

Claire BLANCHE-BENVENISTE

PRESENTATION



Ce deuxième numéro de Recherches sur le français parlé paraît près de deux ans après le premier. Ce délai ne témoigne ni du rythme de travail ni du rythme des parutions à venir; simplement des difficultés matérielles rencontrées et des préoccupations qui nous ont distraits — de façon peu distrayante — au gré des divers plans de réformes de l'Université.

Cette brochure aborde des problèmes différents qui concernent tous un certain malaise vis-à-vis de la discipline dite "socio-linguistique".

Pas de socio-linguistique en France actuellement, sans une analyse détaillée du français parlé. Certes. Mais c'est une position déjà imprudente pour nous qui ne produisons aucun concept sociologique original capable d'éclairer notre lanterne.

Pas de linguistique en France actuellement sans une analyse détaillée du français parlé, devrions-nous dire. Il nous apparaît que le français écrit ne laisse généralement passer que certaines formes linguistiques et que, à vouloir ignorer les autres, on ne peut décrire qu'une partie de l'iceberg. Si l'on pense qu'une langue est un système où tout se tient, il faut tout décrire.

Il s'agit en fait de poursuivre une tradition de la linguistique assez proche de nous, et que J. Stéfanini rappelle dans sa "Relecture de Meillet". La langue est définie comme un système primitif, offrant toute une gamme de réalisations possibles, à partir desquelles chaque groupe géographique ou social peut construire sa propre norme. Dans

cette perspective les langues standard ne sont qu'une possibilité parmi d'autres de réalisation du système.

Cette position a une tradition. C'est celle de A. Meillet et de G. Guillaume. C'est aussi celle de E. Coseriu, lorsqu'il écrit :

"Le système est un système de coordonnées qui indique des chemins ouverts et des chemins fermés. On peut le considérer comme un ensemble de contraintes mais aussi et peut-être plus justement comme un ensemble de degrés de liberté, de possibilités ouvertes, puisqu'il admet des réalisations infinies et exige seulement que l'on n'affecte pas le fonctionnement de l'instrument linguistique (...) Plutôt que de s'imposer à lui, le système s'offre au locuteur en lui donnant les moyens de s'exprimer de façon inédite mais en même temps compréhensible pour ceux qui utilisent le même système (...) Ce qui en fait s'impose à l'individu en limitant sa liberté, c'est la norme."

Sistema, Norma y Habla,  
ed. Gredos, Madrid 1959,  
p. 98.

Comme l'observait Meillet, il n'est pas aisé pour autant de relier le caractère social de la langue aux particularités de détail qui permettent d'approcher le problème de la socio-linguistique. A moins de s'occuper de prononciation ou de vocabulaire, ce que précisément nous ne faisons pas. Pour la morphologie et la syntaxe, dont nous nous occupons plus particulièrement, on doit admettre d'une part que "co-existent d'innombrables exploitations différentes d'un même système" et d'autre part que la cohésion du système est forte, surtout de par la syntaxe. Du point de vue de la variation, on refusera de considérer comme invariants des éléments de signification, la variation syntaxique consistant à habiller différemment ces invariants. Ceci amène à la conclusion qu'il y a somme toute fort peu de variation en syntaxe. On observe des découpages morphosyntaxiques remarquablement stables pour une langue parlée donnée à travers l'ensemble des locuteurs et des groupes sociaux. Et si la stabilité de ces découpages n'exclut pas qu'il y ait des décalages sur certains points, il ne s'agit pas alors d'une variable susceptible de prendre deux valeurs mais d'un décalage des invariants.

Sonia Branca montre que toute une lignée d'observateurs préoccupés de l'école au XIXe siècle a précisément déploré cette idée centrale de Meillet, qu'il n'y a pas "deux Français qui parlent exactement le

même français". Toutes les variations internes au système du français sont vite interprétées comme des tares imputables aux patois, et pourchassées à ce titre ou comme contagion de quelque chose de non français : et de mettre au compte du provençal, par exemple, des caractéristiques comme la "redondance" du nom et du pronom dans "ma soeur elle est là", qu'en d'autres temps et d'autres lieux on mettra au compte de quelque autre perversité souterraine (nous avons entendu récemment "moi je trouve que les élèves algériens ils disent toujours : mon père il arrive"). Est-ce dans cette direction la socio-linguistique ? ...

Les Provençalismes corrigés et autres recueils de fautes ont le mérite de jalonner une description du français parlé que nous trouvons encore insuffisante pour présenter cet ensemble cohérent et cependant tel que pas deux Français ne parlent exactement le même.

Trois articles consacrés à la syntaxe et à la morphosyntaxe proposent des compléments; le principe est commun : toutes les formes attestées, qui sont relevées dans des corpus, sont légitimes à égalité pour une description linguistique.

Alain Giacomi présente une recherche sur le genre et le nombre "dans le français parlé à Marseille", parce que les données ont été observées dans la région : "J'ai vu des ouvreuses ... i courent au moins facilement une heure"; mais c'est pour évoquer le problème de la permanence de cette non-concordance en genre, observée dans des textes très anciens (Moyen Age, XVIIe s.) et pour inviter à en vérifier l'extension géographique réelle aujourd'hui.

Pour l'analyse du "lexique détaché", J. Deulofeu s'attache à marquer nettement la frontière qui sépare la construction grammaticale "à mon père je lui parle"; la frontière n'est pas aisément perceptible d'après nos habitudes de perception et d'analyse; une vue un peu simplette sur l'anaphore tend à faire confondre ces deux constructions, pour la raison qu'elles disent toutes deux une anaphore, et qu'il suffit d'effacer la préposition ou de la rétablir pour les rendre égales. Mais cette différence que fait une préposition comme "à" nous paraît fondamentale; effacer la préposition cela revient à régler le problème de la forme linguistique en le niant. Souligner son importance entraîne à certaines conséquences : on n'est plus en droit de comparer ces deux énoncés en posant

qu'ils disent la même chose et qu'ils ne diffèrent que par la forme qu'ils prennent pour le dire — la variation sociologique serait somme toute de pure forme —. Ce n'est pas, à notre avis, la même chose qui est dite dans les deux cas, et si variation il y a, elle est de signification en même temps que de forme.

Inversement, une même forme linguistique doit pouvoir se décrire comme une unité, quand bien même ses emplois seraient extrêmement différents. Colette Jeanjean décrit les emplois de "il y a", aussi bien dans "il y a trois jours" que dans "il y avait un roi", ou "il y a un monsieur qui vous demande", comme ceux d'un verbe qui conserve à travers des exploitations diverses une même caractéristique de traits. Une des différences importantes repose sur le fait que tantôt il fonctionne comme verbe constructeur, autonome; c'est le cas pour "il y a du vent"; et tantôt il sert de dispositif à un autre verbe, comme c'est le cas pour "il y a Manou qui est pas là". Cette distinction nous a paru éclairante à de multiples reprises. Le jugement social fait que certaines de ces constructions (celle où "il y a" est au service d'un autre verbe par exemple) sont censurées par l'école; les grammaires scolaires l'ignorent et elle paraît du coup caractéristique d'un emploi oral, parce que l'école enseigne à l'éviter à l'écrit. Mais on ne voit aucun rapport entre ses propriétés syntaxiques et sa valeur sur le "marché linguistique".

Nous expliquons dans un article collectif ("Grilles pour le français parlé") comment nous avons dû tenir compte de certaines particularités qui nous semblent propres au discours oral. Les textes enregistrés sont insupportables à lire si on les présente écrits. Nous avons adopté des sortes de dispositions prosodiques pour surmonter cette difficulté, et du coup, nous avons tenté d'analyser la difficulté en question. Par ailleurs, au-delà de la grammaire, nous avons remarqué dans les productions orales une remarquable cohérence formelle, et nous avons essayé d'en rendre compte. On délimite aisément, dans les textes apparemment les plus désordonnés, dits par un ou dix locuteurs, des unités de textes. On les reconnaît au fait qu'elles font appel à certains matériaux de construction et pas à d'autres; ces matériaux sont disposés avec une grande régularité rythmique : symétries, rythmes binaires, ternaires, etc. Ces propriétés formelles, on pourrait les classer dans les faits de "style"; mais "style" a trop été utilisé pour souligner des productions individuel-

les élaborées; il s'agit ici de productions collectives qu'on peut dire spontanées. Jusqu'à présent, elles ne nous semblent pas pouvoir caractériser un groupe de locuteurs plutôt qu'un autre, de sorte qu'il serait difficile de les utiliser pour différencier des "styles" ou pour regrouper des particularités sociales.

La dimension socio-linguistique, nous la trouvons paradoxale-ment, et de façon spectaculaire, lorsque nous prenons en compte les productions écrites. Nous avons utilisé l'expérience de ceux d'entre nous qui enseignent dans les milieux dits "défavorisés" pour présenter deux sortes de comportements :

- 1) Il semble que les élèves des "mauvaises classes reconnaissent mieux les caractéristiques de l'oral que les bons élèves, et que leur jugement social soit plus affiné" (Blain, Hallier, Loufrani).
- 2) "chez nous ses pas male" : l'orthographe défavorise tellement lesdits défavorisés qu'elle empêche de voir un phénomène important : les pires élèves de la classe de français, ceux dont on a du mal à déchiffrer trois lignes écrites tellement le barrage de la mauvaise orthographe est puissant, ont une connaissance subtile d'une forme de français écrit, qui n'est pas du tout un calque de l'oral. Dans cet écrit méconnu s'affirme un discours peu scolaire, très cohérent, auquel le jugement social dénie généralement le droit d'exister. Sa non-conformité à la norme orthographique le rejette dans la pathologie de l'écrit, tout comme les écarts par rapport à la norme standard rejetteraient dans la bizarrerie régionale des traits de français oral.





6

S O M M A I R E

page

★ Claire BLANCHE-BENVENISTE : Présentation ..... 25

I Le français parlé et son histoire

Jean STEFANINI : Sur une première rencontre de la linguistique et de la sociologie : relecture d'A. Meillet ..... 9

Sonia BRANCA : Patois, jargons, dialectes et institution scolaire dans la France du XIXe siècle ..... 25

II Syntaxe

José DELOFEU : Les énoncés à constituant lexical détaché; les limites de l'organisation grammaticale et de l'organisation discursive dans les énoncés ..... 75

Alain GIACOMI : Variation du clitique et neutralisation du genre et du nombre dans le français parlé de Marseille ..... 111

Colette JEANJEAN : "Soit y'avait le poisson soit y'avait ce rôti farci". Etude de la construction de il y a dans la syntaxe du français ..... 121

III Configurations

Claire BLANCHE-BENVENISTE, Bernard BOREL, José DEULOFEU, Jacky DURAND, Alain GIACOMI, Claude LOUFRANI, Boudjema MEZIANE, Nelly PAZERY : Des grilles pour le français parlé ... 163

IV Ecole, français parlé, français écrit

Michèle BLAIN, Pierre HALLIER, Claude LOUFRANI : Enquête pédagogique sur les relatifs ..... 209

Jacques ACHERY, Claire BLANCHE-BENVENISTE, Jean-Yves CASSAR, José DEULOFEU, Gérard DONNET, Anita DUCCI, Gérard FAYOLLE, Christian JOUVENOT, Jacqueline VENDASSI : "Chez nous ses pas male" ou "Que cache l'orthographe ?" ..... 223







I

LE FRANCAIS PARLE ET SON HISTOIRE  
=====



Jean STEFANINI

SUR UNE PREMIERE RENCONTRE  
DE LA LINGUISTIQUE ET DE LA SOCIOLOGIE :  
RELECTURE D'A. MEILLET

---

✽

Sur les rapports entre langue et société, très tôt pressentis et affirmés par les philosophes et les grammairiens, qu'apporte de neuf la sociologie enfin constituée en science à la fin du XIXe siècle ? La relecture des premiers tomes de l'Année sociologique en donne quelque idée.

Le langage entrerait évidemment dans la catégorie du "social" telle que la définissait Durkheim. Mauss reproche vivement à Deniken d'avoir, dans Les races et les peuples de la terre, distingué, fût-ce par commodité d'exposition, phénomènes linguistiques et phénomènes sociaux :

"La langue d'une société n'est pas autre chose qu'un phénomène social ... la condition indispensable de toute sociabilité ... Le langage est le phénomène social élémentaire, primitif ... il porte tous les caractères du phénomène social ... obligatoire pour tous les membres d'une société, il existe pour ainsi dire en dehors des individus, il se transmet traditionnellement, il apparaît et disparaît, varie, s'accroît et s'altère avec l'organisation sociale. Il la caractérise à tous les moments"

(IV, 1900, 142 <sup>1</sup>)

L'essentiel de cette longue citation se retrouve sans cesse dans les premiers tomes de la revue. C'est le credo commun des sociologues et des linguistes et on verra plus loin Meillet le reprendre pres-

que dans les mêmes termes. Type parfait des phénomènes sociaux, le langage est souvent invoqué dans les affrontements idéologiques — souvent feutrés et allusifs, toujours passionnés —, qui opposent notamment les marxistes à leurs adversaires (par ex., IV, 1900-1, 110) : Lapie ne craint pas de rouvrir un débat exclu du champ positiviste du savoir, en rappelant que le langage n'est pas une "invention consciente" :

"Les exigences du travail en commun, le rythme auquel il était soumis ont tiré des gosiers primitifs les premières paroles articulées"

(II, 1897, 289)

Affirmation dont nous laissons au lecteur le soin de retrouver — sans peine — sources et résurgences.

Forts de ces grands principes, les sociologues recherchent dans les publications des linguistes, des ethnologues, des criminalistes, les exemples des liens entre langage et société. Ainsi s'instaure dans la revue un débat sur la nature des argots. Richard rejette la thèse de Lombroso pour qui ils constituaient une véritable régression vers les langues des races inférieures. Il préfère y voir une variation — "morbide", il est vrai — de la langue nationale (I, 1896-97, 444) <sup>2</sup> destinée à assurer par ses déformations le secret des communications d'un groupe restreint et par là sa sécurité et sa défense. Elle se caractérise par la prédominance des formes concrètes et par l'abondance des métaphores <sup>3</sup>. Il distingue l'argot des ouvriers, "cas particulier du phénomène de la lutte des classes", de celui des criminels, en lutte contre la société tout entière et par là de nature plus complexe.

