Après transcription, le décompte suivant a été établi pour chaque locuteur :

- nombre total des mots du discours
- nombre de substantifs
- nombre de verbes

Chacune des deux dernières catégories a été subdivisée en deux sous-catégories, selon le degré de précision des mots utilisés (la précision ayant été définie comme elle l'est habituellement par les instituteurs : par exemple les mots "chose" "truc", "faire" ont été jugés moins précis que "pince", "fauteuil" ou "tenir").

A été ensuite calculée, pour chacune des catégories et sous catégories précédentes, - et pour chaque locuteur - la proportion des mots différents par rapport au nombre total des mots du corpus.

Enfin a été établi, pour chaque locuteur, le rapport entre le nombre de mots précis et le nombre de mots imprécis.

L'analyse des résultats montre que :

- 1) Les enfants du plus haut niveau social ont un discours plus long
- 2) A proportion de discours égale, les enfants de plus bas niveau social ont plutôt une plus grande variété de vocabulaire
- 3) Les quelques différences observées dans la précision seraient fonction de l'âge.

III,1,2,2 - La syntaxe chez les enfants du cours ----- préparatoire. -----

Dans une étude comparative portant sur des enregistrements divers d'enfants et d'adultes de différents milieux (17), j'ai essayé de vérifier dans quelle mesure on peut ou non trouver chez des enfants de 6/7 ans, de milieu non favorisé, ces structures syntaxiques dont

on dit qu'ils ne les possèdent pas, à savoir :

- les différentes subordonnées,
- la variété des modes et des temps marquant certains rapports entre les phrases et propositions.

En même temps j'ai regardé si l'on trouvait chez eux des emplois ambigus d'anaphores et un usage plus fréquent de structures dites "redondantes" (15).

J'ai travaillé sur l'enregistrement d'un cours préparatoire où, les enfants ont l'habitude de prendre des décisions eux-mêmes. Je n'ai pas analysé la performance individuelle de chaque enfant, mais ai considéré l'ensemble du corpus comme représentatif de ce que des enfants de milieu non favorisé sont capables de formuler quand ils font un projet : mon postulat est qu'il suffit de trouver au moins une fois chez chaque locuteur, un échantillon suffisant des structures attendues par la norme, pour poser qu'on pourrait les y retrouver toutes plusieurs fois. Par exemple si un enfant, dans le corpus, n'utilise que des propositions introduites par PARCE QUE et par SI, il n'y a pas de raison de supposer qu'il ne sait pas utiliser les propositions introduites par QUAND ... (En III,2,2,3, j'examinerai d'autres corpus oraux qui, confirmant la grande diversité des tournures syntaxiques utilisées par les enfants, ne contrediront pas ce postulat).

Les résultats montrent que :

1) il n'y a aucun emploi ambigu des anaphores. Bien plus, quand il y a risque d'imprécision sur un terme, il est spontanément "corrigé". Par exemple, dans l'énoncé suivant :

- (1) - *et quand on ira chez nous on demandera à la maman si elle peut pas nous donner un grand tissu pour le théâtre, parce que si on veut faire parler les marionnettes, et be, on verra tout le monde, tous les enfants qui feront parler les marionnettes, alors il faudra mettre un rideau ...*

on remarque que :

- l'emploi des pronoms personnels n'est jamais ambigu (18) :

on = nous (interprétation obligatoire ici d'après le contexte) ;

elle n'est employé qu'une fois et sans ambiguïté possible étant donné le contexte antérieur immédiat.

- l'emploi de l'article défini n'est jamais ambigu :

la de la maman est d'emploi régulier en français méridional où l'article défini fonctionne "à la place" de l'adjectif possessif.

le de le théâtre n'est pas non plus ambigu, puisque dans le contexte antérieur un autre enfant avait dit : il faudrait faire un grand théâtre (il en est de même du les de les marionnettes)

- le terme imprécis tout le monde est repris par tous les enfants qui feront parler les marionnettes.

2) L'emploi des structures dites "redondantes" est relativement peu fréquent : 6 cas de sujet pronominal "redondant" sur 45 possibles, aucun cas de complément pronominal "redondant".

Il est à remarquer que, dans ce corpus, il n'y a aucun cas de redondance du type nous on, alors que (ailleurs, cf. III,2,2,3) cette "redondance" est fréquente, chez des enfants de même âge et en même situation. Ce phénomène est l'un de ceux qui me permettent de poser que le "genre littéraire" du discours (ici un projet) est un facteur de variation plus lourd que la catégorie sociale à laquelle appartiennent les locuteurs.

3) L'emploi des subordonnées est fort diversifié ; on trouve :

- des complétives : par exemple,

- (2) - *il faudrait ... qu'on puisse mettre les marionnettes*
- (3) - *il vaut mieux qu'on aille chez les enfants de ...*
- (4) - *je parie que Claude il va aller derrière le théâtre*

- des interrogatives indirectes : par exemple,

- (5) - *on demandera à la maman si elle peut pas*

- des conditionnelles : par exemple,

- (6) - si on invite les enfants de X ça sera bien,
(7) - au moins si C. il est méchant, X... il sera à côté de lui, il le grondera.

- diverses circonstancielles : par exemple,

- (8) - c'est pas les enfants de X... qui vont le faire,
parce que les enfants de X ils sont de l'autre classe
(9) - au lieu que P. amène les tabourets, on prend un bureau
(10) - et puis quand on voudra on ira faire le théâtre

4) Le raisonnement est également marqué par d'autres mots d'enchaînement :

- (11) - on va le faire là - oui, mais il faudrait un grand rideau ...
(12) - et puis faudrait mettre des rideaux, un grand tissu, autrement on voit les jambes
(13) - il y aura pas assez de monde alors ça sera pas bien
(14) - ou alors tu peux prendre ta chaise

5) La gamme des temps et des modes est exactement adaptée à l'objet du discours (un projet) : on trouve des occurrences

- de l'indicatif présent et du futur
- du conditionnel présent
- du subjonctif présent

Ce qui me paraît plus intéressant c'est le bon emploi de ce que la grammaire scolaire appelle la concordance des modes et des temps :

- (15) - s'il en reste encore du goûter on en donnera à la classe de X.
(16) - ça sera pas bien parce qu'il y en aura pas beaucoup
(17) - c'est pas la peine parce que quand on veut, on fait les siennes, et puis après on a pas besoin de les prêter.
- cf. également les énoncés (2) et (3).

La comparaison de ce corpus avec d'autres enregistrements de même durée (enregistrements d'enfants et d'adultes dans une situation analogue "d'expression libre", que je caractériserai provisoirement comme la situation où le locuteur a envie de parler), montre qu'il n'est pas possible, avec les critères syntaxiques examinés ici - ceux-mêmes qui sont avancés par les tenants du déficit ... - de

conclure à une différence de "complexité" entre les divers locuteurs : le seul facteur de variation qui semble pertinent dans cette comparaison est, comme précédemment, le genre littéraire : par exemple, si on raconte son enfance on n'emploie pas les mêmes temps ni les mêmes conjonctions que si l'on construit un projet !

Cette étude est évidemment très succincte, elle est cependant suffisante pour interroger le fonctionnement de la sanction à l'Ecole qui ne prend pas la peine de vérifier que tous les enfants savent s'exprimer en employant les tournures que la norme explicite recommande.

III,1,3 - Le repérage des individus sur des indices linguistiques.

En reprenant cette interrogation je montrerai maintenant comment la thèse du déficit linguistique, quoique non pertinente pour rendre compte des productions de la langue parlée, devient tout-à-fait pertinente pour expliquer le fonctionnement du repérage des élèves par l'Ecole, repérage qui se situe au niveau du système de représentations dans lequel on inscrit tout locuteur.

Il suffit à chacun d'entre nous d'un petit nombre d'indices linguistiques pour "cataloguer" ceux que nous entendons. Il semble que, comme le montre Henrietta Cedergren (19), l'aspect phonétique du discours fournisse à lui seul des indices pertinents pour ce classement. Pour ma part j'essaierai ici d'identifier d'autres types d'indices, en particulier les indices syntaxiques : je montrerai que, pouvant être directement transférés du modèle écrit au discours entendu, ils permettent à la sanction normative de s'exercer à moindres frais ...

Pour cela je me référerai à quatre expériences : trois expériences "manipulations" que j'ai renouvelées plusieurs fois auprès d'une centaine d'étudiants non linguistes, et une recherche effectuée en maîtrise de pédagogie (20).

Dans les trois manipulations, j'ai éliminé la variable

phonétique en présentant aux récepteurs une version transcrite (en orthographe courante) de langue parlée. Dans les trois cas la consigne est du même ordre : proposer un classement, par écrit, du (ou des) locuteurs (s). Ce qui différencie les trois manipulations c'est : la forme du corpus, le temps de réponse accordé et le mode d'explicitation des réponses :

- dans les deux premières manipulations, le temps de réponse est libre, l'explicitation des réponses se fait oralement en commun ; dans la première, le corpus est composé de 60 énoncés extraits d'enregistrements divers et la consigne est d'en proposer un classement par écrit en fonction des caractéristiques sociales supposées des locuteurs (+ ou - "enfant", + ou - "milieu populaire", + ou - "méridional") ; dans la deuxième le corpus est composé du même type d'énoncés mais vidés de la variable lexicale, chaque terme lexical étant remplacé par l'indication de sa catégorie (par exemple il y a un N qui V est issu de il y a un type qui parle) ; la consigne est la même.
- dans la troisième manipulation, le corpus est un récit de plusieurs minutes. La consigne est de 1) dans un temps limité (une seule lecture possible), donner par écrit ses impressions sur le discours, 2) dans un temps non limité, donner par écrit et avec commentaire, les caractéristiques supposées du locuteur (âge, sexe, milieu social et région) et de la situation de production du discours, 3) mettre en commun oralement les appréciations obtenues en 2).

Etant données, d'une part, les variations introduites dans les conditions expérimentales (temps limité ou non, explicitation orale ou écrite, individuelle ou non) et dans le type de corpus traité (sous forme d'énoncés ou sous forme de récit, avec ou sans information lexicales), et d'autre part, la convergence des résultats en ce qui concerne à la fois les classifications et l'explicitation fournie (comportant

des exemples à titre illustratif ou démonstratif) il est intéressant de constater que :

- 1) l'unanimité des récepteurs ne se fait jamais sur l'identification du (ou des) locuteur (s),
- 2) les critères avancés pour justifier le classement des corpus sont par contre d'une grande homogénéité,
- 3) les exemples linguistiques fournis pour justifier le classement sont en nombre restreint ; ils ne varient guère d'un corpus à l'autre quand ils apparaissent ; ils ne varient pas globalement d'une expérience à l'autre.

Ces résultats sont tous confirmés dans l'analyse que j'ai faite des interviewes d'enseignants transcrites dans la recherche susmentionnée (20) : on avait demandé à douze enseignants du second degré (de diverses disciplines), de déterminer - à la seule audition d'un enregistrement - si le discours entendu présentait ou non les caractères du discours d'un élève de type I ou ceux du discours d'un élève de type II : l'adolescent enregistré expliquait les règles du rugby. On avait demandé ensuite à ces mêmes enseignants de donner les caractéristiques générales d'un élève de type I et celles d'un élève de type II. On constate que :

1) Il y a maximum de divergence entre les professeurs, pour ce qui concerne le classement :

- 4 enseignants optent pour le type I
- 3 enseignants optent pour le type 2
- 2 enseignants s'abstiennent de classer
- 3 enseignants refusent explicitement de classer.
(Ils justifient leur refus par l'impossibilité de trouver des critères de distinctions pertinents dans un discours spontané aussi court et, a fortiori, sur un sujet aussi banal que le sport).

2) Il y a une grande convergence entre tous les enseignants sur les points suivants, qui concernent l'ensemble de l'interview :

- ils mettent immédiatement en rapport langue et milieu social, soulignant qu'il est possible de caractériser

un élève de type II d'après son discours, dans la mesure où cet élève appartient à un milieu social plus défavorisé que l'élève de type I : le refus de classer l'adolescent enregistré n'a donc aucun poids sur la problématique générale, que chaque enseignant reprend à son compte.

- les critères avancés pour distinguer type I et type II se rapportent principalement à la pauvreté du vocabulaire, la construction des phrases et l'impossibilité de changer de niveau de langue.
- les exemples qui illustrent leur discours - que ce soit dans la réponse à la première ou à la deuxième consignes - sont tous relatifs à la syntaxe et se limitent à la liste suivante :

- emploi et répétition de "il y a"
de "c'est"
de "alors"
de "et puis"
de "on"

- "redondance" pronominale du type le N il

On constate alors que ces exemples sont ni plus ni moins ceux qui sont généralement fournis dans les expériences précédentes : tout au plus peut-on y ajouter l'omission de la négation "ne".

De cette extraordinaire monotonie dans les réponses observées dans les quatre expériences, on peut dégager un certain nombre de constantes et de contradictions qui caractérisent cette opération de repérage des locuteurs.

III,1,3,1 - Les constantes dans l'opération de repérage

1) Personne ne met en doute la possibilité :

- de classer socialement les locuteurs sur leurs performances orales (les réserves émises dans l'expérience n° 4, sont relatives au type d'enregistrement présenté : durée trop courte, sujet trop banal, ou à la non pertinence de la distinction entre élèves de

type I et élèves de type II, mais non à la possibilité-même de classer les locuteurs en fonction de leur milieu social),

- d'effectuer ce classement sur des critères autres que phonétiques.

2) Les critères de jugement avec lesquels le classement est justifié sont homogènes : ils concernent au moins le vocabulaire et la syntaxe, et, éventuellement d'autres domaines comme l'amplitude de la variation et les rapports langue-pensée. Ce qui est remarquable c'est que, à une exception près (1 seule fois chez un enseignant, dans l'expérience n° 4) ces critères ne concernent jamais l'aspect phonétique de la langue.

3) Les exemples qui illustrent ce jugement sont en nombre très réduit et sont hiérarchisés selon un axe où la syntaxe occupe la première place. L'expérience n° 3 me paraît significative à cet égard : à part les indices syntaxiques habituels les seuls exemples donnés par les récepteurs pour justifier leur classement concernent les mots "cabanon" et "prison" qui, disent-ils sont de bons indicateurs du milieu social du locuteur ... Or, quand la syntaxe a été jugée déficiente, ces deux termes sont considérés comme indicateurs du milieu populaire alors qu'en cas contraire, ils sont considérés comme indicateurs neutres du point de vue social (21).

4) Pour un même corpus, le classement que les récepteurs font des locuteurs est toujours hétérogène, un même locuteur pouvant être repéré comme de milieu populaire ou non, comme enfantin ou non, comme méridional ou non. Cependant il faut noter la forte tendance à réunir sur le même locuteur tous les caractères à valence sociale négative : il est rare que, lorsque le langage a été jugé mauvais, le locuteur ne soit pas rangé à la fois dans les trois catégories : "enfant", "populaire" et "méridional" ...

III,1,3,2 - Les contradictions dans l'opération de
repérage

1) Alors que le repérage des locuteurs se fait sans doute beaucoup plus efficacement sur des indices phonétiques (19) cet aspect phonétique du langage n'est jamais mentionné (à une exception près) par les récepteurs sollicités dans ces quatre expériences : si, dans les trois premières manipulations cette attitude peut s'expliquer en partie par le poids de la consigne émanant d'un enseignant ... et par le fait que les corpus soient transcrits, dans la quatrième expérience ces explications ne tiennent plus. Ce fait me paraît d'autant plus significatif que, dans le discours normatif officiel, les variables phonétiques du langage parlé sont très généralement oubliées ...

2) L'unanimité qui s'exprime dans l'explicitation des jugements sur la langue (les mêmes critères sont avancés, la même hiérarchisation de ces critères est produite, les mêmes exemples sont fournis), s'oppose à la divergence des classements effectués sur les locuteurs : il y a donc indépendance :

- entre jugements des récepteurs et caractéristiques sociales des locuteurs,
- entre jugements des récepteurs et caractéristiques linguistiques des productions auxquelles s'appliquent ces jugements.

On voit donc bien à l'oeuvre ici les deux types de norme que j'ai définis plus haut :

- la norme explicite est celle qui se manifeste dans les jugements, sous la forme des critères avancés par les récepteurs pour asseoir ces jugements, avec, le cas échéant et à titre d'illustration, une petite liste d'exemples : celles des indices que j'ai dégagés,
- la norme implicite est celle qui se manifeste dans le tri effectué sur les locuteurs dans une opération où

la norme explicite n'est qu'une justification de ce tri situé ailleurs : un "ailleurs" où l'on peut supposer que le linguistique n'a pas la place essentielle.

En fait, la cohérence de l'ensemble est inscrite dans la référence à la norme écrite qui commande les différents traitements que je décrirai ainsi :

III,1,3,3 - La norme écrite et la production d'une
catégorie de mauvais locuteurs

1) Réduction des productions orales.

Dans ce traitement les caractéristiques phonétiques des discours parlés sont éliminées: la langue orale peut donc être assimilée à une langue "désoralisée" c'est-à-dire à une langue écrite qui pourra ainsi se prêter plus facilement à la comparaison avec la norme écrite.

2) Discrimination des productions précédentes.

Les indices linguistiques - dont on a vu qu'ils n'étaient pas discriminants en soi, puisqu'on les retrouve dans toutes les productions parlées - sont utilisés pour conforter une discrimination effectuée sur d'autres bases : en effet,

- ou les locuteurs sont connus et en ce cas les productions sont directement référées à ces locuteurs qu'un premier tri aura déjà étiquetés (cf. ci-dessus II,2).

- ou les locuteurs ne sont pas connus et en ce cas l'étiquetage s'effectuera à partir des références sociales et culturelles que laissent apparaître les productions du discours parlé.