En général, les sociologues préfèrent glaner dans des études particulières les faits qui leur paraissent confirmer leurs théories et s'y intégrer aisément (cf. par exemple, les compte-rendus où Hubert et Fauconnet recueillent ce qui permet d'établir des liens entre race et langage, entre mythe et langage, VI, 1901-2, 155; 159), plutôt que d'entreprendre, en des recherches neuves, de relier avec précision faits sociaux et phénomènes linguistiques. On a expliqué cette réserve, cette abstention, des sociologues d'abord et paradoxalement, par l'évidence même du lien entre société et langage, qui se passe de toute démonstration, ensuite, par l'influence de la dichotomie saussurienne qui concen-

tre l'attention sur la langue, système intériorisé dans l'individu et directement observable par le linguiste sur lui-même, aux dépens de la parole, de la communication, du discours et de ses dimensions sociales (cf. par exemple : Giglioli, 1972<sup>4</sup>, et surtout Labov, 1976, présentation d'Encrevé et préf.). Mais cette influence de Saussure n'a pu s'exercer avant la publication du C.L.G. que sur de très rares linguistes à Paris et à Genève et bien qu'étant du nombre, Meillet, nous pensons le montrer, n'a cessé de s'intéresser à l'influence de la société sur le langage. On pourrait aussi bien invoquer le goût, en France du moins, pour les débats théoriques de méthode et d'épistémologie, chez des sociologues presque tous de formation philosophique et surtout le petit nombre des chercheurs, le manque de formation linguistique de la plupart, la relative imperfection des techniques d'exploration et d'enquête. On aimerait faire la sociologie des sociologues (= génitif objectif) en cette extrême fin du XIXe et au début du XXe siècle. Du côté de la linguistique, Meillet juge favorable au progrès des connaissances, dans son cours inaugural au Collège de France (L H & G, 2), l'amitié "fraternelle" qui unit "la jeune école linguistique française", mais déplore ailleurs (ibid., 98) "le petit nombre ou l'absence de savants qualifiés" pour établir la grammaire comparée de nombreux groupes de langues. Réunissant dans Linguistique historique et linguistique générale certains de ses articles, il rappelle que certains étaient spécialement destinés aux sociologues (ibid., VII). A défaut de cette étude préliminaire, qu'on permette quelques mises en garde contre certaines impressions de lecture et contre des interprétations anachroniques. En deçà de leurs divergences théoriques, les collaborateurs de l'Année sociologique non seulement se fondent sur la même "archéologie du savoir", mais partagent — consciemment ou non —, mêmes convictions et mêmes préjugés. A chaque époque, les Frontières entre le conservatisme politique, social et les tendances novatrices ou révolutionnaires se déplacent. Certaines expressions de Meillet choquent nos jeunes collègues. Comment ne pas le taxer de racisme ou de fascisme quand il parle de peuples peu (L H & G, 113) ou non civilisés (ibid., 94 et 114), semi-civilisés (66), voire de populations nègres (V, 1900, 575), sauvages (L H & G, 90), parasites (ibid., 95) ou tout simplement inférieures (ibid., 106 et 132). En cette période de colonialisme, même si l'on s'oppose politiquement aux conquêtes africaines ou indochinoises, on ne met générale-

ment pas en doute l'écrasante supériorité de la civilisation occidentale et le triomphe du progrès dont elle est porteuse<sup>5</sup>. Meillet adhère pleinement aux théories de Lévy-Bruhl sur la mentalité primitive (L H & G, 217)<sup>6</sup>. En revanche, esprit généreux, homme de progrès, il croit fermement à l'unité de la race humaine sur le plan psychologique, comme anatomique ou physiologique<sup>7</sup>. Contrairement à certains de ses contemporains, il récuse sans ambages toute analyse linguistique reliant langue et race :

"Il n'y a aucun lien nécessaire entre la langue et la race et ... personne ne soutient sérieusement qu'un certain type linguistique soit lié à un certain type somatique"

(L H & G, 77)<sup>8</sup>

Il se refuse à voir, comme le faisaient volontiers les premiers comparatistes, dans ces langues "primitives" des moyens d'expression rudimentaires :

"Les langues des peuples de civilisation inférieure ont des structures souvent délicates, elles n'ont pas derrière elles une histoire moins longue que celles des peuples les plus civilisés"

(L H & G, 132)<sup>9</sup>

On n'oubliera pas enfin, en le lisant, que cet agrégé des lettres respectera toujours les normes d'un français littéraire dont, linguiste, il jugeait sans indulgence le "conservatisme rigide" (*ibid.*, 157)<sup>10</sup>. Respectueux de l'axiome — fondamental pour le comparatisme —, de l'arbitraire du signe, il se refusait à tout néologisme terminologique : le spécialiste doit user des mots de tous, mais en les définissant, lui, avec rigueur : ainsi,

"Comme toutes les expressions figurées employées en linguistiques, l'expression parenté de langues est trompeuse : la parenté de langues est autre chose que ce qu'on appelle d'ordinaire parenté : une langue "fille" est une transformation d'une langue "mère", et non un rejeton. L'expression est trop établie pour qu'on y renonce : il suffit de la définir pour n'en être pas dupe"

(L H & G, 102)

Préjugés d'époque<sup>11</sup> que doit surmonter le lecteur : qu'il résiste à la tentation de juger simples ou simplistes les remarques de Meillet. Quand, par exemple, il reprend la vieille opposition chère aux grammairiens du XVIII<sup>e</sup> siècle entre concret et abstrait, il met sous ces termes des notions très précises, fondées sur l'étude d'un grand nombre

d'évolutions historiques : celle des modes, de l'indo-européen aux langues contemporaines (L H & G, 191-193) entre autres ou ce que nous nommerions l'extension de la valeur symbolique d'un mot, grâce à son emploi dans des couches de plus en plus larges de population. Ainsi, équiper, emprunté à la langue des pêcheurs et marins normands, voit son sens perdre son caractère technique et limité et se prêter aux multiples significations que lui donne le français commun (ibid., 256). De façon somme toute comparable, l'enfant qui apprend le mot chien, peu à peu saura lui faire désigner non plus seulement son compagnon de jeu, mais tout individu de la race canine et quelques-uns des humains (ibid., 257). Aussi bien le terme abstrait fera-t-il l'objet d'un beau débat (ibid., II, 13-23). C'est dans cet esprit que nous invitons à relire les contributions de Meillet à l'Année sociologique ou les études de vulgarisation et de théorie regroupées dans Linguistique historique et linguistique générale<sup>12</sup> comme une première ébauche d'une véritable linguistique au sens où l'entend Labov.

Chargé de la rubrique "Linguistique" dans l'Année sociologique et inaugurant sa collaboration par le compte-rendu du tome I, précisément consacré au langage, de la Völkerpsychologie de Wundt, il indique comment il conçoit sa tâche : il ne parlera pas longuement de cet "important essai de grammaire générale fondée sur la psychologie", car on y constate une "omission presque complète et systématique de la considération sociale" (V, 1900-1, 595) :

"Or le langage est une institution sociale dont les conditions d'existence et de développement ne sauraient être conçues qu'à un point de vue sociologique et ne trouvent à aucun degré dans dans de simples considérations psychologiques une explication suffisante"

(V, 1900-1, 598)

(cf. VIII, 1903-4, 641)

Ce "caractère éminemment social" du langage (VI, 1901-2, 572), en reprenant l'expression dans un article donné à cette même revue (X, 1905-6, 1-38, reprès dans L H & G, 230 sq.), il tient à dire qu'il l'entend "exactement" selon "la définition qu'en a proposée Durkheim" :

"Une langue existe indépendamment de chacun des individus qui la parlent, et, bien qu'elle n'ait aucune réalité en dehors de la somme de ces individus, elle est cependant, de par sa généra-

lité, extérieure à chacun d'eux; ce qui le montre, c'est qu'il ne dépend d'aucun d'entre eux de la changer et que toute déviation individuelle de l'usage provoque une réaction"

qui va du simple "ridicule" à l'exclusion des "emplois publics". Ainsi :

"Les caractères d'extériorité à l'individu et de coercition par lesquels Durkheim définit le fait social apparaissent ; donc dans le langage avec la dernière évidence"

Formule que l'on comparera à celle de Mauss cité plus haut et à celle que Meillet reprend en 1929 <sup>13</sup>, qui exorcise sans doute les vieux démons naturalistes, la tentation d'un modèle purement biologique, l'image d'une langue se transmettant avec la vie, de génération en génération (cf. VIII, 1903-4, 641) : en réalité

"Il y a eu constamment emprunt de langues communes. Le progrès de la linguistique tend à mettre de plus en plus en évidence ce fait dominant de l'histoire des langues : la création et l'extension de ces langues communes, qui sont le produit de l'unité de civilisation, sur des domaines plus ou moins vastes. Ainsi apparaît le caractère éminemment social du développement des langues"

(L H & G, 129)

Posant le principe que "le problème de l'action des faits sociaux sur le langage est ... l'un des plus essentiels (*sic*) de la linguistique" (VI, 1901-2, 573), il propose une série d'études devant mettre en lumière la corrélation d'un phénomène social et d'un développement linguistique, par exemple l'influence des institutions matrimoniales : dans une société endogamique par exemple, on peut s'attendre à un maintien beaucoup plus ferme de la langue que dans une exogamique (VI, 1901-2, 573); ou celle des tabous (VII, 1902-3, 676); ou encore celle d'un gouvernement central sur l'apparition d'une *κοινη* (VI, 1901-2, 576) <sup>14</sup>. Les problèmes du bilinguisme qui le retiennent dès 1901 (VI, 575) lui paraissent encore en 1931 et 33 appeler des enquêtes systématiques (L H & G, II, 98 et 103). Nous errons plus loin ce qu'il pensait de l'action de l'école.

Mais naturellement sa formation de comparatiste et d'historien des langues l'incitent avant tout à s'intéresser au changement linguistique. Il voit là le point central dans la recherche des causes en linguistique. L'étude du langage est certes tributaire de sciences comme l'ana-



tomie, la physiologie, l'acoustique, la psychologie qui lui disent comment l'homme prononce des sons et y attache des sens. Mais ce sont là des données permanentes. Seul le variable peut expliquer la variation : seules changent les circonstances historiques et sociales dans lesquelles les hommes parlent :

"... beaucoup de linguistes comprennent maintenant que les causes initiales des phénomènes qu'ils étudient ne se trouvent pas dans les langues elles-mêmes : les conditions physiologiques et psychiques sont, d'une part sensiblement identiques dans toutes les langues, car il s'agit là de faits élémentaires et dont les lois sont les mêmes chez tous les hommes et, en les étudiant, on pourra déterminer les conditions générales du développement de la langue, ce qui est essentiel, mais on n'expliquera pas les particularités propres à chacune; en effet, ce qui varie d'un cas à l'autre, ce sont les populations qui parlent les langues, leur organisation sociale et les circonstances historiques"

(VI, 1901-2, 572) <sup>15</sup>

Meillet est ainsi amené à distinguer entre les causes "efficientes" du changement linguistique et les possibilités offertes (il n'ose parler de causes formelles) par les données permanentes d'ordre physiologique ou psychique, si l'on veut par les lois de la linguistique générale en quelque sorte achronique ou panchronique. Ainsi, le XIXe siècle a été celui de l'histoire et de la linguistique historique. Le XXe devra en tirer une linguistique générale. Meillet se donne pour tâche au début de son enseignement au Collège de France de "marquer la position des problèmes linguistiques au point de vue social" (L H & G, 18). Pour tenter de la dégager de l'amas de faits historiques dont dispose désormais la linguistique sa philosophie de l'histoire des langues n'est pas déterministe au point de lui permettre d'établir des lois inéluctables. Il sait trop bien que l'histoire est le domaine de l'imprévisible et comme son maître Saussure il veut réserver la part de la liberté dans la parole <sup>16</sup> :

"Les conditions dont dépendent les changements de formes grammaticales sont si nombreuses et si complexes qu'il est le plus souvent impossible de déterminer d'où procède un changement donné. Mais le rapprochement des faits permet de dégager certaines tendances"

(L H & G, 199)

Ainsi, tout persuadé qu'il est que la tendance la plus forte dans l'évolution des langues, dans une civilisation occidentale commandée par la science, la technique, la mathématisation est celle qui conduit à

des formes grammaticales de plus en plus abstraites, il constate que :

"le genre grammatical est l'une des catégories grammaticales les moins logiques et les plus inattendues"

donc :

"de celles qui devaient tendre à se réduire ou à s'éliminer au cours du développement de la langue"

"Néanmoins elle a subsisté au complet jusqu'à présent sur une grande partie du domaine indo-européen et, dans d'autres langues, pourtant très avancées à d'autres égards, elle subsiste en partie"

(L H & G, 202, 204)

En revanche, la disparition du duel, catégorie "concrète", dès le début de l'histoire des langues indo-européennes, confirme bien l'existence de cette tendance vers l'abstraction qui maintient la seule distinction, quasi mathématique, d'un singulier et d'un pluriel (*ibid.*, 204-205). On le voit, si l'on voulait absolument le classer dans une école, c'est du côté de Max Weber (et, de nos jours, de Paul Veyne) qu'on pourrait chercher une attitude proche de la sienne, à la fois respectueuse de l'infinie complexité de l'histoire et soucieuse d'y discerner des constances. On ne le suivra pas dans le détail de sa typologie des changements linguistiques, spontanés ou volontaires <sup>17</sup>, mais on soulignera son constant souci de ramener au social, à la structure des sociétés, c'est-à-dire à "la répartition des hommes de même langue en groupes distincts", la cause des variations du langage :

"C'est de cette hétérogénéité des hommes de même langue que procèdent le plus grand nombre des changements de sens ..."

(L H & G, 243-244)

Cette hétérogénéité, c'est non seulement celle des diverses classes sociales, des groupes d'ouvriers, de techniciens, des citadins ou des paysans, mais aussi celle des classes d'âge. Meillet est sans cesse revenu sur le caractère discontinu de la transmission des langues : dès 1901 il rappelle que :

"Les changements s'opèrent non chez l'adulte, mais chez l'enfant au moment même où celui-ci acquiert le langage; il n'y a pas à proprement parler changement, mais en réalité différence dès le début entre le parler des enfants et celui des adultes dont ils s'efforcent de reproduire la langue d'une manière générale"

(V, 1900-1, 599) <sup>18</sup>

On notera au passage le ton pré-chomskyen de cette conception de l'acquisition du langage :

"... les enfants qui apprennent à parler ne reçoivent pas la langue toute faite. Ils ne peuvent reproduire que ce qu'ils entendent, et il est inévitable que des nuances délicates échappent à leur attention. En constituant leur système linguistique avec ce qu'ils ont entendu et remarqué, ils ne reproduisent pas exactement le système des générations antérieures. Même quand ils emploient les mêmes formes, ils ne les sentent pas toujours de même"

(L H & G, 79) <sup>19</sup>

On comprend désormais ce que veut dire Meillet quand il affirme à plusieurs reprises :

"Il n'y a pas deux Français qui parlent exactement le même français"

(L H & G, 79)

ou quand il parle de :

"la mesure très approximative où une langue est jamais une"

(L H & G, 78)

Et surtout, on voit mieux comment chez ce linguiste qui n'a cessé d'affirmer que toute langue est système se concilient équilibre et changement.

Point n'est besoin, pensons-nous, de rappeler que la distinction entre synchronie et diachronie est clairement conçue et observée par les linguistes depuis la fin du XIXe siècle <sup>20</sup>. En 1900, Meillet écrit, critiquant Wundt :

"Les linguistes, on le sait, étudient le langage à deux points de vue : tantôt ils observent et décrivent l'état du langage à un moment donné et tantôt ils suivent les transformations d'une langue aux diverses périodes successives de son histoire"

(V, 1900-1, 597)

Et il considère que des résultats de ces deux types d'étude, la linguistique générale tire des conclusions, d'une part, sur "les conditions d'équilibre" du langage, de l'autre sur "les lois de son développement". Le vocabulaire employé rappelle que c'est A. Comte qui fixait déjà ces deux directions aux sciences sociales <sup>21</sup>. Et l'on comprend bien qu'il n'attribue pas à Saussure cette distinction (lui-même ne parle pas de

synchronie et de diachronie, pour les raisons dites plus haut), mais seulement le souci de "bien marquer le contraste entre deux manières de considérer les faits linguistiques : l'étude de la langue à un moment donné et l'étude du développement linguistique à travers le temps" (L H & G, II, 183). Pour lui, au contraire, si le linguiste doit choisir entre les deux points de vue, la réalité sociale de la langue mêle en fait, en une seule synchronie où le système de la langue conserve suffisamment de cohérence dans l'ensemble des sujets parlants pour leur permettre de se comprendre, une foule de stades différents de la diachronie. Ou mieux :

"Une langue constitue un système complexe de moyens d'expression, système où tout se tient et où une innovation ne peut que difficilement trouver place si, provenant d'un pur caprice, elle n'est pas exactement adaptée à ce système, c'est-à-dire si elle n'est pas en harmonie avec les règles générales de la langue"

(L H & G, 16)

Meillet annonce la distinction que feront Hjelmslev, Guillaume et Coseriu de la norme et du système. La première, si elle est étroitement fixée en français, limitant considérablement le libre jeu des possibilités du système, les laisse s'exercer pleinement en des idiomes moins strictement réglementés. Ainsi coexistent, à un moment donné, dans une même langue d'innombrables exploitations légèrement différentes d'un même système et d'innombrables virtualités de changement : différences de prononciation suivant les individus et les milieux, nombreux vocabulaires technique avec restriction de sens). Une synchronie, du seul fait de la dimension sociale de la langue et parce qu'elle est un système intériorisé en des milliers ou des millions d'individus, avec des prononciations diverses, des vocabulaires divers, renferme de nombreuses diachronies potentielles. Seules, la volonté nationale de parler une même langue, les nécessités de la communication, la stabilité et l'unité de la syntaxe maintiennent la cohésion du système. Cette même dimension sociale tend d'ailleurs à faire varier sans cesse le nombre des sujets parlants : Meillet a non seulement relevé et caractérisé les innombrables exemples d'extension ou de disparition des langues, de création d'une *κοινή* ou d'une grande langue de civilisation, mais il considère que cette tendance à l'unification linguistique est la condition même d'existence de la linguistique. Intervenant dans la querelle<sup>22</sup> des dialectes et de leurs frontières que suscite notamment la reconnaissance par Ascoli en 1873 du groupe des par-



lers franco-provençaux, alors que G. Paris et P. Meyer par positivisme (un linguiste peut seulement constater un fait : en tel lieu on emploie telle forme ou telle prononciation) et par nationalisme ombrageux (reconnaître des dialectes en France c'est aller contre l'unité nationale), sont réticents, Meillet, cohérent avec lui-même, reconnaît que :

"La notion de dialecte doit donc subsister à condition de la définir ... elle répond à un sentiment réel qu'ont les sujets parlants d'une même région de parler sensiblement d'une même manière"

et que, si

"en France ... on peut nier l'existence des dialectes ... l'extension de la langue littéraire a réduit les parlers à n'être plus que des patois isolés en des localités déterminées"

en revanche, on peut observer en Allemagne :

"le sens de l'unité linguistique de chaque province naturelle"

(IX, 1905-6, 596)

Or, la linguistique n'existerait pas si elle devait s'éparpiller comme ces patois en innombrables phénomènes particuliers. Ce qui retient l'attention du linguiste c'est précisément la convergence des innovations. "L'existence d'une tendance collective est ce qui domine tout" (L H & G, 74). Meillet ne nie pas que dans un groupe restreint des phénomènes d'imitation ne se produisent. Mais, comme devait le dire B. Pottier, le linguiste doit situer sa science entre l'extrêmement général et l'extrêmement particulier. De même que les traits généraux du langage ne relèvent pas de sa compétence (selon Culioli, il doit étudier le langage à travers les langues), de même, un idiolecte ne constitue pas un objet d'étude, s'il n'est considéré comme exemplaire d'un dialecte et non comme particularité d'un individu. Une innovation linguistique ne devient fait linguistique que révélant une tendance commune à une génération, une région, que collective, sociale. On peut ainsi penser que certaines études sociolinguistiques contemporaines auraient à ses yeux l'inconvénient de considérer des groupes trop restreints, d'unir linguistique et micro-sociologie. Pour lui la linguistique doit avant tout faire appel à la sociologie de vastes groupements humains, car il est de la nature profonde d'une langue de s'étendre et de se diffuser.

◆ Le lecteur, nous l'espérons, sera désormais convaincu que Meillet et ses contemporains ont clairement conçu la dimension sociale des langues. Peut-être sera-t-on déçu, en le relisant, de ne pas trouver chez lui de corrélations précises entre telle structure sociale et tel phénomène linguistique. C'est, d'une part, pour l'excellente raison qu'il avance lui-même à plusieurs reprises que son domaine propre est celui du comparatisme indo-européen et que nous ne savons à peu près rien de l'organisation sociale des peuples qui parlèrent ces langues, à l'origine. C'est aussi que Meillet aborde ces problèmes ou dans des comptes-rendus ou dans des articles de vulgarisation où il se contente de rappeler les principes généraux et de les illustrer de quelques exemples. En guise de conclusion qu'on nous permette de rappeler quelques-uns de ces principes et quelques-uns de ces exemples qui concernent le français parlé. Meillet, qui ne croit guère à l'influence de l'école sur l'extension des langues, en reconnaît le pouvoir dans le maintien des normes et, on l'a vu, l'action pour imposer le français littéraire. On a déjà dit qu'il considérait que les causes sociales d'innovation portaient essentiellement sur la prononciation, la phonétique si l'on préfère et le lexique. Mais, si les différenciations sociales n'empêchent pas des modifications généralisées du système phonologique, en revanche, elles "atteignent avant tout le vocabulaire" (L H & G, 115).

Comme observations de détail sur le français parlé de son temps, on ne relèvera guère que les observations répétées sur la disparition du passé simple à l'oral et son remplacement par le passé composé : il s'agit aussi bien d'une véritable "loi" :

"Le parfait tend à s'exprimer par des formes composées, de caractère nominal; aussitôt entrées dans l'usage courant, ces formes tendent à perdre leur valeur de parfait; elles se dégradent au niveau de simples prétérits; du même coup elles perdent leur caractère nominal et apparaissent comme des formes verbales. Alors, étant en général plus régulières que les anciennes formes du prétérit simple, elles tendent à remplacer celles-ci"

(L H & G, 143)

Mais cela ne l'empêche pas de donner une description détaillée de la situation en français central et en diverses régions de France (notamment sur sa propre famille :

"Mes grand-parents maternels, nés à Moulins en 1817 ... n'employaient pas le passé simple"

(L H & G, 150)

Il note, en corrélation, l'extension des formes surcomposées :

"On tend aujourd'hui à dire : j'ai eu fait, par exemple :  
j'ai eu fait tout cela avant son arrivée"

(Ibid., 183)

Parlant du "caractère du verbe" et du caractère flexionnel que prennent en français les "pronoms" sujets, il constate :

"Et même, dans le parler populaire, on tend à mettre il, elle devant le verbe à la troisième personne quand le sujet est un substantif : la vache, elle mange; vos amis, ils sont arrivés; ton eau, elle bout"

(Ibid., 178) <sup>23</sup>

Notations qu'on jugera bien banales : du moins avait-il le mérite de les situer dans des types généraux d'évolution et d'apprendre à un public porté à les mépriser que de telles expressions sont aussi légitimes linguistiquement parlant que celles du français normatif. Et, en répétant volontiers que le langage est essentiellement action (L H & G, 67, 191), il justifiait tout effort légitime d'expressivité, de renouvellement par exemple des conjonctions <sup>24</sup>.

En somme, une oeuvre à relire.

J. STEFANINI

## NOTES

\*\*

- 1 Sans autre indication, on renvoie ainsi à l'Année sociologique, le sigle L H & G référant à Meillet, Linguistique historique et linguistique générale, le tome étant indiqué pour le seul tome II.
- 2 Il profite de l'occasion pour affirmer à nouveau : "La relation de l'argot et de la vie criminelle montre que le langage n'est pas un fait extérieur à la société comme le pensent les sociologues économistes, mais un élément social de première importance" (I, 1896-97, 445).
- 3 Faut-il rappeler les études magistrales de P. Guiraud qui ont mis en pleine lumière ce rôle des métaphores dans l'argot ? Déjà Meillet, d'après Schwob et Guiyette, formule la loi que : "si un mot A a simultanément deux significations, l'une x dans la langue générale, l'autre y en argot, tous les synonymes approximatifs du mot A de la langue générale au sens x seront admis en argot avoir la signification y de l'argot" (polir, "voler" en argot, pourra s'y remplacer, en ce sens, par fourbir, brunir, sorniller, nettoyer etc." (IX, 1904-5, 16), repris dans L H & G, 247-248). De même, dans des cercles restreints (de précieux par exemple), terriblement au sens de "très" se verra concurrencé par formidablement, effroyablement : "De pareilles modifications du sens des mots par synonymie ne s'expliquent que dans des groupes fermés; la résistance à l'innovation linguistique ... normale dans l'ensemble du groupe social est anéantie sur un point particulier dans le petit groupe en question où, en se singularisant à l'égard de l'ensemble, l'individu ne fait que mieux marquer sa solidarité avec le groupe étroit dont il fait partie" (ibid.). Ni Labov, ni Bernstein ne le contrediraient sans doute.
- 4 GIGLIOLI, Language and Social Context, Penguin Books, 1972.
- 5 A sa tête le monde anglo-saxon : l'anglais représente, pour Meillet, l'état le plus avancé de l'évolution linguistique. Inversement, parmi les langues indo-européennes de son temps, les dialectes slaves parlés par des "populations relativement arriérées" (L H & G, 193) présentent le plus grand nombre de traits archaïques.
- 6 Encore en 1932, son adhésion est totale (L H & G, II, 88) et les repentirs de Lévy-Bruhl lui-même l'eussent surpris.



- 7 Cela ne signifie pas que pour lui tout primitif acquerra sans peine les notions les plus récentes de la science. Sa langue maternelle, trop concrète, fera en quelque sorte écran. Mais ses enfants, s'ils apprennent assez tôt une langue de grande civilisation, y parviendront sans difficultés.
- 8 La confusion entre races et langues indo-européennes dont on sait la triste histoire et contre laquelle Meillet met vigoureusement en garde, se perpétue en certains milieux : l'an dernier on a pu entendre dans une "radioscopie" de J. Chancel, un homme politique qui, taquine Clio dire son ambition d'écrire une histoire des peuples indo-européens conquérants et organisateurs hors de pair, sel de la terre, en somme surdoués.
- 9 Mauss, lui, à la différence de son "maître" (L H & G, II, 25) Meillet, refuse l'idée même de sociétés incultes (IV, 1900, 142).
- 10 Même épithète, L H & G, 70 : "Si le français n'était pas fixé par une tradition rigide" et pour tel emploi de jamais, parle de "langue artificiellement archaïsante" (ibid. 170).
- 11 On se souvient que les éditeurs du C L G n'ont pas hésité à supprimer une remarque mettant en cause la politique linguistique de la France. En tout cas, les lecteurs du Degré zéro de l'écriture apprécieront les remarques sur l'usure des langues par la littérature qui réduit les écrivains "à écrire d'une manière banale ou artificielle ... Le nombre des alliances de mots nouvelles ... pratiquement possibles" étant "limité" (L H & G, 135).
- 12 Plus féconde encore la lecture des compte-rendus du B S L auxquels sera consacrée une autre étude.
- 13 "Une langue est un système rigoureusement lié de moyens d'expression communs à un ensemble de sujets parlants; il n'a pas d'existence hors des individus qui parlent (ou qui écrivent) la langue; néanmoins il a une existence indépendante de chacun d'eux car il s'impose à eux; sa réalité est celle d'une institution sociale, immanente aux individus, mais en même temps indépendante de chacun d'eux, ce qui répond exactement à la définition donnée par Durkheim du fait social" (L H & G, II, 72-73).
- 14 Que morphologiquement les féminins soient dérivés des masculins révèle la position sociale de subordination des femmes (V, 1900-1, 660).
- 15 Formule plus nette dans sa leçon inaugurale : "L'élément variable ... ne peut ... se rencontrer dans la structure anatomique ... pas davantage dans le fonctionnement psychique ... données constantes. Mais il y a un élément dont les circonstances provoquent de perpétuelles variations, tantôt soudaines et tantôt lentes, mais jamais entièrement interrompues : c'est la structure de la société (L H & G, 16).