3) Dévaluation des productions auxquelles s'applique la sanction de la norme écrite.

On peut poser que c'est la grammaire scolaire qui fournit la plupart des indices à l'oeuvre dans le traitement précédent ; c'est elle en effet qui caractérise ces indices comme des structures spécifiques d'une langue parlée dont elle ignore par ailleurs l'organisation, en particulier l'organisation syntaxique : elle

les stigmatise comme des tournures :

- non grammaticales : elle les situe hors analyse et les considère au mieux comme des effets de mise en valeur stylistique, au pire comme des incorrections, mais la plupart du temps comme des tournures particulières ou gallicismes (22),
- non conformes à un niveau de langue soutenu : elle les considère comme familières ou populaires.

Dans ce traitement, c'est donc la langue parlée dans son ensemble qui est ainsi dévaluée.

4) Constitution d'une catégorie de mauvais locuteurs.

Une fois cette dévaluation effectuée il est possible de la transférer aux productions "désoralisées" qui toutes possèdent ces caractéristiques de la langue parlée. Il ne reste alors qu'à constituer la catégorie des locuteurs que l'on enfermera dans cette dévaluation, dévaluation dont l'Ecole va user à l'égard de certains enfants : il y a donc contradiction entre le discours pédagogique (officiel ou non) qui parle de compenser les inégalités sociales, et la pratique de l'évaluation qui pénalise ces enfants que l'on dit vouloir sauver ...

III,2 - La langue écrite :

En s'appliquant aux productions écrites, la norme accentue la discrimination précédente qu'elle rend - dès les premières années de la scolarité - pratiquement irréversible. Cette discrimination devient d'autant plus efficace qu'elle s'exerce sous la forme de contrôles institutionnalisés : à chaque étape de l'apprentissage de l'écrit, l'enfant est sanctionné sur ses résultats qui sont évalués sur des critères que l'Ecole reconnaît explicitement comme des critères d'évaluation objectifs ; à l'opération de repérage qui continue à sévir, s'ajoute donc une opération de légitimation de la sélection.

Mon propos, dans cette section, sera de montrer comment l'orthographe joue un rôle essentiel dans l'opération de légitimation : rôle essentiel qui peut être mis en évidence,

- 1) dans l'évaluation des performances en lecture et en écriture au cours préparatoire,
- 2) dans l'organisation des programmes scolaires de grammaire,
- 3) dans l'organisation des productions écrites des élèves en début de scolarité,
- 4) dans l'évaluation de ces productions écrites.

Parallèlement, je montrerai qu'on ne peut expliquer l'échec à l'écrit, ni par un déficit linguistique de départ (ce que j'ai essayé de montrer en section III,1), ni par une incapacité à construire un écrit littéraire normé : l'échec ne peut s'identifier, précisément, que comme un échec en orthographe - du moins en début de scolarité, au moment-même où, comme l'ont montré les études de R. Establet (23), la sélection s'établit en fonction de ce critère.

Enfin j'essaierai d'identifier, à travers l'analyse de la pratique de la correction des rédactions, les autres facteurs de discrimination qui, opérant en même temps que l'orthographe, enferment de plus en plus l'enfant mauvais en orthographe dans l'image du mauvais locuteur et du mauvais scripteur. Ainsi sera close la série de toutes les opérations qui, au sein de l'Ecole, fonctionnent autour du "linguistique" ...

III,2,1 - Le poids de l'orthographe.

Si le modèle écrit véhiculé par la grammaire scolaire est déjà prégnant dans l'évaluation des productions orales, il le devient bien davantage dans l'évaluation des productions écrites, car aux indices syntaxiques à l'oeuvre dans ce modèle, viennent se combiner les règles orthographiques qui en commandent toute l'organisation : en effet l'orthographe est la véritable armature de la grammaire scolaire, et de ce fait c'est le premier rouage et le meilleur outil de la sélection.

III,2,1,1 - L'orthographe armature de la
grammaire scolaire.

1) Historiquement, l'apparition de la grammaire scolaire élémentaire est liée à la nécessité d'enseigner l'orthographe à des enfants qui, au 19ème siècle, sont de plus en plus nombreux à être scolarisés (24).

2) Actuellement ce lien demeure, puisque - comme je l'ai souligné en II,1,1, - l'analyse de la progression proposée dans les manuels les plus récents, montre que c'est l'orthographe qui, en dernier ressort, prendra le pas sur les autres nécessités pédagogiques.

III,2,1,2 - L'orthographe premier rouage de
la sélection.

1) Statistiquement, il est prouvé que c'est la maîtrise de l'orthographe qui, dès les premiers moments de la scolarité primaire, est déterminante pour l'avenir scolaire de l'élève (23).

2) Pratiquement l'orthographe est le premier outil d'évaluation :

- dans l'apprentissage de la lecture elle agit à tout moment puisqu'elle ne peut être éliminée des textes proposés à la lecture : tout contrôle des performances en la matière est donc ainsi lié à l'orthographe.
- dans l'apprentissage de l'écriture, elle est l'objectif à atteindre : tant que le produit n'est pas correctement orthographié il n'est pas reconnu comme conforme (quelle que soit par ailleurs l'attitude de l'enseignant par rapport à ce modèle).

Il n'y a pas plusieurs façons de bien écrire un mot et, s'il n'est pas bien orthographié, le mot devient littéralement illisible : c'est l'irrecevabilité orthographique qui provoque l'illisibilité et non la lisibilité qui requiert l'orthographe. (Il suffit pour

s'en rendre compte, de s'habituer à lire certains textes très mal orthographiés dont on a d'abord l'impression qu'ils sont indéchiffrables, mais qui, très vite, deviennent tout-à-fait lisibles ...)

A cet égard, il est symptomatique de voir comment se constituent ces "déficiences" appelées dyslexie et dysorthographe : alors que des travaux de psychologie montrent que des phénomènes comme l'inversion des lettres et des syllabes, l'oubli ou l'amalgame de certains mots, le remplacement d'une séquence par une autre, sont des étapes nécessaires à l'expérimentation de l'enfant qui apprend à lire et à écrire, ces "essais" expérimentaux ne sont pas évalués en tant que tels, mais sont immédiatement rapportés au modèle orthographique qui les transforme en erreurs ou en maladies (25). Encore une fois, ce sont les enfants d'un certain milieu qui seront sanctionnés et ce, à double titre : parce que, dans l'opération de repérage, c'est à leur rencontre que l'attente des mauvaises performances s'exercera d'abord, et aussi parce qu'il est probable qu'ils n'auront pas pu effectuer ailleurs qu'à l'école, ces essais que d'autres enfants auront pu, quant à eux, effectuer avant l'entrée au Cours Préparatoire.

De la même façon qu'elle élimine toute évaluation du processus d'apprentissage, l'emprise de l'orthographe occulte d'autres phénomènes : elle interdit en particulier de mesurer quel peut être l'effet sur les enfants d'un certain milieu, de la production de cet écrit scolaire constitué de phrases simples au contenu aseptisé, étranger à toute réalité sociale ... Je montrerai ci-après qu'ici non plus la distance à laquelle sont tenus ces enfants ne peut être mesurée à la capacité linguistique de produire des énoncés écrits syntaxiquement conformes : cette distance est en réalité provoquée et maintenue par l'institutionnalisation d'un modèle qui, sous couvert de neutralité (neutralité du "contenu") et d'universalité (universalité de l'orthographe) exerce un pouvoir de discrimination sociale. C'est en effet par rapport à ce pouvoir institutionnel que les enfants ont à réagir ; il n'est pas étonnant, dans ces conditions, qu'ici comme ailleurs, les antagonismes sociaux provoquent l'élimination de certains.

III,2,2 - La production de l'écrit par les élèves.

Dans cette partie, je décrirai le processus de production de l'écrit tel qu'il apparaît dès le cours préparatoire, et j'analyserai ensuite différents types d'écrits scolaires obtenus dans les premières années de scolarité : j'espère pouvoir ainsi montrer que, pour s'exercer, l'évaluation a besoin de s'appuyer sur l'orthographe et sur le même type de repérage que celui qu'on a vu fonctionner précédemment : en effet, aucune autre discrimination n'est possible au début, toutes les productions écrites ayant les mêmes caractéristiques littéraires. Si, plus tard, une telle discrimination devient possible c'est que, par le jeu incessant des sanctions de la norme explicite et de la norme implicite, certains élèves ont été dépossédés de leur droit à parler et à écrire.

III,2,2,1 - La production de l'oral "écrivable"

au Cours Préparatoire

J'analyserai ci-dessous l'enregistrement d'une leçon de lecture sur la graphie ch : cet enregistrement me paraissant représentatif du travail effectué sur l'oral des enfants, je considérerai qu'ici se déroule de manière explicite ce qui, le plus souvent, demeure implicite ; autrement dit, la langue de départ et la langue d'arrivée étant de même type dans tous les cas que j'ai pu observer, je postule que les transformations mises à jour ci-après sont toujours à l'oeuvre ailleurs.

L'institutrice demande aux élèves de commenter oralement une image affichée au tableau ; elle les sollicite jusqu'à obtention de ce qu'elle estime pouvoir être proposé à la lecture. Dans cette leçon le matériau de base, construit collectivement par les enfants, est le suivant (26) :

- (18) - *Le papa de Bernard il a sorti Pipo de la niche - Ils sont partis couper du bois - (Pipo est très heureux d'aller dans la forêt) parce qu'il gambade, il court - Y'a le papa de ... qui vient avec le papa de Bernard - Le papa de Bernard il s'en va couper du bois avec la hache et Pipo il est heureux d'aller*

avec lui pendant que le chat essaie d'entrer dans la niche - Pipo il est content d'aller dans la forêt - parce qu'il était libre - il pourrait grimper aux arbres.

(on remarquera l'allure "décousue" du récit qui n'a pu être construit qu'à force de questions et de reprises de l'institutrice, allure décousue que l'on ne retrouve pas dans les discours plus spontanés, même s'ils sont construits par plusieurs interlocuteurs)

Ce matériau est alors transformé en cette phrase qu'un enfant propose comme "écrivable"

(19) - *Le papa de Bernard avec une hache sur le dos s'en s'en va couper du bois avec Pipo devant et le chat essaie de rentrer dans la niche.*

Cependant cette transformation n'est pas suffisante pour l'institutrice qui juge en fait l'énoncé trop complexe syntaxiquement : "tu as vu, dit-elle, tu arrivais pas à retrouver ton souffle tellement elle est longue cette phrase, alors on va essayer de prendre des phrases plus courtes, hein ? on va d'abord parler du papa de Bernard, ensuite on prend une autre phrase pour le chat et une autre phrase peut-être pour Pipo, hein ? alors on va essayer de faire ça plus court".

Après pas mal d'hésitations c'est l'énoncé suivant qui est transcrit :

(20) - *Le papa de Bernard s'en va dans la forêt avec une hache sur l'épaule. Le chat profite pour rentrer dans la niche.*

énoncé que l'institutrice commente ainsi : "je crois que notre texte est assez long, hein ? on pourrait marquer que le chat va essayer de manger les os, la viande, qui se trouvent dans l'assiette et que Pipo va courir dans la forêt, ça vous ferait un texte beaucoup trop long, il est déjà, voyez, beaucoup plus long que d'habitude".

La transformation finale ainsi effectuée est tout-à-fait exemplaire : elle montre que pour passer de l'oral à l'écrit on a du procéder par,

- élimination de phrases entières, par exemple :

(18) - *Il a sorti Pipo de la niche*
- *Ils sont partis couper du bois*

- *Pipo il est content (d'aller dans la forêt)
etc...*

- élimination de structures "thématiques" non reconnues par la grammaire scolaire : par exemple

(18) - Le papa de Bernard il a sorti Pipo de la niche
- Y'a le papa de ... qui vient avec le papa de Bernard
etc...

- élimination, à l'intérieur d'une même phrase, de certaines structures compléments, comme :

- les propositions circonstancielles :

(18) - *Pendant que le chat essaie d'entrer dans la niche*
- *Parce qu'il gambade*
etc...

- les compléments circonstanciels :

(19) - *avec Pipo devant*

Si l'on peut justifier l'élimination de phrases entières par le fait qu'un modèle de lecture portant sur une graphie particulière doit être suffisamment court pour être efficace, je ne pense que cet argument tienne pour les autres types de transformations : en effet il n'est qu'à comparer la phrase (19) proposée par un enfant et les deux phrases retenues par l'institutrice (cf. (20)), pour constater que le discours de l'élève n'est guère plus long et qu'il contient autant d'occurrences de la graphie ch que celui de l'institutrice.

Comment expliquer le rejet de la phrase (19) si ce n'est par le fait que le travail sur l'oral consiste à le réduire en un produit conforme à la phrase grammaticale canonique : celle qui permettra l'analyse en structures "simples" qui serviront à l'enseignement de l'orthographe ? (27). Le travail sur la structure sujet me paraît très significatif à cet égard : on élimine ou l'on déplace tout ce qui sépare le nom sujet du verbe, afin que la phrase puisse avoir la structure linéaire canonique :

- Groupe nominal sujet + Groupe Verbal.

C'est ainsi que sont supprimés les mots ou les séquences suivantes :

- En (18) : toutes les occurrences de il redoublant le sujet nominal, la structure y'a ... qui,
- En (19), le complément avec une hache sur le dos qui est déplacé à droite sous la forme avec une hache sur l'épaule.

Ici le processus à l'oeuvre s'applique à un matériau oral déjà travaillé : les élèves sont soumis à l'obligation de parler pour produire de l'"écrivable" et ils le savent. On imagine sans peine quelles transformations aurait à subir leur discours parlé non "contraint" pour aboutir à ce produit final qu'est la phrase canonique.. (cf. III,1,2,2 et III,2,2,3) (28).

Je montrerai maintenant que, dans l'apprentissage de la rédaction, c'est le même type de produit qui est obtenu : produit très différent de l'oral et conforme à un modèle de phrase simple dont l'emprise est indépendante de la méthode pédagogique utilisée.

III,2,2,2 - Les premiers écrits scolaires

de l'élève

J'analyserai ici deux séries de productions écrites d'élèves de CE 1, afin de mettre en évidence la parfaite adaptation de ces élèves (issus de tous milieux) aux normes syntaxiques de l'écrit adaptation qui contraste fortement avec l'idée que l'Institution se fait de leurs performances ... Ainsi tout se passe comme si l'Ecole, ici encore, ne voulait pas prendre en compte les capacités linguistiques des enfants et fonctionnait de telle sorte qu'elle provoque l'échec de ceux qui sont, dit-elle, objets de sa sollicitude : ceux pour lesquels elle met en place des pédagogies de compensation ... Cette adaptation est pourtant le lieu où pourrait se situer une réflexion pédagogique sur l'enseignement du français, de la rédaction en particulier : les observations sur les textes libres que je présenterai ci-

après me paraissent à cet égard réconfortantes.

1) La rédaction à sujet imposé.

Le corpus analysé se compose de 50 rédactions de CE 1, de type narratif : "racontez une journée de vos dernières vacances" (les vacances de la Toussaint). L'observation des seules premières phrases de ces textes permet de dégager un modèle parfait de cette phrase "exempte de complications" dont parlent les Instructions Officielles, modèle auquel tous les enfants se conforment de façon quasi-unanime.

Ce modèle est construit de la manière suivante : (29)

- Il comporte toujours :

- un sujet pronominal ou nominal
- un verbe intransitif ou un verbe transitif avec son complément.

(un seul élève sur 50 emploie une forme impersonnelle :

(21) - *Il est venu Sophie*).

- Il accepte comme ajouts à la structure précédente :

- à gauche, des compléments de temps du type

(22) - *Dimanche (ou Dimanche après-midi) je suis-allé ...*

(31 occurrences sur 50)

- à droite, d'autres compléments circonstanciels simples (14 occurrences sur 50, une seule structure avec deux compléments juxtaposés)

Une analyse plus détaillée montre en outre que :

- les modificateurs du nom sont très peu nombreux :

- un seul adjectif
- 4 compléments de nom
- 1 apposition
- 1 relative

- les adverbes sont inexistantes : un seul cas

- l'emploi du passé composé est général : un seul emploi de l'imparfait

- la structure syntaxique est rigide : deux cas seulement où l'ordre canonique est modifié ; trois cas de coordination et deux cas de juxtaposition à droite de la séquence.

Ce qui est également significatif de l'adaptation à un modèle d'écrit normé, c'est l'absence presque complète de ces structures dont la grammaire scolaire dit qu'elles sont spécifiques de la langue parlée : sur les 50 énoncés, on remarque en effet : seulement 3 cas de "redondances pronominales", aucun cas d'emploi de il y a, un seul cas d'emploi de on à la place de nous.

2) Les textes libres

On pourrait penser que la liberté laissée aux élèves de produire des textes écrits quand ils en ont envie, provoque un afflux des structures de la langue parlée dans la langue écrite ; il n'en est rien en réalité : l'examen des premières phrases de 109 textes libres prouve en effet que le modèle narratif est le même que précédemment. Cependant il permet de dégager d'autres types d'écrit qui, pour être divers, n'en sont pas moins conformes à un modèle de phrase simple.

Les cinq genres littéraires identifiés à partir de l'ensemble de ces productions sont les suivants :

- I - La narration qui met en jeu l'auteur du texte (33 textes)
- II - Le récit qui met en jeu des personnages autres que l'auteur du texte (44 textes)
- III - La description qui inclut le portrait et l'autoportrait (14 textes)
- IV - Les maximes (5 textes)
- V - La lettre (16 textes avec interférence avec les autres genres).

(Tous les textes sur lesquels j'ai travaillé sont des textes non corrigés : j'y ai cependant rétabli l'orthographe pour mettre en évidence, précisément, que c'est la mauvaise orthographe qui empêche le lecteur de les considérer comme bien construits ... cf. III,2,2, et III,2,3).