- 16 Meillet ne prétend donc nullement à l'infaillibilité de ses prévisions (par exemple sur l'inévitable disparition du "français canadien", L H & G, 117) : il n'a pas prévu une contestation du principe même du progrès continu, mais fort bien accepté d'avance l'idée de se tromper. Aussi bien, si en phonétique, on observe aisément, avec Grammont, ces "tendances générales", "en morphologie, la liberté est beaucoup plus grande" (L H & G, 149). De même : "Pour autant qu'il s'agit de vocabulaire et de tours de phrase, la part d'invention individuelle n'est pas niable" (ibid., 72).
- 17 A noter cependant la comparaison établie entre l'action des tabous et celle des choses (et de leur changement) sur les mots : nommer garce ou fille la prostituée au lieu du terme propre est "comparable" à l'action de continuer à désigner par plume la pointe de fer substituée à la plume d'oie. La "cause sociale" agit de la même manière que le changement de réalité (L H & G, 242-243).
- 18 Meillet s'appuie ici sur les études de Rousselot (Patois de Cellefrouin) et de Wechssler (Gibt es Lautgesetze ?). Cf. aussi VI, 1901-2, 573-74 et VII, 1902-3, 675.
- 19 De même L H & G, 110-111 : "Au moment où il apprend à parler, l'enfant ne reçoit pas le langage tout fait ... il doit, à l'imitation des personnes qu'il a l'occasion d'observer, se créer un système d'articulations, un système grammatical et un vocabulaire parallèles à ceux de son entourage ... cette imitation réussit d'une façon sensiblement exacte; mais ... ne saurait être parfaite" (de même ibid., II, 73).
- 20 Cf. KOERNER, "Saussure and the French linguistic Tradition", In Memoriam Friedrich Diez, Amsterdam, 1976, 405-417 et notre contribution aux Mél. R. Valin (à paraître).
- 21 Nous renvoyons aux études de A. Chervel en préparation sur ce sujet.
- 22 Admirablement évoquée par TUAILLON, "Le francoprovençal : progrès d'une définition", Tra. Li. Li., X, 1, Strasbourg, 1972, 293-339.
- 23 Il relève parmi les formes du présent duratif, à côté de je suis à lire ... en train de lire, le berrichon je suis après labourer, al est après coudre, "lle est en train de coudre" (L H & G, 187).
- 24 Rappelons que si pour Meillet la syntaxe est une dans la langue à ses différents niveaux, la langue écrite (ou "le langage solennel", L H & G, 174) doit souvent construire des phrases plus complexes que celles de l'oral, et, à cette fin, elle développe en quelque sorte les procédés conjonctifs souvent renouvelés par souci d'expressivité à l'oral.

PATOIS, JARGONS, DIALECTES ET INSTITUTION SCOLAIRE  
 DANS LA FRANCE DU XIX<sup>e</sup> SIECLE

---

\*

Sonia BRANCA

◆ Ce texte a sa source dans la lecture du livre d'A. Chervel Et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits français.

Dans cet ouvrage Chervel montre dans le détail comment la grammaire scolaire a été constituée pour enseigner et expliquer aux élèves de l'école primaire les problèmes de l'orthographe : la grammaire scolaire française aurait pour seule finalité l'enseignement de l'orthographe du français.

Mais le titre même du livre est ambigu : il laisse à croire qu'on apprenait à écrire aux Français une langue qu'ils parlaient déjà. Cet apprentissage du français écrit n'était-il pas pourtant pour la majeure partie de la France l'apprentissage d'une langue seconde ? Quelles ont pu être alors les relations entre le français écrit national et les langues parlées sur le territoire français ? Le rapport Grégoire permet de se rendre compte qu'à l'orée du XIX<sup>e</sup> siècle la moitié de la nation ne parlait pas français : les Occitans, les habitants du Pays Basque, de la Province Catalane, les Bretons, les Flamingands de la frontière belge, sans compter les paysans des autres contrées qui patoisaient en Normand, en Picard, en Bourguignon ...

En 1864 une enquête de Victor Duruy, alors Ministre de l'Instruction Publique, montre encore une France coupée en deux : le Midi s'exprime en occitan, à 90 % dans le Gers, la Corse, l'Ariège, l'Aveyron, le Var; à plus de 75 % dans les Alpes de Haute-Provence, l'Aude, les Landes,

le Lot, le Puy-de-Dôme, les Hautes-Pyrénées, le Tarn; à plus de 60 % dans les Alpes-Maritimes, la Corrèze, la Haute-Garonne, l'Hérault, la Haute-Loire, la Haute-Vienne <sup>1</sup>...

Comment s'est opérée l'alphabétisation dans ces régions ?  
Ou'a fait l'école des langues locales ?

Cette histoire est difficile à faire : les documents sont épars et rares. J'ai été amenée à pratiquer plutôt un sondage autour de deux périodes-clés dans l'histoire de notre scolarisation.

1833, date de la loi Guizot qui impose l'obligation scolaire aux communes et permet donc à l'Etat de provoquer la création d'écoles primaires au lieu de s'en remettre aux initiatives locales.

D'autre part, la fin du XIXe siècle qui voit le changement et l'élargissement des programmes scolaires, cependant que chez les universitaires a succédé à la grammaire générale la linguistique comparée qui s'intéresse aux correspondances systématiques entre les langues, et qui amène à une conception plus exacte des relations entre langues et dialectes, en montrant que les dialectes, loin d'être une version déformée des langues, se sont développés de façon à peu près indépendante.

\*

## I/ LE DOSSIER GUIZOT

### I.1 LE QUESTIONNAIRE

L'enquête ordonnée par Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, sur l'état des écoles, marque une étape. Elle annonce et prépare le contrôle effectif de l'Etat sur l'enseignement : dans l'été et l'automne 1833, Guizot envoie 490 inspecteurs <sup>2</sup>, un par arrondissement, avec pour mission de visiter les écoles de toutes les communes de France, puis d'adresser un rapport sur ce qu'ils avaient vu.

Il s'agissait pour Guizot de connaître les conditions dans lesquelles allait être appliquée la loi du 28 juin 1833, organisant l'enseignement primaire. L'enquête est un témoignage précieux sur l'état de l'enseignement élémentaire. Pour la première fois toutes les écoles de garçons et les écoles mixtes publiques et privées ont été visitées<sup>3</sup>.

Le questionnaire comporte 37 rubriques touchant l'état des locaux, le matériel scolaire (en particulier la liste des livres de classe utilisés), l'efficacité de l'enseignement. A titre d'illustration je joins un exemple de ce questionnaire.

DPT DE L'AIN / CANTONS D'AMBERIEUX ET DE LAGNIEUX

<u>Questionnaire</u>	<u>Ambérieux</u>
L'instituteur est-il logé ?	oui
la commune lui fait-elle un traitement fixe ? elle le fera	
quel en est le montant ?	le produit des trois centimes
<hr/>	
L'instituteur jouit-il de quelque autre traitement comme secrétaire de mairie, chantre, etc. ?	200 F comme secrétaire
<hr/>	
L'école est-elle entièrement gratuite, ou bien n'y admet-on gratuitement que les indigents ? Quel est le nombre de ceux-ci ?	4, nombre qui augmentera à la fixation de son traitement
<hr/>	
Quelle est la rétribution payée par les élèves non gratuits ?	1 F 50, 2 F, 3 F, 4 F
<hr/>	
L'école est-elle commune aux enfants des deux sexes ?	non
<hr/>	

A quel culte appartient-elle ?	catholique
Les élèves d'un autre culte sont-ils admis à l'école ?	il n'y en a point
<hr/>	
L'instituteur est-il admis à recevoir des élèves pensionnaires ?	n'en a pas reçu
<hr/>	
A quel âge les enfants sont-ils admis à l'école ?	5-6 ans
<hr/>	
Quel est le nombre moyen des années qu'ils y passent ?	8 ans
Quel est le nombre des élèves ?	
en hiver :	40
en été :	40
<hr/>	
Quelle est la méthode d'enseignement suivie dans l'école ?	simultanée
Si c'est la méthode mutuelle, le mobilier de classe est-il suffisant ? Se compose-t-il de tableaux et autres objets d'enseignement envoyés dès l'origine par l'une des sociétés d'instruction primaire, ou bien les tableaux ont-ils été renouvelés ?	L'instituteur a composé lui-même plusieurs tableaux pour l'épellation
Par qui ces tableaux ont-ils été publiés ?	
<hr/>	
Les élèves sont-ils pourvus de livres uniformes et en nombre suffisant ?	oui
Quels sont ces livres ?	Pensées Chrétiennes Institution des Jeunes Gens Catéchismes Psautier Grammaire
<hr/>	
Quels sont les objets dont manque l'école ?	Elle sera bientôt transportée près de la mairie et meublée
Quels sont les moyens de les lui procurer ?	
Quelles sont les matières d'enseignement ?	Histoire sainte, catéchisme, lecture, écriture, orthographe
<hr/>	

Comment l'école est-elle tenue sous le rapport de l'ordre, de la discipline et du travail ?	bien
Quel est l'état de l'enseignement ?	
Les élèves font-ils des progrès ?	prospère
Les cahiers sont-ils bien tenus ?	oui
(les visiter, interroger les élèves, les faire interroger devant soi par le maître)	école en vacance

---

Nom et prénom de l'instituteur :	THENLOT Jean-Simon
Son âge ? Est-il célibataire, marié ou veuf ?	38 ans, célibataire
S'il est marié ou veuf, a-t-il des enfants ? Quel en est le nombre, l'âge, le sexe ?	
Sont-ils à sa charge ?	
Quelle est sa position de fortune personnelle ?	produit de son école

---

L'instituteur a-t-il un brevet ?	2e degré
De quel degré ?	
A-t-il une autorisation ?	1818
De quelle date ?	

---

L'instituteur a-t-il été exempté du service militaire en cette qualité ?	non
Sort-il d'une école normale et de laquelle ?	non
A-t-il obtenu une médaille d'encouragement ?	en bronze, et on lui fait espérer une en argent
A-t-il de la capacité, de l'aptitude et du zèle ?	oui
Quelles sont les qualités qui le distinguent ?	actif, méthodique

---

Sait-il s'attirer le respect et l'affection de ses élèves et l'estime de ses concitoyens et la bienveillance de l'autorité ? Est-il bien avec le curé ou le ministre et, dans le cas négatif, de quel côté paraissent être les torts ?	oui
Ne forme-t-il que des relations honorables et évite-t-il les sociétés et les habitudes qui ne conviennent pas à son état ?	oui

L'instituteur n'exerce-t-il pas  
quelque autre profession ou commerce      non  
peu compatible avec les fonctions  
de l'enseignement ?

---

Indiquer les communes où se réuniraient  
les instituteurs en conférence  
et où existerait une bibliothèque      Ambérieux  
contenant des livres d'Instruction  
Primaire

---

## I.2 QUESTIONS SOULEVEES PAR LES RAPPORTS D'INSPECTION

---

L'examen des questions permet de se faire une idée des problèmes qui se posaient en 1833.

Ainsi, il est naturel de demander si l'instituteur a un traitement fixe, car la majorité des maîtres vit de la rétribution mensuelle que lui offrent les parents des élèves (quand ceux-ci viennent en classe); il est normal de demander si l'instituteur exerce d'autres activités : celui de notre exemple est secrétaire de mairie, mais au fil des réponses on voit aussi des menuisiers, des maçons et de nombreux cultivateurs ...

Si on fait préciser la rétribution payée par les élèves, c'est qu'elle dépend des matières enseignées : un élève qui n'apprend que la lecture ne paiera que 1,50 F, si l'élève apprend en plus à écrire il paie 2 F, et 3 F s'il aborde aussi le calcul.

D'autres questions portent sur la durée de scolarisation; on entre souvent à l'école à 5 ou 6 ans, parfois moins; c'est que les familles qui ne savent pas quoi faire des petits les laissent à l'école. Ensuite selon les lieux on peut passer de trois à dix ans dans l'état d'écolier (ainsi quitter l'école à 7 ans pour devenir berger).

Surtout la fréquentation varie énormément pendant l'année scolaire. Dans le canton d'Ambérieux, où l'école reste pleine, tous les villages voient les écoles se vider l'été : les enfants vont aider aux



aux travaux des champs. Et d'ailleurs à Ambérieux l'école est fermée au moment de l'inspection, sans que l'inspecteur précise pour quelle durée.

Les questions sur les méthodes distinguent la méthode individuelle si le maître fait venir à tour de rôle près de lui des élèves pris individuellement, pendant que les autres attendent leur tour; simultanée comme à Ambérieux où le maître s'adresse à des divisions, ou mutuelle si des élèves plus formés encadrent les moins habiles. D'où la question cruciale des livres : tout mode collectif suppose que les élèves disposent d'un matériel homogène. Tant que chaque élève viendra avec son unique livre de prières transmis de père en fils, il sera impossible de pratiquer un enseignement collectif.

Toutes ces questions permettent donc de se faire une idée du dénuement de l'école en 1833 : l'exemple que j'ai retenu est pourtant celui d'une bonne école.

On y trouve des livres uniformes, l'instituteur peut donc pratiquer un enseignement simultanée. D'ailleurs, cet instituteur est formé<sup>4</sup>. Il a un brevet du 2e degré, il est capable de composer lui-même des tableaux d'épellation, il enseigne l'orthographe à ses élèves, ce qui est à peu près le cas d'une école sur sept.

Souvent la réalité est donc plus sombre. Mais l'école d'Ambérieux témoigne du nouveau climat qui s'installe vers 1830. Les communes les plus importantes vont prendre en charge l'instruction. L'école d'Ambérieux va ainsi recevoir des locaux neufs : "elle sera transportée près de la mairie et meublée", et l'instituteur sera payé par la commune.

La première utilité de la lecture de l'enquête Guizot, c'est de permettre de reposer la question des données sur lesquelles se fonde l'histoire de l'enseignement du français.

L'examen des réponses au questionnaire montre une immobilité profonde, quelles que soient par ailleurs les rénovations pédagogiques proposées d'en haut.

Ainsi, la loi de 1833 mettait au programme de l'école élémentaire les éléments de la langue française, c'est-à-dire l'acquisition d'une prononciation standard, l'étude de l'orthographe et un peu de grammaire. Mais l'inventaire des livres scolaires oblige à souligner le décalage entre la loi et les réalisations : les Croix de Par Dieu, les psautiers latins, les catéchismes diocésains (parfois celui de Fleury), plus rarement la Bible, forment l'ordinaire des écoles rurales. En Champagne, une école sur six possède un abécédaire et une méthode de lecture (souvent à quelques rares exemplaires). Les ouvrages que les revues pédagogiques de l'époque mentionnent, la Citolégie de Dupont, l'Alphabet universitaire, les méthodes de Peignet, de Mialle et de Maître sont complètement inconnus.