La Narration :

C'est le genre littéraire identifié grâce à la référence à l'auteur lui-même (référence traduite soit par la forme je, soit par les formes moi ou mon). Il se différencie en trois sous-catégories qui se distinguent par le type de sujet employé : je, on et mon N (N = nom) :

- Les énoncés qui incluent je sont tous introduits par l'indication d'une date précise (hier, dimanche etc...), le verbe est au passé-composé ou au futur immédiat. Il y a 14 énoncés de ce type.

Exemples :

- (23) - *Dimanche j'ai fait un collier*
- (24) - *Hier je suis allée à Jouques*
- (25) - *Samedi 21 février je vais aller à Paris*

- Les énoncés qui incluent on ne commencent pas obligatoirement par une indication de date, mais ils fonctionnent avec les mêmes temps verbaux que précédemment. Le on peut ou non, être précédé d'un syntagme explicitant la référence aux personnes qu'il regroupe. Il y a 7 énoncés de ce type.

Exemples :

- (26) - *samedi après-midi on a fait le loto*
- (27) - *Marine et moi on a pêché une baleine de 22 mètres*
- (28) - *Hier, nous deux on est allé à la pêche*

- Les énoncés qui incluent un sujet mon N commencent presque tous directement par le sujet, celui-ci étant souvent suivi d'une "redondance" pronominale. Les temps employés sont les mêmes que précédemment. Il y a 12 énoncés de ce type.

Exemples :

- (29) - *Ma maman va aller à l'hôpital*
- (30) - *Mon papa et ma maman vont divorcer*
- (31) - *Ma soeur s'est amusée dans ma chambre*
- (32) - *Ma maman elle va accoucher dans quatre mois*
- (33) - *Hier mon chat il a mangé une souris*

Pour résumer on peut poser que la phrase introductive de la narration a les caractéristiques suivantes :

- 1) elle est le plus souvent introduite par une indication de date précise, celle-ci apparaissant systématiquement avec un sujet je,
- 2) elle comporte un verbe au passé composé ou au futur immédiat.
- 3) elle comporte assez fréquemment une structure sujet de type mon N avec "redondance" pronominale (en ce cas la structure est analogue à une structure thématique et a sa raison d'être)

Le récit :

C'est le genre littéraire qui, dans la première phrase, inclut un sujet de type le N ou un N, à l'exclusion d'une référence à la première personne.

Le syntagme nominal sujet un N ayant, en français parlé, une distribution généralement différente de celle du syntagme nominal sujet le N (30), j'ai distingué ici l'étude des deux formes afin de pouvoir faire une analyse comparative entre oral et écrit."

- Le sujet nominal "un N"

Il apparaît dans 25 phrases : dans 6 cas sur 25 il figure sans structure de soutien telle que "c'est" ou "il y a", ce qui est un pourcentage extrêmement fort si on le compare à celui que l'on trouve dans le français parlé courant (30).

Exemples :

- (34) - *Un jour une fleur meurt devant son ami l'oiseau*
- (35) - *Un crabe et une maman se tiraient les oreilles*
- (36) - *Un chien se promenait dans la forêt*
- (37) - *Un jour un sorcier avait une tête et deux bras.*

Hormis les cas où un N apparaît sans structures de soutien, on trouve les structures suivantes :

- Il était une fois un N qui, suivi d'un verbe à l'imparfait
(3 occurrences)

- (Un jour) il y avait un N qui, suivi d'un verbe à l'imparfait

Dans cette structure la séquence un jour apparaît 11 fois sur 12

Dans ces deux structures précédentes, qui alterne avec il (31)

Exemples :

(38) - *Il était une fois un petit chaton qui avait pas de
maman*

(39) - *Un jour il y avait un escargot et un lapin ils
chantaient dans Paris*

(40) - *Un jour il y avait un monsieur qui n'était pas
content.*

- Autres structures qui permettent à un N de fonctionner comme sujet de récit (32) à l'instar des structures précédentes :

(41) - *Un jour j'ai vu un animal qui se déterrait*

(42) - *Pour aller chercher mon pain j'ai rencontré un lapin
qui gambadait*

- Structure avec sujet inversé (un seul cas) :

(43) - *Dans une petite maison toute blanche se trouvait une
petite fille qui s'appelait Yolaine*

Cette simple description met en évidence le modèle très normé du genre "récit" avec sujet un N :

1) Le verbe est généralement à l'imparfait (24 cas sur 25). Le seul énoncé au présent possède d'autres caractéristiques du récit : il est précédé d'un titre, il est introduit par un jour.

2) 19 phrases sur 25 sont introduites par un complément indéfini (complément de temps, de lieu, ou d'habitude)

3) On note enfin une certaine uniformité du vocabulaire : il y a 8 emplois du verbe se promener sur 25 phrases.

- Le sujet nominal "le N" (19 cas)

- 1) Alors que le sujet un N ne se trouve que dans le genre "récit", le sujet le N se retrouve dans d'autres genres.
- 2) Le verbe peut être : à l'imparfait (6 cas), au passé-composé (2 cas), au présent (11 cas).
- 3) Ce qui distingue ce récit avec sujet le N, ce sont les mêmes caractéristiques que celles du récit avec sujet un N (y compris, bien entendu, l'absence de référence à l'auteur), soit :

- Présence de un jour quand le verbe est au passé (7 cas sur 8)

Exemples :

- (44) - *Un jour le papillon a rencontré un bébé soleil qui ..*
- (45) - *Un jour la lune est tombée dans la mer*
- (46) - *Un jour la poupée se promenait dans la forêt.*

- Présence d'un titre, beaucoup plus fréquente ici qu'avec le sujet un N (10 cas sur 19, au lieu de 4 sur 25) :

Exemples :

- (47) - *La chatte et la baleine - Un jour la chatte allait chez la baleine*
- (48) - *Le carré et la fête des mères - Pour la fête des mamans le carré pensait toujours à sa maman.*

4) On remarque enfin l'absence presque totale de "redondance" pronominale du sujet (2 cas sur 19), ce qui caractérise le récit comme plus conforme au modèle scolaire que la narration (où la redondance avec mon N sujet est relativement fréquente).

5) Les deux seuls cas où le récit est introduit par il, sans syntagme nominal, comportent un titre qui permet d'écarter une éventuelle ambiguïté.

En résumé, les caractéristiques du genre récit avec un N ou le N sont les suivantes :

- Caractéristiques spécifiques :

- caractéristique obligatoire : absence de référence au locuteur (pas de forme je ou moi/mon (32))
- caractéristiques facultatives :
 - Introduction par le syntagme un jour (30 cas sur 44)
 - Emploi de l'imparfait (30 cas sur 44)
 - Présence d'un titre (14 cas sur 44)

- Caractéristiques indicatives :

La non "redondance" du syntagme nominal.

La description :

Dans ce genre sont inclus les textes dont la première phrase contient, éventuellement, une référence à l'auteur (présence de je ou de moi/mon) comme dans la narration ; mais, en opposition à celle-ci, elle a des caractéristiques de temps différentes et ne comporte pas d'indication de date précise : elle est au présent et, le cas échéant, comporte un complément de temps marquant l'habitude ou la répétition. Elle indique :

- soit l'habitude (6 occurrences) : par exemple,

- (49) - *A Fuveau je joue au sable*
- (50) - *Le matin je joue avec mon chien*
- (51) - *Chaque soir je regarde sous mon lit parce que je crois qu'il y a une sorcière*

- soit une attitude psychologique (en ce cas il n'y a pas de complément introducteur (2 occurrences) : par exemple,

- (52) - *Je veux pas vivre parce que après on meurt*
- (53) - *Maman veut pas accoucher parce qu'elle a peur*

- soit des qualités du personnage dont il est question (en ce cas apparaissent les verbes être ou avoir, toujours sans complément introducteur) (6 occurrences) : par exemple,

- (54) - *Florence est contente parce que Liliane a mis le calendrier du mois de juin*
- (55) - *Céline et Cathy sont gentilles*
- (56) - *Papa a des pellicules*

C'est dans ce genre littéraire que l'on trouve une assez grande proportion de phrases initiales avec proposition subordonnée (introduite par parce que)

Les maximes :

C'est le genre littéraire dont la phrase introductive comprend deux propositions coordonnées à structure symétrique et contenu contrasté (5 occurrences) :

Exemples :

- (57) - *Papa joue au ballon et mémé fait du karaté*
- (58) - *Les filles sont des gentilles et les garçons sont des méchants*

La lettre :

C'est le genre littéraire dans lequel est mentionné le destinataire, cette mention étant parfois réduite à la formule "cher N". Il comporte deux sous-catégories :

- la lettre où la première phrase est une adresse au destinataire sous la forme tu ou te/toi (10 occurrences). C'est le seul cas où l'on trouve des formes interrogatives (4 introduites par est-ce que, 2 introduites par pourquoi) :

Exemples :

- (59) - *Chère correspondante, je t'écris pour te dire que tu m'envoies plus de dessins et de lettres*
- (60) - *Chère correspondante, chère Brigitte - Est ce que tu veux être ma correspondante ?*
- (61) - *Brigitte - Pourquoi tu m'envoies pas de dessin ?*

- la lettre où la mention du correspondant n'est pas reprise dans la première phrase :

Exemples :

- (62) - *Chère correspondante - Notre tourterelle est morte.*
- (63) - *Chère correspondante - On est 25 dans la classe.*

Mises à part la mention du correspondant et l'apparition de formes interrogatives, le genre "lettre" ne se distingue pas du genre "narration" ou du genre "description".

III,2,2,3 - L'écrit scolaire des élèves est

radicalement différent de la langue

parlée

Dans les analyses précédentes j'ai pu mettre en évidence le fait que, très tôt, les productions écrites des élèves sont des productions littéraires fort diversifiées. Mais si elles sont diversifiées elles n'en sont pas moins organisées selon le modèle de la phrase grammaticale canonique : ce sont des phrases courtes où rien ne sépare le sujet et le verbe. Il faut noter à cet égard, que, bien entendu, ce modèle agit de manière implicite (notamment dans les textes libres examinés ici, car l'institutrice n'a jamais recommandé explicitement un tel modèle ...).

Je comparerai maintenant ces productions écrites aux productions orales, afin d'écarter l'hypothèse selon laquelle la sélection des élèves serait fonction de la distance qui existerait entre leur langue parlée et la langue écrite : l'échec de certains s'expliquerait par la trop grande distance de l'une à l'autre. Je montrerai que, dans tous les cas, cette distance est importante, car la différence d'organisation est fondamentale entre les deux langues. C'est donc ailleurs qu'il faudra identifier le lieu de la sélection ...

L'analyse des productions parlées que je propose ci-après concerne (29) :

- des extraits d'enregistrements effectués dans la classe de CE1 qui a produit les textes libres analysés ci-dessus : ils comportent des narrations, quelques maximes, des questions.
- des enregistrements de récit effectués dans un autre CE1, où, en situation expérimentale, on avait demandé à chaque élève de raconter un passage d'une oeuvre de Pagnol qui avait d'abord été lu par l'institutrice (33).

Je désignerai par A, le premier corpus, par B, le second : dans les deux séries de productions, je n'ai retenues que la première séquence des interventions de chaque enfant, afin de pouvoir valablement les comparer aux premières phrases des textes écrits.

A chacun des genres identifiés à l'écrit, j'opposerai donc les extraits de langue parlée suivants :

(les tirets "-" de la transcription indiquent une pause)

Narration et description (où il est fait mention du locuteur sous la forme je, moi ou mon) :

Exemples tirés du corpus A.

- (64) - et ben moi - euh - j'avais la même chatte - et ben avant d'accoucher elle est partie
- (65) - moi - euh - mon - les petits chats quand on dort y'en a un - y'en a deux qui font les coussins
- (66) - moi chez moi y'a des chats et ben - et ben ils ont fait des bébés
- (67) - nous on a deux chattes et un chat - en bébés - euh - deux petites chattes et un chat
- (68) - moi on a des petits lapins
- (69) - moi ma soeur elle porte toujours le noir parce que c'est celui-là qui est le plus doux parce qu'il est né en premier
- (70) - ma soeur quand elle veut tomber du lit mon petit frère vient et elle ...
- (71) - moi - avant qu'elle - un moment après qu'elle - avant qu'elle ait - qu'elle - qu'elle les fasse - à peu près un mois avant - ben moi - elle venait sur moi

Récit (où il n'est pas fait mention du locuteur) (34)

Exemples tirés du corpus B

- (72) - alors - alors - c'est une - alors y'a le gardien qui leur avait donné la clé pour passer le canal
- (73) - alors c'étaient un monsieur et sa femme et - et deux garçons - ou une fille - je m'en rappelle plus - alors - euh - ils voulaient passer la barrière
- (74) - alors c'était le garde - comme il leur avait donné la clé des grandes vacances ils étaient passés dans les propriétés
- (75) - alors c'étaient une dame et un monsieur avec une - avec un enfant - alors une fois ils voulaient traverser un chateau pour aller chez eux

Maximes (j'ai regroupé ici les énoncés portant un jugement général)

Exemples tirés du corpus A

- (76) - tous les garçons sont gentils sauf x...

- (77) - quand on est mort et ben on doit être mort mais
quand on est vivant on doit être vivant
(78) - moi je trouve que les envahisseurs ça a jamais existé

Questions

Exemples tirés du corpus A

- (79) - et les canards il en a peur ?
(80) - qui c'est qui a mangé le - la chatte ?
(81) - Patrick - c'est une maison comme - comme là ?
un bâtiment c'est ?
(82) - et t'as peut-être copié dans le film ?
(83) - c'est un rêve qu'elle avait fait ou c'est toi qu'as
fait un rêve ?

En opposition aux productions écrites, on peut caractériser ces productions orales (qui ne diffèrent pas essentiellement de celles que l'on trouve chez les adultes) par les phénomènes syntaxiques suivants (35) :

1) Apparition d'hésitations et de reprises ; par exemple :

- (65) - moi - euh - mon - les petits chats quand on dort
y'en a un - y'en a deux ...

Ce phénomène est le plus fréquent dans la narration et n'apparaît pas dans les maximes et les questions.

2) Emploi de phatiques, par exemple :

- (64) - et ben moi - euh - j'avais la même chatte - et ben ..
(72) - alors - alors - c'est une - alors y'a le gardien ..

Les phatiques ne sont pas les mêmes dans la narration et le récit. Ils n'apparaissent pas ailleurs.

3) Emploi de structures thématiques, par exemple :

- avec moi : tous les énoncés de (64) à (71) : cette construction est typique de la narration qui commence régulièrement par moi ou nous, précédés ou non d'un phatique.

- avec Le N ou Un N, repris par un pronom, par exemple :

- (65) - ... les petits chats quand on dort y'en a .. deux
(79) - et les canards il en a peur ?

- (78) - ... Les envahisseurs ça a jamais existé
(81) - ... un bâtiment c'est ?

Cette structure se retrouve dans tous les types d'énoncés.
- avec Mon N selon une construction qui est du type de l'anacolithe et qui, comme la construction avec moi est plus typique de la narration, par exemple :

- (70) - ma soeur quand elle veut tomber du lit mon petit
frère

- avec encadrement par c'est ou y'a ... qui/que : structure qui se retrouve également à peu près partout, par exemple :

- (83) - C'est un rêve qu'elle avait fait ou c'est toi qu'as..
(69) - ... parce que c'est celui-là qui est ...
(72) - ... y'a le gardien qui leur ...

4) Emploi de propositions subordonnées à gauche du groupe verbal ; cette structure se retrouve dans la narration et le récit, par exemple :

- (70) - ma soeur quand elle veut tomber du lit mon petit
frère
(65) - ... les petits chats quand on dort y'en a un ...
(71) - moi ... avant qu'elle les fasse, ... elle venait

5) Emploi de connecteurs divers, en particulier dans les maximes et les questions : par exemple,

- (77) - quand on est mort et ben on doit être mort mais ...
(83) - c'est un rêve qu'elle avait fait ou c'est toi ...

6) Emploi de structures interrogatives intonatives, par exemple en (79), (81), (82), ou introduites par un interrogatif spécifique comme :

- (80) - qui c'est qui a mangé .. ?

7) Emploi de structures présentatives spécifiques du récit oral, par exemple :

- (73) - Alors c'étaient un monsieur et sa femme ...

Ces quelques observations montrent ainsi, que :

- 1) l'énoncé oral est bien loin du modèle canonique : comment y repérer la phrase simple, à quelles places sont le sujet, le complément du verbe ?...,
- 2) qu'en conséquence il est abusif de parler d'un passage de l'oral à l'écrit, à moins de poser que ce passage est un passage forcé, obtenu après des transformations multiples et compliquées ... Il y a donc lieu de s'interroger sur le fait que, néanmoins, c'est cette idée qui prévaut généralement. La seule explication possible est que, ici encore, l'évaluation des productions peut se contenter du repérage de ces indices syntaxiques qui, fonctionnant déjà à l'oral, fonctionneront a fortiori à l'écrit où, effectivement, ils peuvent parfois se retrouver : ce sont les "éternelles" fautes suivantes :

- l'omission de la négation ne
- l'emploi de on à la place de nous
- la redondance pronominale du nom
- l'emploi de il y a (avait)

Orthographe, indices de repérage à l'oral et à l'écrit, tels sont les facteurs de la sélection dès le début de la scolarité primaire : qu'en est-il ensuite ? C'est ce que j'examinerai dans une dernière partie.

III,2,3 - L'évaluation des productions écrites dans le premier cycle du secondaire.