Normalement, après avoir appris les lettres dans des Croix de par Dieu <sup>5</sup>, c'est avec les psaumes latins ou le catéchisme français que l'on poursuit l'apprentissage de la lecture. On peut par ailleurs trouver çà et là quelques livres de lecture : l'Ain connaît une dizaine d'écoles où l'on utilise Simon de Nantua <sup>6</sup>. Dans les Hautes-Alpes, on rencontre quelques Thélémaque (à Risoul, à Gap), une Histoire Sainte de Lhomond à Saint-Crépin, des traductions d'Homère par Madame Dacier et, dit l'inspecteur : "*divers bouquins parmi lesquels sont des romans*". A Largentière, une école a les Fables de La Fontaine. Un dernier témoignage est emprunté à l'inspecteur de Sedan-Nord :

*"Les livres employés dans les écoles étaient en général au-dessus de l'intelligence des enfants et empreints d'un mysticisme exagéré : c'étaient les Devoirs du Chrétien, l'Instruction de la Jeunesse, les Exercices de la Journée Chrétienne, la Conduite Chrétienne et divers syllabaires. Le comité a réussi à les remplacer dans presque toutes les écoles par la Bible de Royaumont, le Nouveau Testament, la Morale en action, le Catéchisme historique et a fait extraire des tableaux de Jomard un syllabaire et mettre au bout quelques prières."*

Pour ce qui est de la grammaire, les écoles rurales semblent peu touchées par les mutations intervenues depuis le début du siècle : Noël et Chapsal ont succédé à Lhomond et ont infléchi la grammaire générale dans le sens de l'apprentissage de l'orthographe : la théorie des figures, en particulier les notions d'ellipse et d'inversion, est réquisitionnée pour traiter les cas d'accord du sujet, du verbe et des compléments. Cette évolution se reflète dans la liste officielle des livres scolaires qui

date de 1837. On trouve à côté du nom de Lhomond ceux de Wailly (Grammaire abrégée), l'Essai de Grammaire française élémentaire de David, les Participes français par Colin, la Nouvelle méthode d'orthographe de Durnand, la Petite Grammaire des écoles primaires de Lorain et Lamotte ... Tous ces ouvrages sont absents des écoles. Quand, et c'est rare, une grammaire est mentionnée, c'est la vieille grammaire de Lhomond qui date du XVIIIe siècle. Je n'ai trouvé pour l'Ain que deux mentions de Noël et Chapsal.

On rapprochera ce décompte de la remarque de l'Inspecteur Melinès, des Ardennes, qui écrit que

*"... c'est à grand-peine que le maître obtient que les élèves se procurent la grammaire usuelle et s'il veut abandonner la petite grammaire de Lhomond pour adopter Noël et Chapsal, qui coûte quelques centimes de plus, nouvelle difficulté".*

Nous laisserons de côté l'ensemble des problèmes soulevés par l'action de Guizot et par le questionnaire pour nous centrer sur un point : comment l'école de 1833 aborde la question des dialectes et des patois.

C'est par le biais des demandes qui ont trait au matériel et aux activités scolaires qu'on débouche sur les problèmes linguistiques.

### I.3 ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES : ATTITUDES EN FACE DU FRANÇAIS NATIONAL

Il est généralement admis que l'école a joué un rôle essentiel dans la destruction des langues locales et dans l'imposition systématique de la langue française <sup>7</sup>. Il fallait franciser les masses pour qu'elles comprennent le français de la Charte, le français des lois nouvelles qui permet d'exercer ses droits publics et privés.

Comme le disent après les Révolutionnaires de 89 les inspecteurs de 1833 que Guizot envoie dans toutes les écoles :

*"Le besoin d'apprendre le français deviendra de plus en plus urgent à tous les habitants de notre province. Aucun élève des écoles primaires ne devrait à l'avenir l'ignorer complètement. Comment s'il ne le connaît pas du tout, pourra-t-il obtenir de l'avancement quand il embrasse la carrière militaire ? Pourra-*

*t-il lire et comprendre les actes émanés des tribunaux ou des administrations qui lui seront adressés ? Sera-t-il en état de gérer ses affaires, de veiller à la conservation de sa fortune, s'il n'a point la moindre idée de cette même langue ?".*

(Rapport de l'inspecteur du  
Bas-Rhin, Arr. de Schlestadt-  
Canton de Barr)

Il faut donner une réalité au droit égal à accéder aux emplois.  
Or, par exemple dans bien des cantons du Sud de la France,

*"On trouve peu de personnes sachant à peine signer leur nom et (...) l'embarras est extrême lorsqu'il s'agit de choisir un maire, un adjoint, un secrétaire de mairie et de trouver un homme même qui puisse entendre et parler un peu la langue française."*

(Inspecteur d'Académie Dupuy-  
Montbrun, Académie d'Aix.  
Pour Pertuys, Manosque, les  
Mées, Mezel, Riez)

Ce problème administratif continue la politique d'Ancien Régime : la langue de l'administration doit être le français. Mais la remarque de l'Inspecteur Lorain, elle, concerne plutôt la conception post-révolutionnaire de l'Etat-Nation :

*"Il faut opérer la réunion des esprits par l'uniformité du langage et des moeurs et (...) ne plus distinguer des races gaéliques ou germaniques ou ibériennes, mais les fondre toutes dans l'unité nationale." <sup>8</sup>*

Ce sont souvent les instituteurs eux-mêmes qui ne savent pas le français dans le Pays Basque, en Bretagne, dans les Pyrénées, en Alsace et en Provence.

L'inspecteur des Pyrénées-Orientales écrit pour l'arrondissement de Perpignan :

*"Il me serait facile de citer des maires, et même des instituteurs à qui j'ai été obligé de traduire mes questions en catalan."*

Dans l'arrondissement d'Oloron :

*"L'instruction primaire n'est guère avancée dans la commune d'Esquioule, malgré que cette commune ait un instituteur communal et quatre instituteurs libres dans les hameaux (...) ils ne parlent que le basque, il est impossible de leur faire rien comprendre."*

Mais les résultats de l'enquête démontrent l'intervention des pressions sociales dans l'histoire de l'enseignement.

Elle signale les réticences des milieux bourgeois à voir s'instruire les paysans : dans le canton de Ricerps (Aube) les écoles "sont faibles, mal tenues et misérables". Les riches envoient leurs enfants à Troyes ou à Paris et par conséquent ne prennent aucun intérêt au développement de l'enseignement primaire. Surtout, on voit apparaître le refus politique et culturel de toute une partie de la France : pour bien des communautés rurales, acquérir la langue française, la langue légitime, supposerait qu'elles soient entrées dans d'autres rapports sociaux, qu'elles aient quitté leurs attitudes et leurs valeurs d'origine pour adopter une idéologie "progressiste". Dans l'arrondissement de Mirecourt (Vosges), le chargé d'inspection signale que,

*"Quant à la grammaire française et à l'orthographe, la grande majorité des instituteurs est obligée d'en donner des leçons furtivement, pour ainsi dire, et à la dérobée. — Il n'est pas besoin de grammaire pour des paysans — disent les parents, pour la plupart. Aussi les enfants parlent-ils généralement patois."*

Plus net encore le témoignage de l'Inspecteur de la Marne (arr. de Vitry) :

*"J'ai entendu même plusieurs maîtres se plaindre que les parents défendissent de montrer à parler à leurs enfants; qu'ils sachent lire et écrire, dit-on, en patois, c'est suffisant. Ils n'ont pas besoin de savoir parler comme des bourgeois."*

L'attitude en face de la langue nationale n'est pas l'effet mécanique de la situation géographique ou économique des populations :

*"En Ariège, les habitants de la partie élevée sont ordinairement les plus civilisés parce que leur terroir étant insuffisant, ils sont forcés de se livrer au commerce et au charroi, ce qui leur fournit l'occasion d'apprendre à parler français assez bien pour se faire comprendre."*

(Principal du Collège de Foix,  
chargé d'inspection)

Cette vie de relation, ces liens commerciaux s'accompagnent de l'acquisition de valeurs nouvelles qu'inversement certains pays prospères peuvent refuser.

Ce refus du français peut devenir explicitement politique.

Dans le Tarn, arrondissement de Castres :

*"Dans les villes, dans les campagnes, à chaque instant le patois frappe les oreilles du voyageur, c'est l'idiome favori pour quelques esprits indépendants attachés au sol du Midi; c'est presque la langue nationale; les curés sont obligés de prêcher en patois; tout le monde ici est obligé de savoir un peu de patois, et malheur aux inspecteurs d'académie qui n'en connaissent pas un mot."*

Mais le refus du français ne recouvre pas l'analphabétisme : en Alsace, selon le témoignage des inspecteurs, de nombreux cantons germanophones sont bien alphabétisés, comme ce canton du Bas-Rhin où, à Richtalsheim, *"le sieur W., instituteur, est badois; il ne parle pas le français; il l'écrit cependant et le lit assez bien."*

Dans les textes que j'ai dépouillés, seules les langues à qui l'on reconnaît un certain prestige (l'occitan, qui fut traditionnellement une des grandes langues littéraires de l'Europe, et l'alsacien, à cause de ses liens avec l'allemand tout proche) sont décrites comme des symboles d'identité culturelle et nationale.

Au contraire, les populations qui parlent le basque par exemple, ne sont jamais décrites qu'en termes péjoratifs : ce ne sont pas des "esprits indépendants", mais des sauvages ignorants.

Dans ce mouvement d'inculcation du français, l'attitude de l'église est déterminante. Or, malgré les hésitations du clergé, il ne manque pas d'endroits où les pratiques d'évangélisation se font en patois :

En Ariège, arr. de St-Girons :

*"Dans plusieurs écoles, j'ai trouvé qu'on l'enseignait [le catéchisme] en patois, les maîtres trouvant plus simple de céder aux habitudes de l'ignorance que de s'attacher à la vaincre."*

Dans le Gers, arr. de Lectoure :

*"Le curé exige, et les deux instituteurs ont le tort d'y consentir, que les enfants apprennent et récitent le catéchisme en patois."*

Dans les Hautes-Pyrénées (Tarbes) :

*"Les prêtres font un devoir au régent de parler patois aux enfants, de leur enseigner le catéchisme avant tout en faisant usage de cet idiome patois."*

Dans le Lot, arr. de Figeac :

*"Je leur ai recommandé aussi de faire réciter le catéchisme en français, et non plus exclusivement en patois, comme ils le font presque tous."*

C'est que les langues locales restent pour l'église les intermédiaires nécessaires pour se faire entendre des populations. Et peut-être aussi — c'est ce que pensera Bréal<sup>9</sup> — elles permettent de jouer sur une complicité affective, de s'adresser au cœur par opposition au français d'école, langue froide, et en tout cas, extérieure à la communauté<sup>10</sup>.

#### I.4 ASPECTS LINGUISTIQUES : METHODES D'ALPHABETISATION ET PATOIS

---

L'enquête de Guizot ne permet pas de se faire une idée objective des formes patoisantes pratiquées : l'école ne cherche pas à décrire ces langues, et c'est à l'occasion de l'évaluation du minimum d'instruction acquis par des élèves que les inspecteurs font des remarques linguistiques; on trouvera cependant assez peu de notations précises sur les approximations de français pratiquées dans les classes : c'est au premier abord plus étonnant, il n'y a pas dans les réponses au questionnaire de base qui permettrait de rédiger des manuels de provincialismes corrigés.

Une explication tient aux ambitions très limitées de cet enseignement, réduit strictement aux disciplines fondamentales, lire, écrire, il faudrait dire graphier, compter. L'écriture ne met en jeu que des techniques de re-copiage; c'est en fait autour de la lecture que vont se concentrer les problèmes de langue.

•• Les méthodes de lecture :

Or, les méthodes de lecture sont plutôt des méthodes de dressage au déchiffrement que des méthodes centrées sur la compréhension de messages.

Elles vont toutes des lettres aux syllabes, puis aux mots, enfin seulement aux phrases.

L'épellation reste fréquemment traditionnelle : f se prononce èf malgré la vieille critique des grammairiens de Port-Royal qui recommandaient la prononciation "naturelle" où les consonnes gardent leur valeur propre.

Pour les théoriciens de l'époque :

*"Il faut que l'enfant apprenne à prononcer à première vue d'abord la lettre, puis la syllabe, ensuite le mot et enfin la construction ou les mots que le sens ne permet pas de séparer et qui doivent être comme fondus en un seul. Tant que l'enfant hésite sur les valeurs des lettres, il ne sait pas les lier en syllabes, tant que les syllabes ne lui sont pas parfaitement connues, il ne peut pas en former un mot".*

Pour ce premier travail tout matériel, on pense qu'il vaut mieux que l'enfant ne soit pas occupé avec des problèmes de signification. La recherche du sens ne pourrait qu'affecter le travail de syllabation, y mêler des problèmes supplémentaires.

*"Et aussi longtemps qu'au premier coup d'oeil il ne sait pas lire plusieurs mots, comme s'ils n'en faisaient qu'un, vous n'aurez qu'une pénible et traînante lecture syllabique. L'enfant n'y attachera aucune signification parce qu'il sera tout occupé du travail matériel qu'il devra faire; et vous-mêmes, en mettant votre oreille et votre esprit à la tourmente, vous aurez peine à déchiffrer un chaos de sons détachés et incohérens [sic]."*

(Le Révérend Père GIRARD,  
Journal d'Education,  
oct. 1817-sept. 1818)

Selon ces conceptions, après avoir appris la forme des lettres, les élèves lisent des assemblages de deux lettres pu, gu, puis des syllabes ga, gue, go, gu, aussi bien d'ailleurs des syllabes non réalisées dans la langue, tle, dle, puis des syllabes de quatre lettres, glou, blai; c'est seulement alors qu'ils ont accès aux mots puis aux phrases :

*"Ne vois que les gens de bien.*

*Plus on est sot plus on est vain.*

*On se tient où l'on est bien.*



*Ne fais point le mal fais le bien  
en tout temps.*

*Sois bon et ne fais point de cas  
du mal qu'on dit de toi.*

*Ne dis que ce que tu sais."*

(JOMARD, Nouveaux Tableaux  
de Lecture, Paris, 1835)

L'exercice de lecture ne donne rien à penser, il ne met en jeu que la vue et la réponse sonore que doit entraîner la présentation d'une séquence graphique sans contenu. Ce n'est pas seulement que ces techniques de déchiffrement lettre à lettre retardent l'identification des mots par "bloc" et inhibe la formation de techniques de repérage efficaces, c'est aussi qu'une telle pratique enferme les élèves sur le plan du sémiotique, pour reprendre la terminologie de Benveniste, c'est-à-dire au niveau de la manipulation sur les signes, sans parvenir au plan du sémantique, c'est-à-dire de la signifiante.