L'étude de la pratique de la correction sur des copies du premier cycle du secondaire, en particulier sur des copies d'élèves de 6e, conduit aux constatations suivantes (36) :

- 1) Le facteur orthographe reste prépondérant :

La note attribuée à la rédaction est fonction de la quantité de fautes d'orthographe incluses dans la copie et la sanction sera d'autant plus déterminante que ces fautes se trouveront en début de copie (37). Parallèlement, plus la quantité de corrections de fautes d'orthographe est importante, moins les autres types de corrections sont nombreux : l'évaluation sur l'orthographe est suffisante pour se

faire une idée d'ensemble sur les capacités linguistiques de l'élève ...

Ce phénomène peut s'expliquer par les faits suivants :

- L'orthographe est le seul domaine linguistique où la faute soit facilement codifiable : il ne peut y avoir de controverse sur la non-conformité à la norme qui, ici, n'accepte aucune variation d'appréciation, car les règles d'orthographe sont les mêmes pour tout le monde (les quelques tolérances qui sont officiellement admises sont peu nombreuses et elles ne sont que des tolérances, non des variantes. On peut d'ailleurs noter à ce propos qu'elles sont généralement ignorées des correcteurs ...). L'orthographe est donc, en ce sens, le meilleur instrument de légitimation de la sanction sur les productions écrites.

- Les fautes d'orthographe sont hiérarchisées, les fautes dites d'"usage" ayant un plus faible poids que les autres. Or, précisément ce sont ces dernières (les fautes d'accord en particulier) qui induisent chez le correcteur un jugement défavorable sur les capacités linguistiques de l'élève. Celui-ci sera accusé de ne pas connaître la langue : on l'accusera, par exemple de confondre être et avoir s'il écrit "il faut qu'il est fini" sans tenir compte du fait que cette confusion n'existe pas à l'oral où ne sera jamais produit : "il faut que je suis fini" ; de même on l'accusera de ne pas appliquer la concordance des temps s'il écrit : "si je pouvais je partirai" alors qu'il ne dira sans doute jamais : "s'il pouvait il partira". S'il n'est pas accusé de ne pas connaître sa langue, il sera considéré comme incapable de logique, puisqu'il n'a pas compris les règles qui lui ont été expliquées ... On oubliera alors que c'est peut-être le caractère illogique de certaines règles orthographiques qui auront pu provoquer ce trouble orthographique ...

Ainsi de simples fautes de transcription sont transformées en fautes "graves" qui, en tant que telles, permettent à l'évaluateur d'enfermer l'élève dans l'image du déficient linguistique et, comme dans l'opération du repérage des locuteurs, cet enfermement n'aura pas la même sévérité pour tous les enfants : on pardonnera à certains leurs fautes, si, par ailleurs, on estime qu'ils peuvent poursuivre leurs études. Comment, alors, est estimée cette capacité

(ce "pouvoir"), sinon dans l'attente qu'on a des bonnes performances scolaires de l'élève qui appartient à un milieu favorable ?

2) Le facteur ponctuation :

Les corrections sur la ponctuation sont généralement mises au compte de la syntaxe ou de la compréhension : ce phénomène de déplacement a sans doute des conséquences sur l'évaluation d'une copie car je n'ai jamais vu de cas où le rétablissement d'une correction ajustée n'ait pour effet de transformer positivement le jugement de l'évaluateur, qui peut alors respecter le texte de l'élève.

Par exemple, les énoncés suivants :

- (84) - *Mais lui dis-je en la secouant et toi dis-moi quel animal voudrais-tu être.*
(85) - *Plus tard si je pourrais peut-être aller au Canada.*

ont donné lieu à des corrections qui transforment la formulation de l'élève :

- (84') - *Mais lui dis-je en la secouant : "et toi dis-moi quel animal tu voudrais être"*

en provoquant parfois une incorrection syntaxique (la phrase est alors inachevée) :

- (85') - *Plus tard si je pouvais peut-être aller au Canada.*

alors que le rétablissement de la ponctuation aurait permis de rendre ces énoncés corrects :

- (84'') - *Mais, lui dis-je en la secouant, et toi, dis-moi, quel animal voudrais-tu être ?"*
(85'') - *Plus tard ? si ! Je pourrai peut-être aller au Canada ...*

Quoiqu'appartenant aussi au code de transcription, la ponctuation est moins facilement codifiable que l'orthographe ; peut-être est-ce pour cela qu'elle n'est pas enseignée de manière systématique ... C'est

pourquoi, beaucoup plus fréquemment que les fautes d'orthographe, les fautes de ponctuation sont versées au compte de la syntaxe et pèsent ainsi plus lourd dans la sanction.

3) L'importance du style :

Le style est difficile à distinguer de la syntaxe, du vocabulaire et a fortiori des "niveaux de langue" (38). En effet, contrairement à l'orthographe et à la ponctuation, le style ne peut donner lieu à une correction exactement ajustée. Il n'est pas codifiable et permet en conséquence une variation non contrôlée de l'évaluation. C'est le domaine où surgit le mieux la contradiction entre la sanction explicite et les caractéristiques formelles des productions auxquelles elle s'applique. Tout y est une question d'"impressions". La sanction n'a pas besoin ici de s'appuyer sur des règles (sur un règlement) : il lui suffit de repérer l'"effet" ...

Les exemples suivants sont caractéristiques de cette suffisance :

- Un même effet de style est rejeté par le correcteur, alors qu'il est cité en exemple dans le dictionnaire. Il en est ainsi du verbe "parcourir" qui est refusé dans cet énoncé d'élève :

(86) - *Mes jolis yeux verts parcourraient des paysages merveilleux.* (le récit est au conditionnel : l'élève rêve d'être chat)

alors que le dictionnaire P. Robert le cite (cf. l'article : "parcourir") :

(87) - *Les regards vigilants du maître d'hôtel parcouraient l'étendue des tables de service.*

- Une tournure généralement déconseillée par le professeur et sanctionnée comme familière peut parfois être sanctionnée positivement par ce même professeur, comme dans l'énoncé suivant où ça a été valorisé par l'annotation "bien" :

(88) - *Un petit oiseau ça vole, ça se promène.*

- L'original est rejeté tout autant que le banal, sans que l'on puisse comprendre ce qui régit ce choix : comment identifier ce juste milieu - à mi-distance de tous les écarts - si le banal ne s'y tient pas ? Comment justifier par exemple le rejet par le même correcteur des expressions suivantes (celles que je souligne) ? :

- (90) - Je voulais être un petit oiseau avec un beau plumage de toutes les couleurs (est-ce trop banal ?)
- (91) - Je jouerais dans la pelouse parsemée de petites fleurs multicolores. (est-ce trop banal ?)
- (92) - Mon corps fin, distingué, ferait envie à tous les équidés (est-ce trop original ?)
(le personnage qui parle est un jeune cheval)
- (93) - Au musicien je donnerais la musique aussi bien que le diapason. (est-ce trop original ? : le a été corrigé un)
- (94) - Je donnerais une lueur de joie au coeur malheureux. (est-ce trop banal ? une a été corrigé la).

Tous ces phénomènes révèlent l'incapacité fondamentale de l'Ecole d'enseigner ce qu'elle croit enseigner : "la belle langue". Alors que la nécessité d'enseigner lecture et orthographe à l'école primaire aboutit à la production de ces phrases simples, parfaitement maîtrisées, comme on l'a vu, par les élèves, aucune autre nécessité d'enseignement n'aboutit à la production de phrases "stylées" : ce qui était conforme deviendra alors trop scolaire ... Une certaine évolution de la pédagogie me semble significative à cet égard : on pense développer la capacité à écrire en favorisant l'expression orale, postulant qu'il y a "des éléments communs ... entre le langage dont l'enfant dispose et un langage plus élaboré" (c'est-à-dire "la belle langue") et qu'"un passage peut se frayer de l'un à l'autre" (I.O. 1972 : p. 3982, 2ème alinéa), mais on oublie, ce faisant, que seule la pratique de l'écrit peut améliorer l'écrit ...

4) Le contenu :

Dans la mesure où il se traduit dans le vocabulaire, le contenu est difficile à isoler du style : cependant il est justifié de

le considérer comme indépendant puisque, dans certains cas, il est identifiable en tant que tel, comme dans les exemples suivants :

- Dans une rédaction où elle a à formuler ses projets d'avenir une élève décrit son mariage et parle de son fiancé en ces termes :

(95) - *Mon fiancé sera le plus beau du monde.*

La séquence le plus beau du monde a été supprimée par le correcteur ... L'élève décrit ensuite sa future famille et explique comment elle élèvera ses dix enfants. Puis, entamant un nouveau paragraphe, elle dit qu'élever dix enfants peut devenir fastidieux et qu'en conséquence elle aimerait aussi pouvoir devenir cosmonaute pour aller dans la lune. Le correcteur a sanctionné en annotant dans la marge : "soyez logique !"

- Dans une autre rédaction où l'enfant rêve d'être un cheval le professeur sanctionne l'énoncé suivant :

(96) - *Je serai un cheval blanc car je trouve que je suis un peu blonde.*

en annotant "je ne vois pas le rapport" ...

- Dans un autre cas où l'élève doit raconter son week-end, un enfant mentionne que son père consulte son agenda avant d'organiser une sortie. Le correcteur fait alors une allusion au père ouvrier, qui, n'étant pas P.D.G., n'a pas besoin d'agenda ...

Bien que ce dernier exemple soit exceptionnel (il n'est pas extrait des séries de rédactions qui m'ont été confiées), il met bien en lumière le phénomène d'appréciation qui apparaît ici : à travers le contenu de la rédaction, c'est autre chose que la performance écrite qui est jugée : la sanction n'opère plus sur le linguistique mais sur le psychologique et surtout sur le social et il ne restera ensuite au correcteur qu'à confirmer cette sanction par une banale série d'indices : on retrouve ici le fonctionnement de l'opération de repérage dont on peut dire qu'il sévit partout !

CONCLUSION

Au terme de cet article il apparaît que, à l'Ecole, la norme linguistique fonctionne à la fois comme instance légale, et surtout comme machinerie aveugle et incontrôlée.

Elle fonctionne comme instance légale puisque c'est à elle que, explicitement, l'Institution Scolaire se réfère et c'est en son nom que se tient un discours pédagogique où l'imprécision s'habille d'universel : où il est pratiquement impossible de trouver les règles qui permettraient, dans les productions des élèves, d'évaluer ces qualités de correction, de simplicité, de clarté, de logique et d'élégance ... qu'on attribue à LA langue française. C'est aussi cette instance qui commande la production des grammaires et des dictionnaires, donc celle des modèles linguistiques explicites, qui, plus ou moins directement, opèreront, par l'intermédiaire de l'évaluation, sur la langue des élèves.

Comme machinerie aveugle et incontrôlée, la norme linguistique est à l'oeuvre à tous les niveaux de la scolarité :

- dès la maternelle, elle contribue à l'étiquetage des élèves dans des opérations où, implicitement, les formes linguistiques servent d'indices de repérage. A ce niveau ce sont sans doute les caractéristiques phonétiques des productions orales qui jouent le plus grand rôle,
- à l'école élémentaire, dès les premiers apprentissages, elle provoque une sélection sur l'écrit à laquelle l'orthographe donne un caractère décisif de légitimité. Cette opération de sélection a un effet cumulatif avec celui de l'étiquetage et, ainsi, par le jeu de l'attente de l'enseignant, le destin scolaire de l'enfant devient de plus en plus irréversible. A ce niveau les productions écrites des élèves prennent, dans l'opération normative, une importance qui n'ira que croissant,

- par la suite tout s'organise autour du système mis en place aux niveaux précédents : par le jeu des contrôles et des examens, c'est la production écrite qui sera le matériau privilégié de l'évaluation. Les performances orales continueront à alimenter l'étiquetage des élèves, mais les facteurs de sanction de l'écrit (orthographe, ponctuation, style et contenu) deviendront de plus en plus déterminants et, dans une interaction incessante avec d'autres facteurs, pèseront à leur tour fortement dans l'opération de repérage des élèves.

Cette machinerie est aveugle parce que, a priori, elle n'épargne aucune production linguistique : elle traite aussi bien l'oral que l'écrit, l'expression libre que l'expression commandée, et elle opère à tout moment : dans l'évaluation spontanée aussi bien que dans le contrôle institutionnalisé. Son domaine d'application est illimité ; car, à supposer que, dans le cours de français, on essaie de restreindre son pouvoir, elle a le champ libre pour opérer ailleurs, dans d'autres disciplines (39).

Cette machinerie est incontrôlée parce que ni l'enseignant, ni l'élève ne peuvent savoir comment elle opère. En effet, par le jeu contradictoire de l'implicite et de l'explicite, les sanctions atteignent le plus souvent autre chose que ce qu'elles visent : on traitera d'enfantine une prononciation qui ne l'est pas, on identifiera une dyslexie là où il y a processus d'apprentissage, on relèvera une faute de syntaxe là où il y a défaut de ponctuation, on pensera illogisme là où il y a différence d'expérience etc ... Surtout on stigmatisera chez certains ce que l'on acceptera chez d'autres. C'est ainsi que l'on constituera une catégorie d'élèves que l'on caractérisera comme handicapés linguistiques.

C'est en ce sens, me semble-t-il, que l'on peut affirmer effectivement que "le système d'enseignement contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant, parfois juridiquement, l'usage dominant ("le bon usage") par le seul fait de l'inculquer, et, en l'imposant aux yeux-mêmes de ceux qui n'y ont pas accès, comme légitime". (cf. "le fétichisme de la langue"

p. 27) ; à condition cependant de préciser que l'inculcation et l'imposition du "bon usage" se fait plus au niveau du discours que de la pratique pédagogique qui n'a pas les moyens de se conformer à ce discours.

Une telle conclusion pourra paraître pessimiste à l'enseignant qui aurait attendu de la linguistique qu'elle fournisse enfin de bons outils d'évaluation : tel n'est pas le cas en effet, et c'est ce que j'ai voulu souligner. J'espère cependant que mon analyse a mis en lumière des faits, qui, à mon avis, sont trop fréquemment oubliés, et vers lesquels, pourtant, la recherche pédagogique pourrait peut-être utilement s'orienter. Je rappellerai simplement en terminant, cette constatation sans doute surprenante pour certains : des enfants de 6-8 ans, de milieu dit défavorisé, sont capables de produire des discours parlés et écrits bien organisés, à la fois diversifiés et normés, et ce, au sein-même de l'Ecole. C'est donc cela qui pourrait être pris en compte, non pour chercher à compenser un déficit, mais pour donner à tous un véritable droit à la parole (40).

Notes

(1) Bourdieu , Boltanski, "Le fétichisme de la langue" 1975 : Actes de la recherche en Sciences Sociales (novembre), 54 Bd Raspail, Paris .

Pour ma part, dans cet article 1) je considère que les diverses productions linguistiques sont les réalisations d'un système sous-jacent que j'appelle langue (cf. l'article de Claire Blanche-Benveniste dans cette même publication,

2) j'entends par "langue dominante" cette entité du discours normatif, appelée LA belle langue, mais je ne pose pas qu'elle est une variété de la langue française que certains locuteurs utiliseraient. Il est certain cependant que le pouvoir exercé par la norme à travers cette belle langue, ne frappe pas, de la même manière, toutes les catégories d'individus. Tel sera, précisément, l'objet de ma démonstration.

(2) Les qualifications de la belle langue mentionnées ici sont extraites des "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", objets de la circulaire n° 72-474 du 4/12/72 (B.O.E.N. n° 46 du 7/12/72, pages 3978 à 4015) : cf. à ce propos :

Jeanjean, C., 1972, "pauvre enfant que l'enfant pauvre" IDP Université de Provence.

(3) Dascotte R., Obadia M., 1971 "Dialogue grammatical, CM1" éd. Hachette, Paris.

(4) Dubois J., Lagane R., 1973 "La nouvelle grammaire du français", Ed. Larousse, Paris.

(5) Genouvrier E., Gruwez Cl., 1972 "Français et exercices structuraux au CE1" Ed. Larousse, Paris.

(6) Cf. op. cité, où les exercices structuraux requièrent de l'enfant qu'il produise oralement des phrases écrites, telles que "les fleurs que voici sont éclatantes" (p. 186) : qu'espère-t-on obtenir de l'enfant par cet écrit oralisé ? (cf. dans cet article III,2,3 : 3)).

(7) Cf. dans cette publication l'introduction de Sonia Branca et l'article de Claire Blanche-Benveniste.

(8) Par "bonnes productions" j'entends ici productions conformes à la norme (cf. dans cet article III,2,2,2,))

(9) Dans mon analyse quand j'utilise les termes de milieux favorisé et défavorisé, je fais simplement allusion à une répartition socio-économique des individus courante, à celle, notamment, qui est utilisée à l'école. Mais je montrerai que cette répartition n'est pas pertinente pour l'étude des rapports langue/école, dans la mesure où elle ne correspond pas à la répartition entre différentes variétés de langue.