Même une fois arrivé aux phrases, l'élève n'aura pas un texte consistant, ce qui l'aiderait à anticiper, à construire le sens, mais à une liste, où se succèdent des phrases proverbiales, non sans rapport : elles ont un même contenu moral, relèvent du même mode d'écriture, mais sans liaison. Ce n'est que dans l'espace du tableau de lecture qu'elles peuvent se juxtaposer.

Lire, c'est donc déchiffrer un méta-langage scolaire, et c'est à travers cette grille, cette attention portée exclusivement au bon déchiffrement, que les problèmes de langue apparaissent. Peu importe dans cette perspective que l'enfant comprenne ou pas ce qu'il a à lire : puisqu'on lui demande d'associer une forme et un son, le latin pourra même paraître plus commode; il est en effet plus univoque que le français; une lettre y garde toujours la même valeur phonique.

De fait, les inspecteurs signalent çà et là des écoles où l'on "enseigne encore à lire le latin avant le français" (Coutances, Manche). Il s'agit parfois d'obéir au curé, comme à Montreuil dans le Pas-de-Calais, qui veut "qu'on commence par faire lire en latin, ce qui permettra d'avoir des enfants de coeur"; parfois ce sont les parents qui ne permettent pas au maître d'innover, comme dans l'arrondissement de Briançon (Htes-Alpes).

Pour la population non francophone, le français c'est donc tout simplement un latin d'école et j'ai pu rencontrer le cas extrême d'un instituteur de l'arrondissement de Schlestadts (Bas-Rhin) qui, ba-  
dois, ...

*"... ne parle pas le français; il l'écrit cependant et le lit assez bien."*

On voit à ce dernier exemple que l'instituteur peut enseigner à lire et à transcrire une langue qu'il possède très mal.

C'est donc sur les défauts de prononciation que vont se concentrer les remarques des inspecteurs. La plupart du temps, ils se bornent à un jugement très général :

Ain (Belley) :

*"Une prononciation vicieuse et un mauvais accent"*

Basses-Alpes (Barcelonnette) :

*"Tous les maîtres ont un mauvais accent et une prononciation vicieuse"*

Ardennes (Rocroy) :

*"La lecture est extrêmement vicieuse, l'accent du pays est désagréable et il n'est pas possible de corriger cet accent puisque les maîtres prononcent presque aussi mal que leurs élèves"*

Ariège (Tarascon, Pamiers et Laverdun) :

*"On lit bien dans plusieurs écoles, mais dans la plupart on prononce mal"*

Aube (Arcis-sur-Aube, canton de Méry-sur-Seine) :

*"Dans les deux cantons que j'ai parcourus, les enfants prononcent mal, très mal une foule d'expressions. J'ai prié les instituteurs de vouloir bien dresser un tableau synoptique de toutes les locutions vicieuses qu'ils remarquent dans leurs villages respectifs. On dresserait ensuite un tableau général de toutes les locutions barbares de la contrée, on l'imprimerait pour l'afficher dans chaque école, tous les jours en finissant les classes, et même en les commençant l'instituteur fixerait l'attention des élèves sur la mauvaise, la bonne prononciation :*

la première serait marquée avec des lettres très bizarres, la seconde avec des lettres les plus élégantes possibles : on les mettrait toutes deux en regard. On sent ce que peut la beauté des formes graphiques sur l'intelligence des enfants. L'inspecteur surveillerait particulièrement cette dernière amélioration."



Les notations précises sont extrêmement rares : un inspecteur de Valenciennes (Nord) a cependant remarqué la prononciation i pour e, ce qui fait que dans tout le canton, "en lisant tant, pendant, en temps, ils prononcent tint, pindant, in tims." 11

C'est donc toujours en termes de déformation caricaturale, de subversion désagréable que l'on considère les français régionaux. Il ne s'agit pas d'objets propres, susceptibles d'être décrits, mais d'écarts au français normé.

Une fois cependant, un inspecteur plus attentif a noté les prononciations caractéristiques d'Indre-et-Loire. Cette précision va de pair avec un intérêt certain pour la langue locale. Encore faut-il remarquer qu'on est là en Touraine, "ancienne capitale de la langue française", comme le dit l'inspecteur, pays qui bénéficie d'un préjugé favorable et où les variantes régionales sont connotées positivement.

"La langue commune, celle des paysans mêmes, ne manque ni de pureté ni d'élégance. L'observateur instruit trouve souvent du charme dans la naïveté des tours de la langue de Rabelais et le petit nombre de mots que le peuple lui-même commence à trouver barbares : part pour enfants (partus); tollir pour enlever (tollere); pindariser pour faire le beau parleur font aisément reconnaître que la Touraine a longtemps été la capitale de la langue française. La cour a passé là (...) et nous inviterons seulement l'instituteur à réformer un petit nombre de tournures telles que celle-ci : je voudrais qu'il ferait beau.

Quelques vices de prononciation que je vais énumérer :

- 1°) Les é fermés sont généralement prononcés ouverts : péch<sup>é</sup> se prononce pèch<sup>è</sup>.
- 2°) Beaucoup de monosyllabes, tels que deux, trois subissent, dans la prononciation, une espèce de trille qui leur donnent le son de deux ll mouillés : on prononce pour deux, trois : deuill, trôill.
- 3°) Les terminaisons en -ain se prononcent trop avec le son de -ame : la main ... la main<sup>ame</sup>.
- 4°) Le son de deux ll dénature presque toujours aussi les terminaisons féminines en -ée : année se prononce anneille.
- 5°) Non seulement le t final se fait sentir dans les mots où nous ne le prononçons pas d'ordinaire; mais il se fait entendre dans plusieurs mots où il n'existe pas : la nuit, il prit, ici se prononcent : la nuite, il prite, icite.
- 6°) Les ô longs se prononcent trop brefs : trône se prononce trone.
- 7°) Enfin, la distinction des cas où l'-r de l'infinitif dans les verbes de la première conjugaison doit sonner ou rester muet, est généralement méconnue dans les écoles."

En classe donc, on apprenait à lire et à graphier une langue nouvelle. Petit à petit, les instituteurs ont imposé aussi son usage parlé.

Les Occitans, les habitants du Pays Basque, les Flamands de la frontière belge, les Bretonnants, les Alsaciens et les Lorrains ont appris à parler français, comme on apprend une langue seconde. Et les patoisants des communes rurales de Champagne et de Normandie ont dû rectifier leur prononciation pour la rapprocher de celle de la bonne société parisienne. A côté des copies, des dictées, des "petites phrases d'école", des coups achevaient de familiariser les élèves avec le français, ou encore des moyens plus pédagogiques, comme le "signe", inventé par un instituteur de talent :

"Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle dans certains pays les enfants le parlent entre eux, dès qu'ils sont libres, fait le désespoir de bien des maîtres qui cherchent par toutes sortes de moyens à combattre cette habitude (...) Le matin, en entrant en classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure un sou marqué d'une croix faite au couteau, ou tout autre signe permettant de la reconnaître. Ce sou s'appelle le signe, il s'agit pour le possesseur, pour le signeur, comme disent les élèves, de se débarrasser du sou en le donnant à un élève qu'il aura surpris prononçant seulement un mot de patois." 12

Plus sérieusement, on peut se demander si les caractéristiques du français d'école primaire, cette langue qui ne ressemble ni aux français parlés <sup>13</sup>, ni à la langue des collèges et des thèses universitaires, on peut se demander si cette langue n'a pas été conçue comme une sorte de "français fondamental", une sorte de langue élémentaire "simple" à l'usage des petits locuteurs étrangers des campagnes : elle est constituée de phrases courtes, grammaticalement simples, des indépendantes ou des principales à une subordonnée, donc avec des structures rigides et restreintes. Elle contient un vocabulaire concret.

La forme, si marquée socialement, de ce français scolaire, rappelle les formes réduites des manuels de français pour étrangers.

\*

## II/ LES REGIONALISMES CORRIGES

En marge de l'école, plutôt d'ailleurs pour les membres des bourgeoisies qui sont sortis des collèges avec une maîtrise relative du bon français, paraissent des recueils de locutions et prononciations vicieuses, des dictionnaires de fautes d'expression.

En Provence, par exemple, sort en 1810 le Dictionnaire des expressions vicieuses et des fautes de prononciation les plus communes dans les Hautes et les Basses-Alpes, accompagnées de leurs corrections, par Jean-Michel Rolland, du Collège de Gap; en 1829, les Corrections raisonnées des fautes de langage et de prononciation qui se commettent même au sein de la bonne société dans la Provence et quelques autres villes du Midi, par J.B. Reynier, Bachelier ès Lettres. En 1836, le Manuel du Provençal ou les Provençalismes Corrigés à l'usage des habitants des Bouches-du-Rhône, du Var, des Alpes, du Vaucluse et du Gard, du comte Charles de Gabrielli, conseiller à la cour royale d'Aix, qui fut l'un des plus réédités en Provence <sup>14</sup>.

Bien sûr, ces manuels visent un public différent du public d'école primaire : les notables locaux qui cherchent à imiter le bon ton de Paris, contre les usages désormais populaires de la région. Mais

Gabrielli et ses semblables permettent justement de se faire une idée du français régional des grandes villes du Sud.

On regardera de près les faits linguistiques relevés par Gabrielli sous le nom de provençalismes. On s'intéressera au chapitre II intitulé "De celles des fautes de grammaire habituelles chez les provençaux qui peuvent être l'objet de règles générales.

Il s'agit donc du chapitre qui se présente comme une syntaxe régionale : quarante pages de remarques que l'on peut regrouper comme suit :

Je ne peux pas, bien sûr, dans ce cadre limité, rapporter de façon exhaustive les faits relevés par Gabrielli. De façon plus limitée, j'essaierai d'une part de résumer les traits les plus saillants qu'il a isolés, d'autre part, d'indiquer à partir de là quels peuvent être les problèmes posés par ses hypothèses théoriques. Comme tous les grammairiens de son temps, il explique que les écarts constatés relèvent de phénomènes d'interférence, c'est-à-dire de la superposition de structures françaises et de traits syntaxiques provençaux; j'essaierai de voir quelles sont les limites de ces explications par le substrat.

## 2.1 LA SYNTAXE DES PRONOMS 15

### 2.1.1

Gabrielli signale que le constituant sujet se présente sous une forme doublement marquée : forme non clitique et forme clitique.

"Ma mère elle m'a acheté cette robe hier" (§ 90)

"Où est-il votre père ?" (§ 91)

"Cela vient" dit Gabrielli de façon un peu embarrassée, "de ce que dans le provençal les verbes se conjuguent sans pronoms personnels (...) Comme les provençaux sont accoutumés à traduire a crowmpa par elle a acheté, et soun par ils sont, ils emploient cette traduction, alors même que la personne ou la chose déjà exprimées rendent inutiles les pronoms personnels."

Ainsi, c'est ici la différence de structure du provençal avec la forme fautive qui est invoquée pour ce tour relevé partout en France, et qui semble bien, en début d'énoncé, avoir été une forme courante de sujet,

surtout si, comme c'est le cas dans les exemples de Gabrielli, ils sont introduits par un possessif.

Gabrielli signale également le même emploi avec *y* :

§ 141 : Nous y passons devant "dites seulement" Nous passons devant  
li passén davan

J'y ai mis le pied dessus ... J'ai mis le pied dessus  
li aī mēs lou pé dēssu

etc.

où l'on observe une séquence forme clitique + adverbe de lieu, et au § 142 la séquence clitique + groupe nominal :

"Chez les étrangers on ne doit pas s'y présenter  
d'une manière si familière

Enfin, avec *en*, Gabrielli propose l'exemple :

§ 102 : De là j'en conclus, qu'il commente ainsi :

*"de là et en signifiant précisément la même chose, il faut opter entre eux et dire de là je conclus, ou j'en conclus."*

### 2.1.2 La réduction du système des cas

§ 93, *lui* est réduit à *y/i* : j'y donnerai pour je lui donnerai (c'est-à-dire que la distinction animé/inanimé n'est apparemment pas respectée) : cette fois aussi Gabrielli attribue le fait à un calque du provençal où ...

*"le mot li a en même temps la signification de l'adverbe de lieu français y : li voou, j'y vais, et des pronoms personnels lui et leur, mis pour à lui, à elle, à eux, à elles."*

Le fait est également signalé à diverses époques, dans diverses régions. Sur ce point également l'influence du provençal est donc suspecte.

Au § 88 : leur prend une marque de pluriel, un *z* de liaison :

je leurs ai annoncé cette nouvelle  
nous leurs avons rendu leurs aiguilles

Là encore il s'agit d'un fait caractéristique du français populaire national. Démêler ces deux parties du discours paraît important puisque la confusion entraîne une faute d'orthographe. Le pronom ne prend pas l's du pluriel, contrairement au possessif, bien qu'il soit sémantiquement pluriel.

### 2.1.3 L'ordre des pronoms

Au § 96, on trouve mention d'un ordre non standard pour les séquences de pronoms en position post-verbale : comme tous les Français, et cette fois Gabrielli ne rapproche pas cet ordre d'une séquence provençale, les Provençaux disent :

envoyez-moi le  
montrez-nous la

Au § 87, on signale qu'ils font tomber le pronom complément direct, lorsque celui-ci est suivi d'un pronom indirect :

je lui raconterai pour je le lui raconterai

Gabrielli invoque à nouveau le calque du provençal, li racontaraï. Il s'agit d'un phénomène maintes fois signalé comme parisien (cf. H. Bauche).

Pour ce qui est des pronoms, Gabrielli nous donne donc une description assez précise des formes du français que l'on décrit comme du français parlé dans le peuple, pour y voir parfois un français "avancé".

## 2.2 LES PHENOMENES D'ACCORD

A propos des problèmes d'accord, je relèverai essentiellement :

### 2.2.1 Neutralisation

Le § 92 : Gabrielli note la neutralisation de l'opposition de genre pour les clitiques sujets de troisième personne :



Dites à mes cousines qu'ils me laissent tranquilles

Bien que les données soient difficiles à recueillir, il me semble qu'il ne s'agit pas là encore d'un fait explicable seulement en termes d'interférence comme le voudrait Gabrielli :

*"Le mot va par exemple signifie à la fois il va et elle va, et van ils vont et elles vont, ce qui dispense les Provençaux de l'embarras de faire accorder en genre les pronoms personnels avec les noms qu'ils représentent. Ainsi plusieurs d'entre eux trouvent-ils cet accord pénible à observer en français."*

On trouvera dans l'H.L.F. de Brunot, tome I, la mention de ces emplois :

*"Ce phénomène se note de bonne heure dans les textes anglo-normands (les influences des dialectes du sud-ouest n'y sont sans doute pas étrangères) et aussi dans le nord-est ... Toutefois il est trop généralisé pour qu'on puisse le considérer comme dialectal. Il se rencontre jusque dans Ronsard :*

Au Rossignol :

*Dy luy que les plus belles fleurs  
En janvier perdent leurs couleurs  
Et quand le mois d'Avril arrive  
Qu'ils revestent leur beauté vive."*

### 2.2.2 Phrases attributives

Le § 85 : dans les phrases attributives l'accord du pronom avec le sujet :

je suis heureuse et ma soeur la serait si elle l'avait voulu

tournure sans doute ancienne dans le français le plus central puisque Mme de Sévigné la revendiquait.

### 2.2.3 Le possessif

Au § 89, il évoque l'accord du possessif de troisième personne :

*"Il y a une faute grossière dans chacune des phrases suivantes : mes enfants sont allés chez sa tante (dites leur tante), mes filles ont passé la soirée chez sa cousine (dites leur cousine).*

L'origine de cette faute serait, selon Gabrielli, "dans la langue provençale qui n'a que son, sa, ses (soun, sa, sei); et rien qui corresponde à leurs et à leur : soun ana d'enco de sa tanto". L'accord du possessif en français me semble être une des difficultés du français, dans la mesure où il met en cause la personne du possesseur et ce type de "fautes" a pu être relevé fréquemment chez des enfants parfaitement francophones.

### 2.3 QUE SUBORDONNANT GENERAL

Gabrielli disperse sous plusieurs rubriques la description du système de subordination par que :

ce qu'il appelle le relatif que :

§ 96 : il donne des exemples tels que :

La chose que vous vous plaignez. Le côté qu'ils viennent

§ 95 : il dénonce le "pléonasme" dans :

C'est une femme que vous la voyez toujours mécontente

Un élément unique de relation que est suivi d'un deuxième groupe verbal, soit complet, comme au § 95, soit auquel il manque un élément, la place vide étant interprétée comme renvoyant à un élément du premier groupe verbal :

§ 96 : l'armoire qu'il met ses hardes

L'emploi de ce "relatif" après un nom ou un adverbe de lieu :

§ 100 : qu'il faut remplacer par occupé à ou par à suivi de l'infinitif :

Nous sommes ici que nous parlons de vous

A partir de là, Gabrielli va proposer toute une série d'équivalences lexicales :

§ 145 : Marche, que le chemin est beau

Que a alors la signification de attendu que ou car, mais on peut aussi retrancher simplement le que et dire : marche, le chemin est beau.

§ 146 : que a le sens de à tel point que, de telle façon que, que ..., tel que.

Il sent l'ail qu'il empeste

Elle vous parle qu'on dirait qu'elle a trente mille livres de rente

*"Tout cela est beaucoup trop provençal. Tournez autrement : il empeste l'ail; à la manière dont elle parle, on dirait qu'elle a trente mille livres de rente."*

§ 147 : que = que cela soit ou non

Pluie que pluie il faut que je parte

Pluèyo que pluèyo fèou qué partí

Tous ces emplois ont été recensés par ailleurs sous diverses rubriques : on a voulu y voir bien sûr la trace des tâtonnements des enfants qui cherchent à reconstruire le français (ce qui expliquerait qu'aujourd'hui encore un bon nombre de ces constructions sont relevées comme des traits du langage enfantin; ou encore des approximations que développent des locuteurs, quelle que soit leur origine s'ils essaient en élaborant des modèles successifs qui sont des versions plus "simples", d'approcher le système du français.

Les subordonnées en que sont donc des fautes classiques désignées selon les situations sociales comme enfantines ou comme relevant de phénomènes d'interférence.

Mais ne convient-il pas de remarquer que ces variantes sont aussi vieilles que le français ? On pourrait les relever chez beaucoup d'écrivains préclassiques et on les retrouve également dans les usages dits populaires selon les témoignages recueillis par Brunot et plus récemment par Bauche ou Frei : à côté du système de conjonctions "spécifiques" utilisées dans la langue lettrée et permettant de distinguer des relations causales, concessives, etc., que joue donc le rôle d'un élément de corrélation "générique", le contexte permettant de préciser la nuance de sens qui unit les éléments corrélés. Ces subordonnées "illégitimes",

aux yeux de la norme du temps, sont parfaitement légitimes aux yeux du linguiste puisqu'elles découlent du système même de la langue : Reste que cette norme linguistiquement arbitraire a été reconnue par les locuteurs petits-bourgeois du Nord qui cherchent à éliminer de leur pratique ces tournures syntaxiques en que, alors que l'existence d'un subordonnant à tout faire parfaitement légitime en provençal a pu incliner les Provençaux à s'en servir sans sentiment de dévaluation.

On peut se demander pour chaque point de l'inventaire de Gabrielli si l'effort réflexif des petits-bourgeois scolarisés pour éliminer les incorrections n'était pas retardé pour les Provençaux qui possédaient dans leur langue des tours similaires non dévalorisés : au fond le bilinguisme qui les innocentait a pu les protéger de l'anxiété que fait naître le rapport à une langue aussi "normalisée" que le français.

Je n'ai pas épuisé la liste des faits examinés par Gabrielli : disons que je n'ai guère pu noter que trois ou quatre points où l'on puisse parler d'un usage raisonnablement influencé par des données régionales.

## 2.4. DES USAGES REGIONAUX

### 2.4.1 Le surcomposé

L'article 112 signale un emploi plus étendu du surcomposé :

*"On en fait un fréquent usage en Provence : on l'emploie pour il m'est arrivé de, il lui est arrivé de. Ainsi l'on dit je lui ai eu prêté de l'argent. Evitez ce prétérit et servez-vous simplement du prétérit indéfini en y joignant quelque adverbe qui complète votre pensée : je lui ai prêté plus d'une fois de l'argent."*

### 2.4.2 La préposition de

Elle semble s'utiliser de façon plus étendue qu'en français normatif :

Elle correspond en particulier à un emploi adverbial.

§ 133 : On dit en provençal dé dré, dé coucha, dé léva, d'asséta, pour exprimer l'attitude de la personne qui est le sujet du verbe.

Aussi trouve-t-on :

Il mangeait de droit

Il m'a parlé de couché, etc.

§ 134 : Ne marchez pas de reculons  
Cela viendra de peu à peu  
Ils marchent de deux à deux ...

§ 137 : de indique "le motif d'une action" :

Je l'aurais battu de la peur qu'il m'a faite

Je l'aurais assommé de sa tranquillité

§ 139 : de semble "avoir la signification" de par, à travers, au moyen de :

C'est de là qu'il faut passer

Ne pouvant entrer de la porte, les voleurs entrèrent de la fenêtre

Il arrose de ce robinet

Il semble qu'on puisse constater une sorte d'emploi générique de de parallèle aux emplois de que introducteur de subordonnées.

#### 4.3 L'ARTICLE DEFINI

Gabrielli décrit les faits dans deux rubriques :

§ 82 : là où le français arrête aux parties du corps la possibilité d'utiliser un article défini devant le nom avec corrélativement un réfléchi sur le verbe,

*"la langue provençale applique cette tournure aux vêtements :  
mi siéou léva lou mantéou : je me suis enlevé le manteau."*

Au § 83, il signale qu'il peut s'agir de toutes sortes d'autres objets, sans donner la distribution syntaxique du phénomène : as-tu pris le café ce matin ? Je lui ai délié les cordons des souliers; vous m'avez éteint la lampe.

En fait, le phénomène n'est pas limité aux emplois décrits par Gabrielli : les contraintes du § 82 sont de même nature que celles du § 83. Le problème est celui de la combinaison entre un pronom de type personnel (lui/je par opposition à y ou en) et un élément lexical seulement déterminé par l'article le.

Pour aller vite, je dirai en renvoyant à l'article de Colette Jeanjean sur il y a que le comme seul moyen de détermination du nom entraîne un effet d'extension maximale :

il aime la viande <sup>16</sup>

On constate que le nom, non localisé, se combine mal avec le pronom personnel de type lui :

?\* Je lui ai sali le manteau <sup>17</sup>

Il faut, pour que la cooccurrence redevienne possible, que le nom se trouve localisé :

- soit par l'adjectif possessif ou le démonstratif, qui sont localisateurs :

Je lui ai sali (son/ce) manteau

- soit par une relative qui vient restreindre l'extension du nom :

Il lui a sali le manteau qu'il venait d'acheter

- soit par un complément de nom, lui-même localisé :

Il lui a sali le manteau de son gosse

\* Il lui a sali le manteau de laine

- soit parce que le lexique est interprété comme partie constitutive d'un ensemble individualisé :

Il lui a sali les cheveux

? Il lui a sali le dessus (de la table)

les éléments lexicaux suffisant alors à provoquer cet effet de localisation. On peut bien sûr forcer les choses et déclencher des interprétations métaphoriques, en glissant un lexique "inapproprié" qui sera réinterprété et provoquera un effet de "partie constitutive d'un tout" :

Je lui ai secoué les puces

où il ne s'agit plus de puces réelles, ou :

Je lui ai cogné le citron, la cafetière, etc.

jusqu'au pornographique :

Je lui tonds le gazon <sup>18</sup>

En français méridional, l'article défini semble posséder une valeur localisante suffisante pour se combiner avec un pronom de type lui :

Il lui a sali le manteau

C'est le même type de phénomène qui explique que l'on trouve :

J'ai la voiture

ce qui se traduirait à peu près par :

J'ai une voiture

(ex. : ça y est, j'ai la voiture, la maison, j'ai tout le confort !)

Avec un verbe localisateur comme avoir, le défini suffit pour réduire l'extension du concept voiture.

#### 2.4.4 Le partitif

Le § 127 signale une utilisation propre du partitif : tantôt l'article est absent comme dans :

Je n'ai bu que d'eau à mon dîné

As-tu mangé de fromage ?

Nous lui portons de raisins et de figues

Mets-y d'huile

tantôt, § 129, peut-être par hypercorrection, du est maintenu après les adverbes de quantité :

Je n'ai pas assez de l'encre dans mon écritoire

ou § 131 derrière que :

Que du monde !

## 2.5

Au demeurant, peu de chose !

Nous n'avons pas actuellement d'éléments suffisants pour comprendre pourquoi notre inventaire est si réduit : cela tient peut-être à la position du provençal à cette date. Malgré la renaissance mistralienne, le prestige du français comme langue de civilisation, son enseignement systématique dans les collèges depuis la fin du XVIIIe siècle, la diffusion de la presse, l'expansion du commerce, les formes centralisées prises par la vie politique ... font qu'une partie importante de la population urbaine, et à plus forte raison celle des classes privilégiées, parle français en famille. Même si la pratique du provençal coexiste encore pour la majorité de ces locuteurs, on peut dire qu'au XIXe siècle ils ont déjà derrière eux une longue tradition d'usage du français. <sup>19</sup>

Des recueils comme ceux de Gabrielli viendraient au fond trop tard pour permettre de saisir ce qu'a pu être ce français-occitan des élites. Pour saisir si elle existe, une langue "intermédiaire", il faudrait travailler sur les quelques documents qui restent, par exemple les archives des Sociétés populaires de la Révolution, dans la mesure où sous la Terreur des citoyens qui n'avaient pas appris la langue française dans les collèges ont été amenés à s'en servir.

✱

### III/ LE LATIN DES PAUVRES

Parallèlement au silence de l'école officielle, un courant pédagogique marginal, qui prend appui sur les langues locales, va se développer. Un certain nombre de maîtres pensent, et cela très tôt, que ce n'est pas parce que les enfants parlent patois que l'apprentissage du français échoue, mais parce que les maîtres refusent d'en tenir compte.



### 3.1 UNE MORPHOLOGIE COMPAREE

Les sous-titres de ces manuels, souvent rédigés par des instituteurs, sont déjà explicites :

- ◆ TANGUY, an VII de la République (1800), Brest : Le Rudiment du Finistère, Manuel de Français-Breton destiné à faire passer d'une façon rationnelle les enfants de la connaissance de leur langue maternelle à celle de la langue française.
- ◆ DUCLOS, 1826, Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale ou nouvelle méthode avec laquelle un Provençal qui sait lire peut, sans maître, apprendre en peu de temps à parler et à écrire correctement le français, Marseille, Camoin 1826.
- ◆ J.J. CHABAUD, Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale (1826).
- ◆ GRANIER DE MANE & SON FILS PRETRE RECTEUR D'ONGLES, Méthode facile pour aplanir beaucoup de grandes difficultés de l'orthographe française par des exemples, Gaudibert, 1829, in 12°, 108 p.
- ◆ Louis MASSE, Grammaire du peuple ou grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel on peut sans le secours d'un maître résoudre toutes les difficultés de la langue française, Marseille, 1840.

Certains de ces maîtres expliquent qu'ils ont recours à la traduction patois-français, parce que, comme l'écrit Masse :

*"Les premières études doivent commencer dans la langue maternelle"*

Le parler local est donc simplement un point de départ nécessaire pour que l'enfant comprenne ce qu'on attend de lui.

Mais d'autres textes, quand l'occitan est en cause, sont amenés à vanter un idiome resté plus proche du latin, plus étymologique : les Granier bâtissent leur méthode sur la considération qu'il suffit de prononcer un mot en provençal pour trouver la terminaison d'un mot français dont les consonnes finales sont muettes. De même toutes les voyelles provençales "comptent dans la prononciation"; il suffira donc, pour dis-

tinguer les graphies ai, è, e + 2 consonnes de prononcer le mot correspondant en provençal, aigre, alègre, ou elle (ello).