- (10) Que l'on songe à la facilité avec laquelle on classe les gens d'après leur accent ... Et, parallèlement le soin que certains individus prennent à cacher le leur : cela est très visible dans cette région de la France où, par exemple, l'accent marseillais est jugé vulgaire par certains Aixois qui protestent vigoureusement si on leur dit qu'ils ont l'accent méridional...
- (11) Rosenthal R.A., Jacobson C., 1968 "Pygmalion in the classroom" Nex York : Rinehart and Winston Inc.. Traduction française par Audebert S., et Richardo X., "Pygmalion à l'école" Paris, Casterman, 1971.
- (12) Sur la valeur linguistique des critères employés dans la correction des rédactions cf. :
Jeanjean C., 1972 "les normes de correction appliquées à la rédaction", IDP, Université de Provence.
Giraudeau C., Leroy S., 1975 "le traitement des fautes d'élèves dans la rédaction", maîtrise de Lettres, option pédagogie, Université de Provence.
- (13) Les variantes "qu'est-ce que/ce que" et l'emploi de la négation ont fait l'objet d'analyse dans la recherche sur le français parlé à Montréal menée au département d'ethno-linguistique : SANKOFF G, KEMP W, CEDERGREN H, 1975 "The syntax of ce que qu'est-ce que : variation and its social correlates" (photocopie).
- (14) Cf. dans cette publication l'article de José Deulofeu.
- (15) Cf. en particulier les études syntaxiques faites dans cette perspective dans :
Lentin L., 1972 : "apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : où, quand, comment ?" Paris, Ed. E.S.F. Coll. Sc. de l'éducation.
Bernstein B., 1975 "langage et classes sociales" (traduction) Coll. sens commun, Paris Ed. de Minuit.
- (16) Foureur X., Hernandez N., Homet J.P., Reynard J., 1975 "la richesse du vocabulaire et le milieu social" U.E.R. de Psychologie, Université de Provence.
- (17) Jeanjean C., 1975 "complexité syntaxique, âge et milieu social des locuteurs" IDP, Université de Provence.
- (18) Dans sa thèse (à paraître) où elle a travaillé sur 120 heures d'enregistrement, Suzanne Laberge, de l'Université de Montréal (département d'ethnolinguistique), montre qu'en français parlé de Montréal, les cas d'ambiguïté d'emploi des pronoms on et ils sont extrêmement rares (communication personnelle) ; j'ai pu faire la même constatation dans les corpus de France que j'ai analysés.
- (19) Henrietta Cedergren, professeur de linguistique à l'UQAM à Montréal a monté l'expérience suivante (communication personnelle) : elle a enregistré des étudiants d'une grande école d'ingénieurs à qui elle avait demandé de compter de 1 à 20 ; les auditeurs, à la simple écoute des enregistrements, arrivent à déterminer l'origine de chaque étudiant. Les variables vocabulaire et syntaxe ayant été éliminés, on peut dire

que le repérage se fait uniquement sur des indices phonétiques.

(20) Marsault G., Moine C., 1976 "la représentation que se font les professeurs d'un élève de type I et d'un élève de type II", maîtrise de Lettres, option pédagogie, Université de Provence.

(21) Ces faits sont révélateurs d'un phénomène plus général : quand on a une représentation du locuteur comme bon ou mauvais locuteur, on cherche toujours à justifier cette appréciation, quelles que soient les performances linguistiques de ce locuteur. Je citerai à ce propos deux exemples qui me paraissent significatifs : dans les deux cas j'ai présenté à des groupes d'étudiants une production linguistique de locuteurs que j'avais situés socialement.

1) dans le premier cas il s'agit d'un enregistrement où un cinéaste réputé, de milieu bourgeois (selon sa propre affirmation), et très cultivé, évoque sa vie dans un discours "décousu" plein de reprises, d'hésitations, et de ruptures. Les étudiants excusent le locuteur de ce discours qu'ils finissent par reconnaître comme "relâché", en affirmant, sans pouvoir le vérifier, que d'ordinaire ce cinéaste parle bien,

2) dans le second cas il s'agit d'extraits de rédactions d'élèves de C.E.T. qui donnent de parfaites définitions du métier qu'ils apprennent : définitions conformes à la norme, avec des mots "abstraits" et des constructions syntaxiques "complexes". Les étudiants accusent les élèves d'avoir appris par coeur ces définitions que, affirment-ils, ils ne seraient pas capables de construire spontanément ...

(22) Cela est particulièrement évident pour les tournures incluant il y a ou c'est, et pour la tournure dite emphatique de type le N il, qui ne sont jamais traitées comme des constructions syntaxiques fondamentales. C'est pourtant ce que les études du G.A.R.S. essaient de poser.

(23) ^{Baudelot C.,} (Establet R., 1971 "l'Ecole Capitaliste en France" Ed. Maspéro, Paris.

(24) Chervel A., 1977 (ouvrage à paraître) "la mystification grammaticale", Paris Ed. Payot.

(25) Ferreiro E., 1977 (article à paraître) : communication orale à l'Université de Provence rendant compte d'un travail mené à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

(26) Les énoncés ci-dessous sont entrecoupés, dans l'enregistrement, d'interventions de l'institutrice, et de diverses hésitations des élèves ; mais ils se succèdent dans l'ordre indiqué. J'ai mis entre parenthèses une intervention de l'institutrice qui me paraît nécessaire à la compréhension de la suite.

(27) Cf. également la nécessité d'enseigner la règle d'accord du participe passé (André Chervel, op. cité).

(28) Cette phrase canonique se retrouve aussi bien dans les manuels de lecture de C.P. que dans la méthode "naturelle" où l'instituteur recueille les énoncés des enfants (cf. la pratique pédagogique de l'ICEM, dit mouvement "Freinet"). Il nous paraît cependant intéressant de vérifier de manière plus systématique si, dans cette dernière pédagogie, ne sont pas parfois acceptées certaines constructions qui, ailleurs, sont systématiquement rejetées : c'est un travail que se propose de faire le GIREF.

(29) Pour simplifier la lecture, je présente ici une analyse en termes grammaticaux traditionnels. Pour l'analyse des productions parlées que je cite en III,1,2,2 et en III,2,2,3, on aura cependant intérêt à se reporter, dans cette publication, à l'article de José Deulofeu.

(30) Jeanjean C., "le syntagme nominal sujet", thèse à paraître.

(31) Il y a plusieurs types d'explication à ce phénomène que l'on trouve également à l'oral :

- 1) l'enfant passerait par l'étape du il pour accéder ensuite au qui,
- 2) cette structure serait une variante syntaxique de qui. Je ne me prononcerai pas ici sur la question qui me paraît encore insuffisamment étudiée.

(32) Les critères qui m'ont permis de classer ces structures comme structures de récit dépassent le cadre de cette présentation : ils sont fondés sur une analyse de l'ensemble du texte. On remarquera cependant dans ces premières phrases des caractéristiques non obligatoires du genre récit que j'ai dégagé, à savoir : la suite qui + verbe à l'imparfait.

(33) Il s'agit d'un extrait d'un récit de Marcel Pagnol. Ne possédant pas de récits des enfants du premier CE1, j'ai utilisé ceux d'un autre CE1, estimant que la population d'enfants était la même dans les deux cas, et que la variable "personnalité de l'institutrice" pouvait être éliminée.

La transcription adoptée ici est très infidèle, mais elle est suffisante pour cette étude ; elle a été choisie pour faciliter la lecture.

(34) Dans l'énoncé (73) apparaît un je dans je me rappelle plus : comme le locuteur n'est pas le sujet de la narration, je considère que l'énoncé est bien du type récit.

(35) Cf. note 29 et l'article de Maurice Lory-Bouchet dans cette même publication.

(36) Cf. note 12 op. cité.

(37) Cf. Caverni J.P., (à paraître) "Aspects séquentiels du recueil d'informations dans la notation scolaire" Aix-en-Provence, Université de Provence, Laboratoire de Psychologie Expérimentale 1976, rapport de recherche - 20 pages -

(38) Dans l'étude des corrections de rédaction (cf. note 12) nous avons identifié très peu de véritables fautes syntaxiques, c'est-à-dire des fautes dont ne pourrait rendre compte l'analyse en niveaux de langue. Pour la même raison il est impossible d'identifier des fautes de vocabulaire spécifiques. Je rapporte donc ici ces deux variables à celle de niveaux de langue (telle que définie dans les dictionnaires et grammaires) et, à son tour, cette dernière est rapportée à la variable "style" dont elle est, à mon avis, indissociable.

(39) Cf. à ce propos les travaux effectués à Paris VII par G. Lacombe professeur au département de didactique des disciplines.

(40) C'est précisément grâce à certains enseignants qui travaillent dans cette perspective que j'ai pu réaliser cette étude : sans eux il n'est pas sûr que j'aie trouvé aussi facilement des corpus où les enfants s'expriment de manière aussi diversifiée...

Daniel BAGGIONI

PROCESSUS NORMATIFS ET ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE

(A propos du projet d'enquête sur le Français parlé à Marseille)

0.1. Le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe se propose la description du Français parlé dans la région d'Aix-Marseille en milieu urbain. Depuis deux ans ce projet d'enquête a pris forme et déjà des lignes de force apparaissent dans une problématique en voie de constitution. Pour avoir suivi divers débats, pour avoir vu fonctionner une méthode d'analyse des données, nous pensons avoir saisi la démarche et les principes de raisonnement qui guident l'enquête. Nous avons fait nôtres de nombreuses réflexions émises dans ce cadre de recherche ; une certaine façon de concevoir la recherche syntaxique nous a séduit. Nous voudrions exposer ici les réticences que nous inspirent les difficultés d'une enquête sociolinguistique en milieu urbain. Parmi ces difficultés figure la question des processus normatifs qui selon nous n'est pas vraiment prise en compte par la/les théorie(s) linguistique(s) actuellement dominante(s) et que nous voudrions envisager dans une perspective autre que celle qui l'a été jusqu'ici par le groupe aixois.

0.2. Les théories linguistiques dominantes ne nous offrent pas, en effet, une prise en compte théorique de la réalité normative. A moins de jouer sur les mots, on ne peut considérer les propositions de HJELMSLEV et celles de COSERIU (1) comme une réflexion

(1) HJELMSLEV, 1959, COSERIU, 1961. On trouvera une bonne mise au point sur les positions de ces auteurs dans Langue Française n° 16 (article d'Alain REY).

théorique sur le phénomène normatif au sens où nous l'envisageons, c'est-à-dire la constitution et l'action d'une variété linguistique référant à une pratique linguistique dominante s'imposant à et réglant la réalisation des autres pratiques linguistiques à l'intérieur d'une communauté linguistique donnée. Il est évident que pour nous le mode d'existence d'une langue régnant sur une aire linguistique déterminée est réglé par l'instance d'une Norme qu'il est abusif d'assimiler à la relative tendance unificatrice qui existe pour chaque variété linguistique d'une langue donnée référée à un groupe social ou à un ensemble de conditions de production du discours. La (les) Norme(s) envisagée(s) par HJELMSLEV et COSERIU constitue donc une autre question qui passe à côté de celle que nous voudrions traiter.

0.3. Face à ce vide théorique constaté, il est étonnant de voir réintroduire la question dès l'instant où la théorie se heurte aux nécessités de la pratique sociale. Sans statut à l'intérieur de la théorie, la Norme réapparaît alors subrepticement. Nous faisons évidemment allusion ici aux ouvrages de vulgarisation linguistique à fonction pédagogique (MOUNIN 1975 en est un bon exemple), qui peuvent donner matière à réflexions fort intéressantes sur les réalités de la Norme. Mais ces réflexions, et pour cause (voir plus haut) ne s'articulent guère au cadre théorique proposé par ailleurs.

Il est vrai que la question de la Norme est un sujet récemment abordé par la linguistique moderne en France. Cela n'a pas toujours été le cas ; la linguistique historique du début du siècle abordait plus volontiers la question. On trouve ainsi chez BRUNOT (1), chez MEILLET et COHEN un effort de prise en compte de la réalité normative. A quelques rares exceptions la vague structuraliste étendant en France son hégémonie dès les années 50 nous a habitués au contraire

(1) E. BRUNOT : Histoire de la Langue Française. A. MEILLET : de nombreux comptes rendus du B.S.L. (Bulletin de la Société de Linguistique de Paris). M. COHEN : Matériaux pour une Sociologie du langage.

à considérer la Norme comme une question non pertinente pour le linguiste, à placer celle-ci hors du champ théorique couvert par la science linguistique. P. GUIRAUD (1) prend en quelque sorte le problème par l'autre bout mais ne nous semble pas proposer une théorie des processus normatifs.

O.4. Un coup d'oeil sur les linguistiques étrangères donne au lecteur français un point de vue un peu différent. C'est ainsi que la linguistique allemande offre au linguiste de tradition française un autre sujet d'étonnement. Des expressions comme "Codification de la langue", "Nécessité d'une langue unifiée" titres de chapitres récoltés dans un ouvrage théorique paru en R.F.A. (B. SCHLIEBEN (B. SCHLIEBENLANGE, 1973) de même que la copieuse bibliographie sur la Norme que nous avons pu rassembler dans la production sociolinguistique en R.D.A. (2), nous ont fait prendre conscience que certaines propositions et sujets d'étude clairement énoncés ailleurs étaient proprement "indicibles" (3) jusqu'à maintenant.

Il est étonnant aussi que les linguistes se réclamant du marxisme n'aient pas eu la curiosité de s'intéresser au théoricien marxiste de formation linguistique qu'était GRAMSCI ; ils trouveraient dans ses Cahiers de Prison d'abondantes réflexions sur la réalité normative, qui nous ont été, pour notre part, d'un grand pouvoir suggestif.

Que des éléments de réflexion nous soient venus d'Allemagne et d'Italie n'est évidemment pas le fait du hasard. Ces pays ont connu tous deux une lutte tardive pour l'unité politique et

(1) P. GUIRAUD : le Français Populaire (Que sais-je ?) Paris, 19

(2) cf. Numéro de Langages en préparation sur cette question, à paraître en 1978.

(3) Dans un manuel récent A. COPPEL (F. MARCHAND, 1976) traite cependant les "problèmes de standardisation" et parle même de "codification" ; il est vrai qu'on trouve dans sa présentation essentiellement la prise en compte des travaux sociolinguistiques américains (FISCHMANN, LABOV). Pour le Français, le travail reste à faire ...

celle-ci a souligné crument les nécessités de la lutte pour l'unification linguistique, pour la diffusion de la Langue nationale". Cette "Langue Nationale" dans les deux cas n'est donc pas quelque chose de donné (acquis), à préserver (cf. l'idéologie "Défense de la Langue Française") comme chez nous en France ; mais bien quelque chose qui fut dans un passé récent à conquérir, à imposer. Les nécessités de la lutte imposaient une réflexion sur la notion de Norme alors que chez nous, cette Norme déjà imposée depuis longtemps était à dissimuler pour assurer d'autant mieux sa domination.

Ces constatations nous amènent ainsi à penser que la question de la Norme, en France, est un sujet-tabou pour le linguiste ; tabou par l'occultation de thèses implicites auxquelles nous voudrions opposer des propositions explicites pour intégrer la réalité normative dans les études linguistiques.

I - REALITE DE L'ACTIVITE NORMATIVE.

L'attitude normative est conçue par une certaine linguistique comme une attitude irréaliste (idéologique) et donc non-pertinente pour la Science. On n'en parle que pour mieux en faire ressortir l'inconsistance, lui dire adieu et passer ainsi au niveau "scientifique" ; or rien n'est plus réel que l'action de la norme, rien n'est plus répandu que l'attitude normative. Et en face de cette réalité les certitudes "scientifiques" d'un certain type de linguistes sont de peu de poids.

I.1. Il est d'abord commode de réduire l'attitude normative au purisme. Or cette dernière attitude, si elle existe bien souvent, ne saurait être confondue avec la première. Le purisme n'est qu'un phénomène secondaire, marginal par rapport à l'ensemble du phénomène normatif. Faire le procès du purisme, ce que se contente de faire souvent une certaine linguistique pour renforcer les certitudes de sa "scientificité", c'est fuir la difficulté principale en se donnant bonne conscience. Sous le titre "Discours de la Norme" (A. REY, 1972 ; A. COPPEL, 1976) le linguiste entreprend parfois le "démontage" de l'idéologie

normative en choisissant dans une littérature abondante (chroniques de langage, discours académique ...) les propositions les plus typées idéologiquement en les ordonnant dans un ensemble monstrueux ; les incohérences, le caractère réactionnaire de ce "discours" éclate alors aux yeux du lecteur qui ne peut que fuir cette "idéologie" pour se ranger du côté de la "Science".

Une telle démarche présuppose, à notre sens, un certain positivisme opposant "Science" et "idéologie", réduisant ces dernières à de simples "écrans de fumée" que l'homme de science a pour tâche de "dissiper". Or l'idéologie est aussi force active, pratique sociale (cf. L. ALTHUSSER, 1970) dont le "discours", la "littérature" n'est qu'un aspect, souvent extérieur. Que l'intellectualisation, la théorisation d'une idéologie pratique joue un rôle de justification voire de renforcement de celle-ci est évident ; mais une science sociale ne peut se contenter de l'examen du seul "discours" justifiant cette idéologie pratique, elle doit envisager le fonctionnement même de cette pratique sociale.

I.2. Comme il est difficile de se contenter de la fiction d'une langue homogène "sensiblement la même pour tout le monde", le linguiste structuraliste corrige cette vision par la problématique de "niveaux de langue" reformulée parfois (MOUNIN, 1975) en "registres" de langue. Cette correction ne peut satisfaire les exigences d'une théorie soucieuse de rendre compte des processus réels. La problématique des "niveaux" ou "registres" de langue laisse de côté les rapports de force constitués entre les différentes pratiques linguistiques. En voulant combattre, avec des arguments estimables, les idéologies linguistiques (jugements sociaux portés sur certains "niveaux" de langues, culpabilisation linguistique ...) elle nie leur effet de domination. Les "niveaux" ou "registres" n'occupent pas en effet la même place dans la hiérarchie des pratiques linguistiques ; aussi n'y a-t-il pas symétrie dans les "écarts" d'usage et la problématique de la "convenance" (cf. Plan de rénovation de l'enseignement du Français) occulte le rôle joué par la Norme dans les rapports sociaux déterminés par la domination d'une classe et un pouvoir d'Etat. Certes tout groupe social développe une variété linguistique réglée

par ce qui pourrait bien ressembler à une "contre-norme". Il existe ainsi chez les dockers de Marseille des introducteurs d'énoncés (Pourquoi + Pronom tonique, + Pronom + V...) (1) codifiant l'activité linguistique des membres du groupe. Mais peut-on mettre sur le même plan une "norme" de ce type avec la Norme du Français National assurée de sa reproduction et de sa domination grâce au soutien de tout l'appareil d'Etat et de l'Idéologie Dominante ?

Remarquons d'ailleurs que la domination de la Norme s'exerce aussi sur les hommes du Pouvoir. L'épisode du Préfet GUINGOUIN coupable "d'écart de langage" dans l'exercice de ses fonctions est encore dans toutes les mémoires.

I.3. Il faut donc mettre en évidence ce qui, à notre avis, oblige à considérer la Norme comme autre chose qu'une "vue de l'esprit".

I.3.1. La reconnaissance d'une pratique linguistique dominante, dans une aire linguistique donnée, légitime la Norme issue de cette pratique linguistique et constitue l'ensemble en communauté linguistique. Il y a Norme dès l'instant où sur un territoire déterminé un processus d'unification politique et/ou culturel est à l'oeuvre ; car cette unification s'organise au moyen de la domination d'une couche sociale sur les autres, GRAMSCI ne dit pas autre chose lorsqu'il note dans ces "Cahiers" (G.D.T. p. 677) "On pourrait tracer un tableau de la "grammaire normative" qui est spontanément à l'oeuvre dans toute société, dans la mesure où celle-ci tend à s'unifier soit comme territoire, soit comme culture, c'est-à-dire dans la mesure où il y a, dans cette société une couche dirigeante dont la fonction est reconnue et respectée".

I.3.2. La Norme, reflet complexe d'une pratique linguistique assure sa domination par un certain nombre de pratiques sociales

(1) "Pourquoi moi, je suis pas d'accord ..." (énoncé déclaratif en dépit des apparences ; le pourquoi fonctionne comme un "phatique de prise de parole").

tendant à ce "conformisme grammatical" dont parle si bien GRAMSCI dans le même texte : "En réalité, à côté de la "grammaire immanente" à tout langage, il existe aussi de fait, c'est-à-dire même si elle n'est pas écrite, une (ou plusieurs) grammaire "normative" et qui est constituée par le contrôle réciproque, par l'enseignement réciproque, par la "censure" réciproque qui se manifestent à travers les questions : "Qu'as-tu compris ?", "Que veux-tu dire ?", "Explique toi mieux", etc..., à travers la caricature et la moquerie, etc. Tout cet ensemble d'action et de réactions contribue à déterminer un conformisme grammatical, autrement dit, à établir des "normes" et des jugements de correction ou d'incorrection, etc. Mais cette manifestation "spontanée" d'un conformisme grammatical est nécessairement décousue, discontinue, limitée à des couches sociales locales ou à des centres locaux. (Un paysan qui s'urbanise finit par se conformer au parler de la ville sous la pression du milieu citadin ; à la campagne on cherche à imiter le parler de la ville ; les classes subalternes cherchent à parler comme les classes dominantes et les intellectuels, etc)". (G.D.T., p. 677).

Conformément aux principes de la "philosophie de la praxis" (le matérialisme historique) le grand théoricien marxiste italien envisage d'entrée la Norme comme processus historique et social, et non comme "donnée" à l'intérieur d'une "synchronie". C'est dans la même perspective que nous voudrions nous placer.

II - LINGUISTIQUE STRUCTURALE et/ou LINGUISTIQUE SOCIALE.

2.1. La linguistique structurale est la théorisation de la langue unifiée et de l'activité unifiante (1) alors qu'elle se donne comme la théorisation de la réalité linguistique. Son objet d'étude, la "Langue" est en fait un produit historique dont la structuration unitaire reste tendancielle puisqu'elle dépend de la dialectique Norme-activité

(1) Cf. GARDIN-MARCELLESI, 1974, VIe partie.

normative. Dans le processus de reproduction-transformation (1) qu'est l'activité linguistique l'accent est mis sur le premier terme et rompt l'unité de ce tout complexe en envisageant la possibilité de "coupe synchronique". Des expressions comme "structure immanente" et "structures profondes" ont l'intérêt de dévoiler pleinement les présupposés idéalistes de cette conception.

2.2. En dépit des intentions proclamées, force est de constater que plusieurs décennies de linguistique structurale se résument essentiellement en une série de description de langues normées, ou au moins unifiées fictivement ; c'est-à-dire que de ce point de vue cette activité scientifique n'a guère rompu avec l'activité grammaticale qui l'a précédée.

2.3. N'y a-t-il pas au fond du point de vue structuraliste sur le langage une conception restrictive de la fonction communicative dans l'activité langagière ? Le structuralisme n'a-t-il pas eu tendance à réduire la communication linguistique à sa fonction informative (le "code" de la langue) ? Or la Norme par sa domination sur les autres pratiques linguistiques assigne aux "écarts" par rapport à elle-même une fonction communicative, celle de communiquer l'être social du locuteur et de fonder entre les interlocuteurs une certaine mise en place des rôles dans les rapports sociaux. La Norme joue donc son rôle dans les multiples fonctions langagières.

2.4. Les processus d'unification, de reproduction et de normalisation (et non seulement le produit tendanciuellement unifié) doivent intéresser la science linguistique ; du moins une linguistique réintégrant le champ des sciences sociales.

Souligner les incohérences de l'attitude normative, son caractère idéologico-social n'élimine pas la réalité de la Norme. L'idéologie est aussi pratique sociale ; et l'idéologie linguistique est aussi pratique linguistique. Les études de LABOV (2) nous offrent un bon exemple de prise en compte par le linguiste de l'attitude du locuteur vis-à-vis de sa propre langue et nous permet de découvrir les pressions

(1) Formule de B. GARDIN.

(2) LABOV, 1966.

contradictoires qui s'exercent sur la Norme dans la communauté linguistique (1). On sait depuis LABOV que deux règles peuvent se succéder et/ou se concurrencer dans le temps et à l'intérieur de la société selon un jeu complexe d'interactions où la Norme a son rôle avec des effets de choc en retour (l'hypercorrection dans certaines couches socio-culturelles). La Norme, son influence, sa diffusion, font donc partie du réel linguistique que la science linguistique se propose d'étudier dans sa totalité.

On aura reconnu là le programme de la "linguistique sociale", c'es-à-dire l'étude conjointe du changement et de la variation linguistique mais aussi l'étude des idéologies linguistiques. L'étude de l'idéologie normative, des variations de la Norme et de l'idée que les locuteurs en ont, en est un morceau de choix.

III - PRESSION NORMATIVE ET ETUDE DU FRANCAIS NON-STANDARD.

A quoi bon ces longues considérations théoriques, puisqu'aussi bien une "enquête sur le Français parlé" se situe explicitement hors de la description normative.

Si l'on entend par là rompre avec la tradition grammaticale limitant en fait son champ d'étude à une langue fictive réalisant la Norme implicite (2), on peut en effet envisager l'enquête hors de la description normative. Mais nous pensons avoir insisté sur l'importance effective de l'activité normative et l'on devra en tirer quelques leçons pour un projet d'enquête sociolinguistique.

3.1. Car enfin, pour notre région provençale, un fait massif s'impose à l'esprit : une population de souche occitane a changé d'usage au moyen de l'apprentissage de masse du Français par et pour la diffusion de la Norme (écoles, administration, vie publique ...). Il y aurait quelque paradoxe à soutenir, dans ces conditions, que l'activité normative est sans effet sur la variété linguistique parlée. De nos jours

(1) Cf. GARDIN-MARCELLESI - V^o partie.

(2) Thèse développée dans notre communication au "Colloque sur la Norme" (Rouen, 24/11/76). Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la Norme.

si l'écart entre Norme et usage réel est quelque chose de peu contestable, on ne peut raisonnablement nier la réalité de la pression normative : radio, télé, discours public, journaux, vie politique, sociale (administration, rapports hiérarchiques) et même familiale (cf. citations de GRAMSCI) sont autant de lieux où la pratique linguistique est fortement soumise à la Norme linguistique. Le statut social du locuteur et la situation de communication déterminent conjointement le degré de contrainte de la Norme.

La situation d'interview n'est certainement pas la meilleure pour échapper à la pression normative. L'enquête sociolinguistique essaie d'éviter ce type d'enregistrement. Si toutes les précautions sont prises, peut-on cependant affirmer que les énoncés recueillis sont totalement "libres" de toute contrainte normative ? Ainsi dans le Bus d'information de la ville de Marseille (1), la posture de "locuteur collectif" (porte-parole de groupe ou position sociale déterminée) de la plupart des personnes enregistrées interdit de considérer les énoncés transcrits comme du "discours totalement vernaculaire" pour reprendre le qualificatif labovien (2) (mais ceux-ci existent-ils ?) c'est-à-dire échappant complètement à l'instance normative.

3.2. Certes la Norme réfère à une langue écrite (3), elle en procède et elle ne s'y réalise complètement que dans cette fonction langagière ; aussi est-il légitime d'opposer Français écrit et Français parlé. Tout locuteur attentif perçoit qu'une "grammaire" spécifique est en oeuvre à l'oral, et qu'en particulier en syntaxe le "registre" parlé entraîne une autre organisation des énoncés. Des phénomènes massifs comme l'effacement du ne dans la négation, de nombreuses constructions récurrentes (c'est ... que, il y a ... que, j'ai ... qui ... etc.) sont des réalités tellement évidentes du Français parlé qu'une étude véritable de la syntaxe du Français "vernaculaire" (cf. LABOV, 1974) est ressentie comme une nécessité par tous.

(1) RAINGEARD-LORSCHIEDER, 1976.

(2) LABOV, 1974.

(3) Thèse développée dans notre communication au "Colloque sur la Norme".

Cette étude doit entraîner une décentration complète, elle doit s'appuyer sur une mise entre parenthèses de la Norme. En aucun cas on ne peut examiner les énoncés recueillis à la lumière trouble d'une problématique des "fautes" par référence à la Norme. Il faut au contraire chercher partout les régularités, la cohérence peut être de ce qui peut paraître de prime abord, une incohérence, une rupture de construction ou une "phrase inachevée".

Ce point de vue a toute chance de se révéler fécond et il jette déjà sur certains faits une lumière convaincante.

3.3. Ceci dit, nous voudrions ici, en conséquence des thèses énoncées plus haut, nous faire l'avocat du diable et répéter que la Norme ne peut être considérée comme une simple déformation d'esprit, mais doit être traitée comme une "réalité de langage" avec laquelle il faut compter, même en Français parlé.

Soit le dialogue entre deux mères, recueilli le 17 mars 1973 à Aix (A : universitaire, 27 ans, d'origine niçoise - B : femme au foyer, épouse d'artisan, 60 ans originaire de Vidauban).

"A : *Un gosse ne pleure jamais longtemps*

B : *Oh y a Claire qu'elle a eu pleuré longtemps"*

Voilà, dira le linguiste réjoui, un bel exemple d'opposition sociolinguistique ! Et de fait, l'énoncé de A est si parfaitement "normé", celui de B de syntaxe (et morphologie verbale) si "populaire" qu'il nous encourage grandement à une enquête syntaxique.

Mais hélas ! un phénomène aussi net est exceptionnel. S'il suffisait de référer l'usage du Français standard à certains locuteurs ou certains registres, l'enquête socio-linguistique ne présenterait aucune difficulté. Le discours "homogène" est en fait l'exception, l'hétérogénéité, la règle. La domination de la Norme est inégale suivant les locuteurs, suivant les situations. Le discours oral parfaitement conforme à la Norme est rarissime, mais à l'inverse le discours "vernaculaire" échappant totalement à l'influence normative est inconcevable.

3.4. Pour ce qui concerne le domaine syntaxique, la Norme s'exerce sous forme de schémas de phrases standardisées souvent difficile à maîtriser à l'oral. L'usage parlé a développé la pratique d'autres modèles de constructions phrastiques intégrant les nécessités et spécificités énonciatives de la communication orale (topicalisations diverses, fonctions phatiques, tension entre les locuteurs etc.). On sait que le modèle de phrase simple normé SN - SV est loin d'être majoritairement respecté en Français parlé (reprise pronominale, constructions avec extraction), mais on ne peut raisonnablement affirmer qu'il ne se rencontre pas en discours "vernaculaire".

Les difficultés commencent lorsqu'il apparaît que les deux "grammaires" entrent en conflit dans l'énonciation de certaines séquences. Sans parler d'incohérence, certains énoncés ne peuvent être compris que comme la contradiction non-résolue entre deux types de construction, l'une d'usage "vernaculaire", l'autre de langue normée. Le "corpus du Bus d'information de la Ville de Marseille" (1) fournira de nombreux exemples de ce type de contradictions non-résolues (ainsi en A6 - ligne 12 - 13, nous avons un bel exemple de coordination contradictoire entre une construction normée SN - SV et une structure à extraction par marqueur "il y a ... que ...").

Dans la cas d'une enquête phonologique comme celle de LABOV (LABOV, 1966), cette contradiction se résout en pourcentage référé au statut social du locuteur et à ce que LABOV appelle "registre". On peut concevoir qu'en morphologie, une telle procédure soit possible. Soit le futur de tel verbe (boire) et ses différentes réalisations (2) : buvrai, boiverai, boirai. Le chercheur établira une liste d'occurrences et pourra constater le degré d'influence de la Norme et référer celle-ci à la stratification sociale, âge du locuteur, aux registres etc... Le même genre d'enquête peut être mené pour certains problèmes de morpho-syntaxe : effacement du ne, formes d'interrogation, phatiques etc... Mais au niveau des constructions syntaxiques l'établissement de pourcentage n'est guère concevable ; surtout si plusieurs hypothèses descriptives interfèrent.

(1) RAINGEARD-LORSCHIEDER, 1976.

(2) Attestées aussi bien dans l'ancienne langue que dans la bouche de jeunes enfants, cf. R.L. WAGNER : l'Ancien Français et analyses de Cl. BLANCHE-BENVENISTE.

Le problème des relatives (concept à définir ?) nous semble être à la charnière. Si c'est un secteur où la Norme a tant d'importance, c'est que certains types d'enchaînements supposent des schémas de phrases normées réalisées uniquement en langue écrite et l'emploi d'un paradigme de pronoms relatifs en -lequel, presque entièrement absent dans le discours parlé. On peut envisager le problème sous l'angle morphologique en ne s'intéressant qu'aux pronoms. On s'aperçoit alors que les occurrences des pronoms en -lequel sont très peu nombreuses et toujours intégrées à des stéréotypes (1) ; mais n'est-ce pas plutôt l'absence des schémas de phrases de langue écrite avec enchaînement des relatives à pronoms en -lequel qui entraîne la rareté des mêmes pronoms ? mais quelle procédure formelle rigoureuse adopter pour saisir ce phénomène ?

3.5. On voit donc que pour des études syntaxiques ambitieuses, c'est-à-dire à la recherche de schémas de phrases (?) la question de la Norme ajoute encore aux difficultés de l'étude syntaxique. C'est peut être le lieu où l'influence normative s'exerce en profondeur et où pourtant elle est difficile à évaluer. Ne peut-on lui attribuer l'inachèvement (?) de certaines phrases (?), les ruptures (?) de certaines autres ? Les points d'interrogations se succèdent interdisant la mise en place d'une procédure unifiée de description. Ou alors, on se résigne à considérer que l'étude du niveau phrastique est hors de portée du linguiste (mais à quoi réduit-on la syntaxe ?).

Et l'on comprend aussi pourquoi (entre autres raisons) les grammaires ont d'abord et exclusivement décrit la syntaxe de langues normées. Il ne faut pas s'attendre à une description aussi complète de pratiques linguistiques non-standardisées ... et pourtant réglées en partie (si faible soit-elle) par l'instance de la Norme.

(1) S. BRANCA, 1976.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTHUSSER L. : "Idéologie et appareils Idéologiques d'Etat, notes pour une recherche". La Pensée, Juin 1970 - repris dans Positions, Paris, Editions Sociales, 1976.
- BRANCA S. : "Les formes en le(s) quel(les), laquelle en Français de Montréal", Annexe 2 (rapport scientifique ronéoté, Aix, 1970).
- BRUNOT F. : Histoire de la Langue Française, IX.
- COPPEL A. : La Norme linguistique (Manuel de linguistique appliquée, IV, sous la direction de F. MARCHAND), Paris, Delagrave, 1976.
- COSERIU E. : "Sistema, norma y habla", Montevideo, 1952, repris dans Teoria del lenguaje y lingüística generale, Madrid, 1962, p. 282-323.
- GRAMSCI A. : Quaderni delle carcere, édition chronologique Einaudi, 1975, sous la direction de V. GERRATANA. Dans l'édition thématique (Einaudi 1953 et Edition Riuniti 1970) consulter Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura et Letteratura e vita nazionale. Les références des textes traduits renvoient à l'excellent recueil : GRAMSCI DANS LE TEXTE (G.D.T.) paru aux Editions Sociales (1975).
- HJELMSLEV L. : Essais linguistiques, Travaux du cercle linguistique de Copenhague, Copenhague, 1959.
- LABOV W. : The social stratification of English in New York City, Washington, 1966 (Traduction, Edition de Minuit, 1976).
- LABOV W. : "L'étude de l'anglais non-standard" Langue Française, n° 22, mai 1972.
- MARCELLESI J.B. et GARDIN B. : Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale, Paris, Larousse, 1974.
- MOUNIN G. : Clefs pour la Langue française, Paris, Seghers, 1975, p. 147-170.
- RAINGEARD M. et LORSCHIEDER U. : "Corpus du Bus d'information de la Ville de Marseille, corpus A, B, C, D, E," Mémoire de Maîtrise, Aix, 1976.
- REY A. : "Usages, jugements et prescriptions linguistiques", Langue Française, n° 16, déc. 1972.
- SCHLIEBEN-LANGE B. : Sozio-linguistik, Eine Einführung, Stuttgart, 1973, p. 90-97.