C'est surtout pour l'orthographe grammaticale qu'on attend un secours du provençal qui fait sonner les finales :

<u>ame</u>	feront penser à	<u>ame</u>
<u>ames</u>		<u>ames</u>
<u>amo</u>		
<u>amon</u>		<u>aiment</u>

De même, la règle des participes, dont Masse dit qu'elle "constitue le grand écueil de l'école", les élèves ne parviennent pas à l'apprendre :

*"Peut-être un sur quarante a-t-il répondu avec quelque facilité sur la règle des participes."*

Cette règle pose moins de problèmes si l'on part du provençal, qui distingue le masculin ama, fini, rendu du féminin amado, finido, rendudo.

Le recours à la traduction permet donc une identification facile des problèmes : il aide aussi à distinguer les homophones français : les Granier signalent par exemple l'opposition ce/se; dans un cas en provençal on utilisera seulement le verbe être (és, ou au futur éro, au passé fougué ...), dans l'autre pour se, le réfléchi est employé <sup>20</sup>.

Ces premières grammaires "comparées" des années 1800-1840, qu'il s'agisse explicitement de méthodes orthographiques comme c'est le cas pour le livre des frères Granier, ou qu'au contraire elles se présentent comme des grammaires, comme le livre de L. Masse ou de Jean-Joseph Chabaud, restent d'abord et avant tout des grammaires de l'orthographe : les difficultés que L. Masse veut résoudre, c'est d'abord l'accord du verbe avec son sujet, de l'attribut avec le sujet, de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte ... Sa grammaire contient donc une morphologie + des règles d'accord.

Voilà par exemple comment on utilise la traduction pour enseigner l'accord du participe :

"(1) Ces analyses seront d'un grand secours pour l'intelligence des règles des participes; le maître fera la traduction en provençal des phrases françaises qu'il faudra analyser; il devra bien faire remarquer à l'élève que les règles de concordance sont les mêmes pour ces deux langues. L'enfant ne se trompera pas, lorsqu'il saura qu'il doit donner à sa pensée écrite en français la même construction qu'à sa pensée énoncée en provençal.

METHODE. - PRATIQUE.

Ma sur es toubada.

Le maître., Pourquoi dites-vous toubada et non pas toumbat ? L'élève., Parce que sur est du féminin. - Pourquoi dites-vous toubada et non pas toumbadas ? - Parce que sur est du singulier. - Ecrivez cette phrase en français :

Ma soeur est tombée

La liqueur qu'avem beguda ...

Pourquoi dites-vous beguda ? - Parce que liqueur est du féminin et du singulier. - Pourquoi dans cet exemple le participe beguda est du féminin et au singulier. - Parce qu'il est précédé de son complément direct que pour laquela liqueur, qui est du féminin et au singulier. - Ecrivez cette phrase en Français :

La liqueur que nous avons bue."

La méthode de Chabaud semble plus ambitieuse : il se réclame ouvertement du comparatisme :

"Ce n'est que par la comparaison qu'on fait de sa langue maternelle avec une langue étrangère qu'on peut parvenir à apprendre cette dernière. Cette comparaison se fait au moyen des grammaires et des dictionnaires, ouvrages qui, pour être très communs, n'en sont pas moins les premiers livres d'une nation. Or, un fait incroyable, c'est que, quoiqu'on ait publié quelques dictionnaires provençaux et français, personne n'a jamais eu l'idée d'écrire une grammaire où les formes de ces deux langues fussent comparées."

Il se propose donc d'écrire un ouvrage qui porte sur la comparaison de "la structure de la phrase française" (définie comme la réunion de mots formant un sens complet) et la structure de la phrase provençale <sup>21</sup>, déclaration d'intention qui annonce une syntaxe, c'est-à-dire la description des relations que les mots entretiennent entre eux.

Mais en fait son ouvrage est essentiellement une morphologie : il donne les listes parallèles des déterminants, des noms, qu'il décline encore à la façon des grammaires préencyclopédiques :

nom :	<u>lou, la</u>	<u>le, la</u>
gén. :	<u>de lou, de la</u>	<u>de l', de la</u>
dat. :	<u>à lou, à la</u>	<u>à l', à la</u>

Il fait une part importante aux paradigmes verbaux. Mais on ne trouvera rien dans son ouvrage sur l'emploi des temps. Le problème du surcomposé n'est par exemple pas évoqué. On peut même remarquer que les notes qui çà et là prétendent dégager des principes de comparaison entre les deux langues empêchent au contraire une véritable confrontation :

p. 136 :

"On dit que vous êtes fous : Disen que sias fouele

La phrase provençale se rend littéralement par disent que êtes fous, mais en fait en provençal la personne est incluse dans la terminaison du verbe : sias équivaut donc à vous êtes."

Ces grammaires étroitement orthographiques, il faut, pour en comprendre les limites, les situer dans leur contexte historique : à cette date, et si l'on excepte un courant marginal, né en 1793 et illustré par le nom de l'abbé Gaultier et de ses successeurs, plus préoccupés par les problèmes de discours, les connaissances grammaticales que l'école enseigne sont limitées : une morphologie et une théorie syntaxique minimale pour l'apprentissage des règles d'accord et qui ne permettent aucune réflexion sur la langue : cela suffit pour enseigner une écriture cantonnée elle aussi dans des limites étroites : la reproduction de sentences, de proverbes, de phrases de catéchisme.

### 3.2 ASPECTS SOCIOLOGIQUES

Reste qu'en mettant les patois au point de départ et comme terme de comparaison, on pratiquait au moins, comme le dit Masse, un enseignement moins autoritaire, où l'élève "serait pour sa part dans chaque leçon".

C'est cette sociologie de l'aliénation linguistique causée par l'école francophone que vont développer les régionalistes : le ton se fait

exaspéré pour dénoncer les méfaits du français : Aurouze évoque la honte qui saisit les écoliers occitans incapables de parler de ce qu'ils connaissent pourtant bien, des plantes de leur pays : dès qu'il faut s'exprimer "en français", ça devient toute une affaire :

*"Lis enfans s'asséton dins la classo. La leiçoun coumenço. Se vai parla de boutanico. Sus lou tablèu negre lou mèstre a marca, en francès : de faiòu, de pese, de civado, d'espàrset, etc. sera pas empacha, dirés, lou brave escoulan, pèr parla de tout acò : vint còps dins l'estièu, aqueli recordo i'an passa entre man.*

*Mai, lou vaqui que noun muto ! Resto nè, bouco badanto, cabesso vuevo. Aqueli mot francès revihon pas dins sa memòri lou mendre souveni, e li causo que pènso en prouvençau se véi que lou paure li pou pas espreni dins uno lenguo qu'es pas dins sa naturo, ni mai dins soun usage."*

Ces portraits d'enfants hébétés par le français — ceux qui ne s'en tireront pas, qui ne feront pas d'études — alternent avec la dénonciation du sentiment de désagrégation produit par la dévaluation de soi qu'entraîne l'imposition du français.

En 1872, Bréal donnera une reconnaissance officielle à ce courant <sup>22</sup> : M. Bréal, comparatiste, professeur au Collège de France et membre du Grand Conseil de l'Instruction Publique, publie en 1872 Quelques mots sur l'Instruction publique en France; dans cet ouvrage qui aborde tout l'enseignement, il revient sur les patois. Cette fois, et conformément aux découvertes de la grammaire comparée, les patois ne sont plus traités de français corrompu et de variantes dégénérées. Bréal y voit "des dialectes non moins anciens, non moins réguliers que le français proprement dit, lequel, pour avoir été le dialecte de l'Ile-de-France, est devenu la langue littéraire de notre pays."

Reconnaissance scientifique donc, mais reconnaissance pédagogique également : la France de 1872 est celle de la défaite devant l'Allemagne et de la Commune de Paris. Thème obsédant chez Bréal. Comment former des paysans capables de résister aux Allemands, comment leur donner un esprit "moderne" sans pour autant les déraciner, comment se doter "d'une école qui tienne au sol" ?

D'abord, en enracinant le sentiment national dans la "petite patrie". Au thème jacobin du patois, péril pour l'unité de la patrie, s'op-

pose l'amour pour sa langue et pour ses usages régionaux. On donnera ainsi au fils de paysan le sentiment de sa dignité :

*"L'élève qui arrive à l'école parlant son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui. Souvent même on lui fait reproche de ce qu'il apporte, et on aimerait mieux la table-rase que ce parler illicite dont il a l'habitude."*

Car la génération de Bréal voit bien que le mépris de la langue va de pair avec le mépris des choses de la terre, et que l'abandon des campagnes pousse vers les villes des fils de paysans "qui veulent tous devenir monsieur" (MISTRAL, "Discours de la Ste Estelle de 1881). Mistral dira plus explicitement :

*"Oui, l'enseignement direct du français tel qu'il est donné dans les écoles en vertu des programmes officiels est absolument néfaste. Car, outre qu'il ne produit chez la masse des élèves que de misérables résultats, il tend criminellement à inculquer dans les jeunes cervelles le mépris du parler local, le mépris du clocher, des us originaux de la Provence. Et c'est ainsi qu'on voit éclore ces lauréats d'Académies franchimandes qui, grisés par une médaille en similor, couvrent de crachats leur vraie langue mère."*

(Préface aux Versions Provençales  
de SAVINIEN)

et Barrès lui fait écho en préfaçant la Lionide du même Savinien :

*"Nos campagnes sont délaissées ? Peut-il en être autrement ? On s'attache comme à plaisir à relâcher, à briser tous les liens qui rattachent aujourd'hui l'enfant, demain l'homme, à sa terre."*

Aurouze écrit :— on ne peut être plus clair — :

*"Pour empêcher le patriotisme agrandi de devenir de l'internationalisme, on veut faire revivre un peu plus concret le régionalisme."*

On peut souligner la rapidité avec laquelle la langue de l'Etat français est devenue la langue des instituteurs de l'Etat. Il n'a fallu que peu de temps pour que les instituteurs patoisants qui indignaient si fort les inspecteurs de Guizot cèdent la place aux fonctionnaires ralliés, honteux de leur idiome local, que dénoncent les régionalistes : écoutons encore Bréal qui les invite à tempérer la croisade contre les langues locales :

*"Nos instituteurs qui pour la plupart sont nés à la campagne et qu'on place ordinairement dans le département même dont ils sont originaires, sont bien préparés pour donner l'enseignement dont nous venons de parler. La seule difficulté, c'est de vaincre la prévention qui existe chez eux et peut-être chez celui-là le plus fortement, qui a le plus longtemps parlé patois au foyer domestique."*

C'est que le maître, plus ou moins autodidacte, recruté par les communautés villageoises, a cédé la place au normalien.

### 3.3 LES AVANTAGES DE LA VERSION

Parallèlement, avec les progrès de la scolarisation, les ambitions ont changé : on ne se contente plus d'une alphabétisation minimale. Vers 1870, on sent monter à travers les textes officiels ou les témoignages des maîtres, une déception qui va croissant : les élèves ne savent pas rédiger. Bréal, après l'Exposition Universelle de 1878 où étaient présentés des travaux scolaires, constate avec regret la pauvreté des devoirs exposés. On voit des dictées, des exercices de lexicologie, mais les rédactions "portent l'empreinte du copiage". Le résultat est encore pire là où existe une langue locale. En voici un exemple cité par le Frère Savinien <sup>23</sup> : il s'agit d'une rédaction faite en plusieurs heures par un élève âgé de 13 ans. "Il avait été choisi parmi les premiers sur 1.000 écoliers qui composaient les classes d'un chef-lieu de département". On avait donné comme sujet : "Avignon au point de vue physique, commercial et historique".

*"Il y a sur le Rocher un lac d'eau où nagent des cygnes et des canards; il y a la Banque où l'on donne et où l'on tire d'argent; la statue de Crillon qu'Henry IV lui écrit lorsqu'il combattait à Arques; il y a la Commune où l'on va se faire inscrire quand on est né, quand on se marie et quand on est mort; la grande carrière qui mène de la gare à la place du Reloge. Dans Avignon la fabrique de velours de la rue Velouterie, il va plus. La garance il va plus, et la vigne il donne plus de raisins."*

La rédaction ne contient pas de fautes d'orthographe, remarque Savinien, mais elle souffre d'un "vice radical de pensée et d'expression qui torture, qui ridiculise la langue française". Il y a bien sûr l'ef-

fet de déclassement qui affecte les formes méridionales : le vocabulaire (la Carrière pour la rue, la place du Reloge pour la place de l'Horloge), la syntaxe (le lien de subordination exprimé par que, le problème du partitif, il tire d'argent) ou encore l'emploi non normatif de il, l'essai d'éviter peut-être un ça en le remplaçant par il. Mais surtout on constate une sorte de morcellement du texte; la récurrence de il y a ne parvient pas à assurer la structuration car le contenu de chaque phrase est complètement "décroché du contenu de la phrase précédente.

Aucun connecteur ne saurait par conséquent "rattraper" la rédaction. Ce sont les faits rapportés qui n'entretiennent aucune relation reconstituable pour un lecteur moyen. Tous ces trous dans le suivi du texte sont peut-être dus à la gêne de l'élève qui, mis en demeure d'utiliser une langue qu'il possède mal, écrit à partir des formulaires qu'il connaît, sans parvenir à "développer" une pensée cohérente. Du moins, c'est ce qu'a pensé la deuxième génération de régionalistes. Ils vont alors tenter d'orienter dans un sens nouveau cet enseignement comparé. A la récitation de paradigmes et aux analyses grammaticales, aux dictées, s'ajoutent des exercices qui unissent plus étroitement le sens et la forme, qui se veulent des introductions à l'art d'écrire : la rédaction, remarque par exemple Aurouze, n'est pas corrigeable, parce que trop éparse. Il faut donc trouver un exercice qui fournisse un modèle, un appui aux élèves et une norme de correction au maître. Un exercice surtout où les élèves soient obligés de mener une recherche active. Aurouze songe à la version, qui permet de comparer deux langues et de regrouper tous les exercices autour d'un texte. De plus, celui qui traduit est contraint de pénétrer, d'absorber le sens du passage qu'il traduit. On peut ainsi s'assurer de son attention. Aurouze s'appuie sur une tradition bien attestée : pour le seul domaine provençal j'ai trouvé la trace du cours de thème de M. Ricard, 1886, instituteur aux Milles, la mention de Funel, un instituteur de Vence (Alpes-Maritimes), de Bénétrix à Auch, de Perbosc et Estieu dans le Lot-et-Garonne, de Desmons dans le