WAGNER R.L. : La grammaire française, I, Paris, SEDES, 1968, p. 37-64.

WAGNER R.L. : L'Ancien Français, Paris, Larousse, 1973.

Guy HAZAEL-MASSIEUX

DESCRIPTION DES PERSONNES ET
CLASSEMENT ETHNIQUE EN GUADELOUPE

L'usage actuel du terme de "créole" en France métropolitaine, tel qu'il est attesté aussi bien par le Robert que par le Larousse, ne manque pas d'apparaître comme surprenant aux yeux d'un antillais :

Créole. n. (criole en 1690 Furet. ; esp. criollo)
Personne de race blanche, née dans les Colonies inter-
tropicales. Un créole. Une créole. Le Créole, patois
parlé par certains noirs aux colonies. Adject. -
Joséphine de Beauharnais était créole "... celle-ci
(la fille des îles) restera toujours enveloppante ;
une certaine câlinerie naturelle aux créoles, et que
son accent zéayant de la Martinique rendait plus
séduisante ..." (L. Madelin : Ascension de Bonaparte
II, p. 25)
"M. Richard C. Lionel est ce qu'on nomme en ce pays,
un créole, c'-à-d. qu'il descend des colons français,
sans le moindre alliage de sang coloré". (Duham.
Scène vit fut. XI, p. 166)
Antonyme : autochtone

(Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue
française, p. Robert, tome I, p. 1028, 1960).

Créole. adj. et n. (esp. criollo). Personne de pure
race blanche née aux colonies : Joséphine de Beauharnais
était une créole de la Martinique. Accent créole :
accent des créoles (prononçant à peine les r). Nm.
patois des nègres aux colonies formé de mots français,
vieillis ou défigurés et de mots empruntés un peu à tou-
tes les langues étrangères.

(Petit Larousse illustré, 60e édition, janvier 1952)(1)

Ces dictionnaires faisant référence à la même Joséphine de Beauharnais, on peut comprendre qu'en l'absence d'attestations littéraires plus nombreuses on en soit venu à spécialiser "créole" pour les personnes de "(pure) race blanche" nées aux colonies, mais on ne peut échapper à un sentiment de bizarrerie en voyant attribuer le nom de créole au patois des seuls "nègres aux Colonies".

Cette différenciation dans l'application du mot "créole" aux personnes et au dialecte ne se retrouve pas dans le français régional de la Guadeloupe ; mais on ne peut rendre compte de ce français régional qu'à condition d'embrasser d'un même mouvement français et créole de la Guadeloupe (qui à eux deux, dans une situation de diglossie, constituent l'instrument de communication complexe mais unique de la communauté guadeloupéenne). Nous avons ainsi été amené à entreprendre une brève enquête sur les modes de désignation appliqués en Guadeloupe aux groupes ethniques ou raciaux et aux personnes considérées comme s'y rattachant. Nous n'avons pas visé à l'exhaustivité lexicale : veillant avant tout à noter l'usage actuel, mais sans exclure un appel à des indications historiques, nous avons surtout voulu dégager par cette première approche, les possibilités de travaux de proxémique, de socio-linguistique et d'ethno-linguistique qu'offre ce champ d'études.

Le "créole" des dictionnaires cités ci-dessus, est en Guadeloupe un "blanc créole" /blākReol/, et cette expression pourra alterner avec "blanc pays" /blāpei/. Suivant que l'on fait commuter "kreol", "blā" ou "blākreol", on obtient plusieurs types d'oppositions. Le "blanc créole" ou "blanc pays" s'oppose au "blanc France" (aujourd'hui souvent dénommé "métro" ou "métropolitain". Cette première opposition, qui semble reposer sur la géographie, recouvre apparemment le sens le plus ancien du mot "créole. En effet le Diccionario de Autoridades de la Real Academia espanola de 1726 explique :

Criollo : El que nace en Indias de Padres espanoles u de otra Nacion, que no sean Indios" (2).

A l'origine le Créole se distinguait de l'indigène (ou autochtone) aussi bien que du nouvel immigrant né de l'autre côté de l'Atlantique. Et l'on a pu dire que les guerres d'indépendances latino-

américaines avaient été des révoltes des créoles visant à s'affranchir des métropoles pour mieux exploiter les indigènes. Mais aujourd'hui, en Guadeloupe, le "blanc créole" n'a en face de lui aucun indigène (les sociétés caraïbes ont été anéanties dès le XVIIIe siècle) en sorte que "blanc créole" en face de "blanc France" est synonyme de blanc local ou indigène (autrement dit "blanc pays" /blāpei/).

Mais pour mieux préciser la portée de "créole", il faut en relever les connotations. Le terme qui, affectivement, s'oppose à "blanc créole", est alors "vieux blanc" /vjeblā/. "Vieux blanc" signifiera toujours blanc non-créole, européen ou nord-américain ; la nuance sera plus ou moins critique. A l'indication géographique relativement objective on aura substitué la notation d'une exclusion. "vje", qui en créole indique l'âge, est aussi la marque de ce qui est socialement désapprouvé : à côté de "vje kɔ" (vieillard) on aura "vje zafɛ" (vilaine histoire), "vje ʒã" (mauvais genre), "vje parɔl" (gros mots), etc.

Si l'on dit "blanc créole", c'est que créole est susceptible de s'appliquer à des "non-blancs". A l'époque où il y avait régulièrement des apports (combien involontaires) de noirs - du fait de la traite -, et plus tard d'Indiens du Sud de l'Inde, on parlait effectivement de "noirs créoles", terme attesté dans le Nouveau Voyage aux Iles d'Amérique du P. J.B. Labat (3) et que G. Debien dans Les esclaves aux Antilles françaises (4) relève dans les inventaires de plantations où l'on parle de trois classes d'esclaves : "les créoles, les mulâtres et les noirs de Guinée". Aujourd'hui, comme depuis quelques quatre-vingts ans il n'y a plus d'apport extérieur notable de populations de couleur, faut d'avoir à l'opposer, on ne parle plus de "noir créole". Il faut aller en Guyane pour entendre opposer les "créoles noirs, jaunes, métis ou blancs" aux "sauvages" ou aux "nègres marrons" (5) : on sait qu'en effet dans une bourgade comme Saint-Laurent-du-Maroni se côtoient une population urbanisée qui se qualifie de "créole" et des groupes issus des anciennes sociétés de marronnage qui se sont constituées au XVIIIe siècle en révolte contre l'esclavage et l'assimilation, dans les abattis et les brulis des rives du Maroni.

Mais si "noir créole" n'a plus d'emploi objectif actuel, son existence latente est mise en évidence par les termes qui le nient :

symétriquement au "vje blā", on voit apparaître le "vje neg" (vieux nègre) qui n'a plus aujourd'hui d'acception qu'injurieuse. Le "vje neg" est celui qui n'a pas un comportement de créole, et qui de ce fait n'est pas civilisé. Parallèlement au "blā frās", qui est le référent géographique le plus usuel du "vje blā", on peut trouver des référents géographiques à "vje neg", mais l'explication de "vje negé par "neg kōgo" ("neg ginē" en Martinique) ou "mudoŋ" n'a plus qu'une valeur mythique et ne sert qu'à exclure du monde créole.

Ce premier examen permet de déduire que "créole" signifie aujourd'hui en Guadeloupe, "de chez nous, ayant nos moeurs et nos usages (entré autres linguistiques)". Le monde des personnes est classé en "créole" (explicitement pour les blancs du fait de la coexistence concrète avec des fonctionnaires métropolitains, implicitement et sans marques pour les gens de couleur) et "non-créole" (toujours marqué soit par une référence géographique, soit par une connotation d'exclusion du type "vje"). Il n'est pas sans intérêt de souligner qu'après l'abolition de l'esclavage, les esclaves émancipés et considérés comme créoles, dans cette "hiérarchie de mépris" (6) qu'était la société antillaise mirent au dernier degré de l'échelle sociale les noirs libres (congos et guinéens) ou les Indiens (bengalis, tamuls, télugus, etc.) arrivés avec des contrats pour travailler sur les plantations : les nouveaux venus n'étaient pas créoles (7). Cette démarche cependant scellait le pacte constitutif d'une communauté plus ou moins consciente de ce qui l'unit, la communauté créole, dont l'originalité procède essentiellement du fait qu'elle tende à écarter pour son identification tous les facteurs génétiques, physiques ou géographiques. De ce fait l'identité de l'homme créole ne dépend pas de son image physique, et la dissociation est si poussée que notre société créole, jusqu'à une date récente n'a pas développé d'art plastique (et tout particulièrement d'art figuratif) (8).

L'existence reconnue d'une communauté ne suppose pas nécessairement une harmonie totale et infrangible ; elle suppose seulement que chacun sache ce qui est compatible avec la vie en communauté. Et c'est ce qui amène à analyser l'emploi des termes de désignation ethnique ou de description physique dans la communication en Guadeloupe. L'étude du langage en situation permet alors de déceler plusieurs attitudes.

D'abord le discours neutre, poli, sans agressivité implique que l'on se traite comme "créoles". Il est fréquent d'entendre dire en manière de compliment, à quelqu'un d'extérieur à la communauté, qu'on l'aurait pris pour un créole (parce qu'il apprécie le punch, qu'il mange des plats créoles relevés, qu'il aime la musique locale et danse sur des rythmes "tropicaux", qu'il cite quelques dictons et bons mots en créole, etc...).

En revanche, on peut dire qu'outre l'exclusion formelle indiquée par "vje blō" et "vje neg", toute référence génétique, toute description physique, dans la mesure où elle particularise, entraîne une mise à l'écart de la communauté créole et est susceptible d'altérer les rapports. Nous disons "est susceptible d'altérer", parce que nous croyons nécessaire de distinguer trois cas :

1°) En situation allocutive, évoquer un trait physique ou génétique de l'interlocuteur dénote une intention agressive (c'est aussi le cas quand en français on interpelle le "grand rouquin du fond" ou "le petit brun près de la fenêtre") (9). Il est permis de trouver que quelqu'un a grossi ou maigri, qu'il a bonne mine, qu'il est "blême", c'est-à-dire pâli par la maladie, mais une marque physique qui ne serait pas indépendante de la race ne peut être citée sans indiscretion.

2°) En situation délocutive, les descriptions physiques objectives sont perçues comme critiques, réductrices et sans bienveillance ; même accompagnées d'adjectifs laudatifs, ces descriptions donnent le sentiment que celui dont on parle est un objet et souvent un objet pour l'assouvissement des seuls appétits physiques. L'usage ne permettra d'ailleurs pas n'importe quelle description devant n'importe qui. Suivant que les deux interlocuteurs seront du même type physique (et donc apparemment du même groupe racial) ou non, suivant leurs positions respectives dans la hiérarchie sociale, suivant la plus ou moins grande ancienneté de l'intégration de leur groupe dans la communauté créole, la description d'un tiers sera plus ou moins précise. Des gens de même couleur utiliseront des termes directs et propres pour parler d'une personne d'autre couleur ; mais si le locuteur est d'une

autre couleur (ou d'un autre type racial) que son interlocuteur et qu'il parle d'une personne de même groupe que l'un d'entre eux, il est probable que l'on n'entendra plus évoquer que des degrés de comparaison ("moins clair", "un peu plus foncé", "plus frisé"), mais aucun terme de classification nette ne sera retenu. Ajoutons que la survivance des hiérarchies de couleur héritées de l'esclavage fera que la discrétion dans l'emploi de "nègre", ou "blanc", "mulâtre" et "indien" augmentera nécessairement à proportion que le teint du locuteur s'éclaircit (ce qui se conçoit quand on rappelle que "vje blā" exclut de l'univers créole juste avec une petite connotation négative, tandis que "vje neg" est franchement insultant).

3°) Quand enfin on parle de soi-même (ou quand on peut traiter affectivement son interlocuteur comme soi-même) il est admis de se qualifier physiquement avec cette coquetterie qui consiste à jouer le "paysan du Danube" en feignant une rusticité qui serait alors gage d'authenticité et d'appartenance aux profondeurs mêmes de la société créole : "mun bitasjõ" (péquenot) ou "blā gujav" (blanc des campagnes sauvages) pour un blanc créole, "move jabē", "ti mulat" ou "move neg" pour des gens de couleur, mulâtres ou noirs. Ces usages ne sont possibles qu'entre égaux ou de supérieur à inférieur (10).

En cas de tension grave ou de crise, la communauté éclatée se divise en "blāfaj" (la blanchaille), "mulatraj" (la mulâtraille) et "negraj" (la négtraille) ou le suffixe collectif apporte toute sa charge de mépris.

Nous n'avons jusqu'à présent traité que de blancs, noirs et mulâtres : en réalité, depuis l'abolition de l'esclavage, d'autres groupes se sont ajoutés à la communauté créole. Nous retiendrons essentiellement les Indiens et les Syro-libanais. Mais l'examen des termes par lesquels on les classe ne fait que confirmer l'analyse antérieure.

Tant qu'ils ont été considérés comme non-créoles, les indiens ont été désignés comme "zēdjē", "kuli", "kuli malaba". Leur lutte pour l'intégration a abouti du jour où la communauté a substitué à "kuli" comme insulte "vje kuli", "vje zēdjē", "vje malaba" (11),

pour désigner les indiens ruraux mal acculturés, ou pauvres ou délinquants par opposition à toute la brillante équipe de notables qui partagent avec les autres membres des groupes dirigeants les postes, les compétences, et la (relative) fortune. Comme pour tous les autres créoles, il est anormal et indélicat de faire mention à un interlocuteur indien de sa spécificité.

En ce qui concerne les syro-libanais, la situation demeure ambiguë. A la différence des immigrants africains ou indiens, les syro-libanais sont arrivés sans fortune souvent, mais aussi sans complexes à l'égard du monde créole. Ils ont très vite appris à parler créole (parfois même sans apprendre le français) mais pendant longtemps cela n'a pas suffi à les intégrer ; leurs pratiques endogamiques, qui les maintenaient à l'écart des blancs et noirs, les liens entretenus avec la Syrie ou le Liban, le passeport étranger souvent, l'apprentissage familial de l'arabe, tout cela jusqu'à une date récente les avait constitués en corps étranger : ce n'étaient pas les "vje blā" que leur race et leur comportement pouvaient laisser attendre, c'étaient des "syriens", c'est-à-dire des étrangers presque sans autre connotation. Depuis 1947, la scolarisation généralisée et prolongée, liée à la départementalisation, semble avoir modifié les perspectives. La jeune génération qui use, comme le reste des guadeloupéens non pas du seul créole, mais du créole et du français, reconnaît le système de valeur de la communauté créole, aspire à être reconnue comme créole et participe de plus en plus à la transmission des traditions et du patrimoine créole (12).

On peut tenter de résumer la question en disant qu'en Guadeloupe le mot de "créole" sert à délimiter ce qui a trait à la communauté guadeloupéenne spécifique. Cela implique que substantivement "créole" ne soit perçu que comme le nom propre du dialecte local et non pas comme un terme générique. Lorsqu'on parle aux non-spécialistes des créoles de Martinique, Guyane, Haïti, Louisiane ou la Réunion, ils expriment le plus souvent le sentiment qu'il s'agit de réalisations plus ou moins fautives du seul vrai créole, le leur. Adjectivement, appliqué aux personnes, avec une connotation positive, "créole" permettra d'exclure ceux qui géographiquement ou par leur comportement global ne s'identifient pas aux membres de la communauté guadeloupéenne.

Parmi les non-créoles, on rangera tous ceux dont on continue à préciser l'origine géographique ("blā frās", "bosal" (13), "zēdjē", "sirjē") ou ceux qu'avec une connotation négative explicite on veut exclure de la communauté : "vje blā", "vje neg", "vje kuli", "vje malaba", "kōgo", "mudoŋ", "neg marō", "kalvε", "matebele" (14).

Au sein de la communauté créole, en fonction des critères de communication ci-dessus évoqués (délocution, allocution, discours sur soi-même), on utilisera pour chacun des groupes des termes distribués comme suit.

Les blancs créoles seront "blancs pays" /blāpei/ subdivisés en "grands blancs de Saint-Claude" et "ti blā", "blā malere", "blā ti kazak" des Fonds Matignon. S'il s'agit de ruraux, on les traitera de "blancs Goyave" (15) ou "blancs Corrosol". S'ils ont des attaches martiniquaises et qu'ils soient riches, on les appellera peut-être "beke" (16). Quant à leur type physique, on se contentera généralement de distinguer des "jive zon" (cheveux blonds), "ruž" (roux) et "nwe" (noirs), sans préciser qu'ils sont le plus souvent plats. Les blancs créoles composent la "blanchaille".

Dans le français régional, noirs et métis se regroupent sous la rubrique générique de "gens de couleur". Mais en créole (ou dans les usages créolisés du français régional), on distinguera "neg" (nègres) et "milat" (mulâtres).

Dans certains sous-groupes (comme celui des habitants des Saintes) "neg", sans indication de couleur peut être utilisé comme synonyme d'être humain : il est assez étonnant de voir des pêcheurs aux yeux clairs et aux cheveux blonds s'interpeller d'un vigoureux "ho neg". En général cependant, le terme de "neg" n'apparaîtra pas sans être déterminé ou qualifié : les "neg ble" (nègre bleu) seront de teint plus foncé que les "neg nwe" (17) ; un "neg ruž" est un homme au teint relativement clair mais non-métissé ; pour peu qu'il ait aussi les yeux clairs on parlera de "grif". Le noir albinos sera appelé "neg blā".

Comme pour le blanc créole, en faisant allusion à sa rusticité ou à son séjour, on pourra dire que quelqu'un est un "neg bitasjõ", "neg bwa, "neg grãfõ". Si l'on veut parler des cheveux, le plus souvent on ne remarquera que deux occasions d'en faire mention, s'ils sont "pwav" (poivre), c'est-à-dire en petites touffes très crêpues et espacées qui laissent voir la peau du crâne, ou s'ils sont "fere" (18) (c'est-à-dire décrêpés au fer à friser). Enfin socialement, le "grãneg", aristocrate, ne frayera pas avec les "ti neg", gens de peu - non plus sans doute qu'avec le "gwo neg" soupçonné d'être un personnage mal éduqué. Ce qui en cas de crise n'empêcherait pas un adversaire mulâtre ou blanc de mépriser toute cette "négraille".

Le terme de "métis" n'est utilisé en Guadeloupe que pour signaler le produit de mélanges autres que ceux qui ont cours dans la communauté créole. Autrement aujourd'hui, on rangerait en français local sous la rubrique "gens de couleur" stricto sensu les créoles qui ne seraient ni blancs purs, ni noirs purs, ni indiens purs. On y retrouverait le "milat" (mulâtre) qui pourrait être clair ou foncé, le "fãbẽ" (chabin) au teint clair mais négroïde par le grain des cheveux ou l'architecture du visage, le "kap" (19) (et plus souvent encore la "kapres"), type de mulâtre foncé, qui a gardé son nom de l'époque des classements génétiques, le "batazãdjẽ" ou "fãpekuli", issus d'indiens et gens de couleur. La sagesse populaire dans ses proverbes prétend que "lẽmilat ni õ vje fãval, i ka di negres pa mamãli." ("sitôt qu'un mulâtre peut se payer sa première vieille rosse, il ne reconnaît plus que sa mère est une négresse") en sorte que pour cette catégorie, on verra tout un potentiel de références génétiques qui reste actualisable à titre d'injures ou de critiques pour ramener les gens au sentiment de leur condition réelle.

On parlera de "katrõ" (carteron, c'est-à-dire ayant un quart de sang noir) ou - plus rarement - d'octavon (20). Le "fãpe kuli" ou le "bata zãdjẽ" verra apprécier son teint et ses cheveux sans huer son ascendance. Le "blãfode" (blanc échaudé) au teint "mabilofo" (de "mabi", ancienne boisson locale fermentée assez trouble que l'on vendait à la criée en annonçant "mabi la fo", "le mabi est chaud", c'est-à-

dire "prêt") ne pourra pas aisément sauter la barrière et passer pour blanc. La "kapres" au teint de sapotille éveillera toutes les concupiscences. Aux "fabē" et "fabin" (chabin et chabine) on imputera un caractère d'autant plus acariâtre et agressif que leur blondeur tournera au roux "fabē zon", "fabē apwel sy", "fabē ruž"). L'examen des cheveux d'ailleurs sera dès la naissance une préoccupation constante : d'un petit mulâtre ou d'un "bata zēdjē" qui naît avec des cheveux plats ou à peine bouclés, on continue à dire : "i fape, i ni bel five" (il est "sauvé", il a de beaux cheveux). Il est vrai que les dits "beaux cheveux" peuvent être décrits de façon critique (quand on n'en est pas soi-même pourvu) : le mulâtre frisé qualifiera volontiers de "five siv" (cheveux cives, sans doute en pensant aux feuilles de la ciboulette) ou "five lqil" (cheveux huile) les cheveux (trop) plats de l'indien ou du "batazēdjē" qui répliquera en parlant non de cheveux frisés mais de "five grene" ou "five kōde" (grenillés ou cordés) pour le mulâtre. Socialement toutefois, comme il s'agit d'un groupe aspirant à la respectabilité et visant à n'être pas classé comme mulâtraille, les ti milat, grā milat et gwo milat essaient de ne pas laisser voir ces rivalités.

L'examen des emplois du mot "créole" dans la communauté guadeloupéenne nous a amené à faire le tour des termes en relation avec la caractérisation des groupes ethniques en Guadeloupe. Si l'on compare la liste actuelle avec le tableau qu'en fin du XVIIIe siècle donnait Moreau de Saint-Méry (21) des termes de classification raciale, on pourra constater qu'à un classement génétique où les quartiers de sang blanc ou noir étaient comptabilisés comme des quartiers de noblesse ou d'infamie tend à se substituer un classement dominé par la notion culturelle d'appartenance à la communauté créole. A l'intérieur de cette communauté, les survivances du préjugé racial et de l'esclavage maintiennent assurément des "hiérarchies de mépris" mais de plus en plus, semble-t-il, s'impose le sentiment d'une identité guadeloupéenne relativement indépendante d'un type physique ou d'une hérédité quelconque.

Il serait intéressant de compléter cette étude en déterminant plus précisément les distinctions que les Guadeloupéens n'expriment qu'en français et celles qu'ils réservent au créole. Mais il faudrait dès lors en venir à une étude de la "créolisation" ou de la "francisation" stylistique du discours en Guadeloupe et cela nous entraînerait fort au-delà de la visée de cet article.

NOTES

(1) Cf. également :

- Petit Robert, 1970, p. 378 :
Créole [kreol] .n. (1670 ; alterat. de criolle, criollo, -a 1643 ; esp. criollo). Personne de race blanche, née dans les colonies intertropicales (Antilles). Un, une créole. Ajd. Ling. Parlers créoles : langues mixtes provenant du contact du français, de l'espagnol, du portugais avec des langues indigènes ou importées (Antilles).

N.M. Le Créole d'Haïti.

- Petit Larousse, 1966, 24e tirage de l'édition de 1959, p. 271 : Créole. Adj. et n. (esp. criollo). Personne de race blanche née dans les plus anciens territoires français d'Outre-Mer (Antilles, Réunion, etc...). Accent créole, accent des créoles (prononçant à peine les r) // N.m. Langue parlée par les Noirs d'Amérique et des Iles de l'Océan Indien et qui est formée de français ou d'espagnol et de mots indigènes.

Inutile de souligner l'écart entre les citations du texte et des notes, traduisant plus l'incertitude des rédacteurs sur un terrain délicat, que les changements politiques de la décolonisation. Inutile aussi de souligner l'inconsistance maintenue de la définition des parlers créoles.

- (2) Traduction : "Créole : Personne née aux Indes de parents espagnols ou de toute autre nation, mais non indiens".
- (3) Nouveau Voyage aux Iles d'Amérique, par J.B. Labat, Paris, 1742, 8 vol. in 12°. Cf. par exemple II, p. 22 ; IV, p. 189, etc.
- (4) Les esclaves aux Antilles françaises, 17e et 18e siècles, par Gabriel Debien, Basse-Terre : Société d'Histoire de la Guadeloupe, Fort-de-France : Société d'Histoire de la Martinique, 1974, pp. 55 et 56.
- (5) Les Africains de Guyane de Jean Hurault, 1970, Ed. Mouton, La Haye, Paris, ouvrage publié avec le concours du CNRS.
- (6) Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe, Michel Leiris (coll. Unesco, Paris, 1956, Gallimard).
- (7) a) Les Indiens de Guadeloupe et de Martinique, par Laurent Ferrugia, chez Desmarais, Basse-Terre (Guadeloupe), 1975.

- (7) b) Procès politique. Contestation des Droits électoraux opposée par M. le Gouverneur de la Guadeloupe, M. le Vicomte de la Loyère aux fils d'Hindous nés à la Guadeloupe. par Henri Sidambarom, Pointe-à-Pitre, 1924.
- c) Les Indiens de la Guadeloupe, Etude de Géographie Humaine, par Singaravelou, agrégé de l'Université, assistant de géographie au Centre Universitaire Antilles-Guyane, Imprimerie Deniaud Frères, 13 rue du Portail, 33000 - Bordeaux, 1975.
- (8) Cf. note (5) sur les "Africains de Guyane" : les "nègres marrons" ainsi désignés ont une sculpture et une gravure où la figuration quoique stylisée est présente, alors qu'on ne peut guère citer d'oeuvre plastique des créoles guyanais.
- On pourrait être tenté d'opposer à cette opinion sur l'absence d'art plastique en milieu créole le développement de l'école de Peinture de Port-au-Prince (Haïti) : mais outre le fait que l'initiative en revient aux Américains lors de l'occupation de 1915 à 1933, peut-être faut-il tenir compte du fait que Haïti, en tendant à une certaine homogénéité raciale, a accédé au sentiment d'une identité physiquement caractérisée.
- (9) Notons que les injures les plus graves en Guadeloupe s'en prennent à la mère et à la description de ses parties génitales.
- (10) Noter dans ce cas l'emploi de "move" (mauvais), indice de force de caractère par opposition à "vje", indice d'exclusion.
- (11) "malaba" (Malabar, du Malabar) reste aujourd'hui toujours très négatif et insultant.
- (12) On a vu lors d'une récente campagne électorale un débat s'engager quant au caractère polémique et xénophobe de la désignation de ce groupe par le terme de "syro-libanais". Mais l'évolution est certaine quand on voit l'arrivée sur la scène politique ou dans les orchestres locaux de nombreux antillais d'ascendance libanaise.
- (13) "bosal" : terme vieilli, en cours de disparition, sauf comme nom propre. Robert Germain dans sa Grammaire créole, parue aux Editions du Levain en 1976, le note mais ne précise pas ce caractère d'archaïsme : le "bosal" (de l'espagnol "bozal") est "le noir récemment arrivé de son pays", si l'on en croit le Diccionario de Autoridades de la Real Academia española déjà cité.
- (14) On a là une liste de noms de tribus ou de territoires africains plus ou moins connus : Mudoṅ et Matebele passaient pour Cannibales. Les "kalve", ainsi surnommés par francisation populaire venaient en fait du "Cap Vert".
- (15) Goyave : baie comestible d'une myrtacée, le goyavier, qui jusqu'à une date récente était un fruit sauvage poussant en lisière des champs et des bois.

Corrosol : fruit comestible d'une anonacée tropicale (assez rustique).

Le paysan antillais récoltait ces fruits mais ne songeait guère à les cultiver.

- (16) "beke" : le terme est d'origine martiniquaise mais du fait de la présence d'intérêts martiniquais tend à s'acclimater en Guadeloupe.
- (17) "nwe" qui s'applique aussi bien aux choses qu'aux personnes est perçu comme agressif et quand on veut atténuer cette impression on utilise la forme francisante "nwa(R)". Un de nos excellents collègues de Pointe-à-Pitre nous citait une formule tout à fait éclairante à ce propos :
"misje la sa nwe" : ce monsieur est noir (et plutôt trop avec en outre un comportement où perce le "vje neg" ;
"misje la sa nwar" : ce monsieur est noir, et homme de bien (un raciste dirait : noir mais tout à fait convenable).
- (18) En français régional, on dit "passés au fer", quoique depuis quelques années, il soit possible d'obtenir le même résultat à froid avec divers onguents ou shampoings.
- (19) Le créole ne fait pas de distinction de genre grammatical, mais du fait de la diglossie, les termes qui concernent les personnes étant utilisés en créole et en français régional ont souvent une forme pour les hommes, une forme pour les femmes : "blā" / "fam blā" mais "milat"/"milatres", "fabē"/"fabin", "neg"/"negres", "kap/" "kapres" (qui existe aussi sous la forme "kab"/"kabres").
- (20) Nous avons entendu employer "katrō" avec l'intention de rappeler à quelqu'un ce qu'un dicton dit autrement : "fabē se neg", "les chabins sont des nègres". En revanche nous avons seulement trouvé "oktavō" attesté dans la Grammaire créole de R. Germain déjà citée.
- (21) Emile Hayot, dans son étude Les gens de couleur libres du Fort-Royal, 1679-1823", publiée à Paris en 1971 par la Société d'Histoire d'Outre-Mer, cite d'après la Description de la partie française de l'Isle de Saint-Dominique de Moreau de Saint-Méry, publiée à Philadelphie 1797-1798, en 2 vol. in 4°, un tableau complet des teintes et de leur origine :

"d'un blanc et d'une négresse vient un mulâtre ;
d'un blanc et d'une mulâtresse vient un quarteron ;
d'un blanc et d'une quarteronne vient un métif ;
d'un blanc et d'une métive vient un mamelouque ;
d'un blanc et d'une mamelouque vient un quarteronné ;
d'un blanc et d'une quarteronnée vient un sang-mêlé ;
d'un nègre et d'une quarteronne vient un marabou ;
d'un nègre et d'une marabou vient un griffon ;
d'un nègre et d'une griffonne vient un sacatra ;
d'un nègre et d'une mulâtresse vient un capre".

Alain BARTHELEMY

FORMATION LINGUISTIQUE DES ENFANTS ET DES
ADULTES IMMIGRÉS, DIALECTE DE RÉFÉRENCE
POUR LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE.

L'organisme chargé d'orienter la formation des immigrés dans l'Académie d'Aix-Marseille (la cellule académique CEFISEM-CEFREM) souhaiterait recevoir l'aide de l'Université sur les problèmes linguistiques qui se posent aux formateurs. Un secteur nous semble à la fois inexploré et fondamental, c'est celui où l'on doit analyser le rapport de l'institution éducative à l'expression et à la communication populaires : quelle place est faite au développement de la communication orale dans la forme où elle a lieu couramment (avec toutes les commodités de l'oral de communication immédiate : répétitions, anacoluthes, restructurations en cours de phrase, etc.) ; comment s'opère le passage à l'écrit, greffé non sur l'oral réel, mais sur un dialecte standard artificiel, avec lequel l'immigré comme l'autochtone n'est guère en contact ; enfin quels problèmes de personnalité et de situation sociale posent, chez l'enfant comme chez l'adulte, étranger ou non, la hiérarchisation des dialectes et la valorisation institutionnelle du moins usuel d'entre eux.

Le fait que dans notre Académie le dialecte usité soit le français méridional, dont les traits phonétiques, morphologiques, syntaxiques, et lexicaux diffèrent sensiblement du dialecte standard, mérite une grande attention, si l'on a pour objectif de permettre à l'immigré d'être à l'aise dans sa communication avec la société d'accueil, et de voir valoriser par les institutions de formation ses acquis extra-scolaires.

Or, tous les ouvrages ou manuels linguistiques, traditionnels ou modernes, font référence au dialecte standard, parfois avec une véhémence qui ne doit rien à l'impartialité scientifique (1). La formation du formateur n'a comporté que rarement la prise de conscience objective de la diversité dialectale, et s'est le plus souvent réduite en la matière à un monolithisme aveugle fermé sur le standard, où le doute était d'autant plus inconvenant que, s'opposant au dialecte académique avec l'audace des révolutionnaires, le dialecte de référence s'arroge la caution prestigieuse de l'habile mécanique politico-linguistique du français fondamental. Il va même jusqu'à se pimenter du saupoudrage canaille d'argot nordique dont les bonnes familles savent émailler un discours qui prend ses libertés avec le quai Conti.

Docile aux impulsions de la mode, le formateur sera peut-être persuadé que "le maniement de la langue écrite doit trouver son point de départ dans l'usage de la langue orale" (Projet Rouquette); c'est alors qu'il se trouvera placé dans une insoluble contradiction, l'oral péremptoirement décrit par les manuels étant fort éloigné de celui qu'il entend et produit. Il lui faudra donc recréer et imposer un oral normalisé à partir de l'écrit ou de l'usage parlé "cultivé", et par ce détour se persuader que l'écrit trouve sa source dans la pratique orale. Les confusions qui résultent de cette absurdité sont d'autant plus pitoyables qu'elles sont rarement perçues par leur propagateur, obnubilé par des siècles d'escroquerie linguistique.

La question du dialecte est certes particulièrement sensible dans notre Académie, puisqu'en d'autres lieux, les usages populaires sont parallèles au standard et ont assez largement servi à sa fabrication. Mais elle ne recouvre pas l'ensemble du problème, l'autre

(1) Cf. l'un des plus répandus "Frère Jacques", Leçons de lecture n° 1, p. VI : "Il faut exiger une prononciation "à la française" (accents, élisions du e final "muet" de couve, lave, etc.)". Ceux dont les gosiers sont indociles au mutisme du e devront-ils solliciter un permis de séjour ?

face en étant l'oral de communication immédiate, avec tous les traits, énumérés plus haut, qui font une barrière entre lui et l'écrit. Il ne nous appartient nullement de réformer quelque usage linguistique que ce soit, ni notre usage oral habituel, ni celui qui veut que notre écrit s'appuie sur le dialecte standard figé dans une pratique orale de monologue ; notre devoir d'éducateurs est au contraire de constater les réalités linguistiques (et donc d'écarter les voiles dont les occultent des intérêts indéfinissables), et de faire en sorte que les usagers en tirent le meilleur profit pour la communauté et pour leur équilibre personnel.

Or, le mépris dont on croit nécessaire d'accabler le mode de communication populaire pour lui substituer le standard de monologue destiné à faire le lit de l'écrit, nous semble être un facteur de déséquilibre du groupe comme de l'individu, puisque le modèle culturel qu'on propose exige le renoncement au modèle intégré primitivement. Cela vaut aussi bien pour l'immigré que pour l'autochtone, l'étranger s'assimilant, hors des structures de formation, au groupe le plus proche de sa catégorie sociale. Mais notre société impose un certain type d'usage linguistique, dans son chemin de promotion. Peut-on le faire connaître et pratiquer dans les limites du jeu, comme le masque qu'il faut porter dans telles circonstances où la mise en vaut la peine, et déposer aussitôt après pour ne pas encourir la dérision du groupe ? Peut-on valoriser sincèrement la pratique originelle (ou acquise en dehors de l'institution éducative) sans priver le formé de l'outil indispensable aux promus ? Aucun instrument ne permet actuellement de le faire. C'est à son élaboration que nous souhaitons voir s'atteler avec nous les universitaires.

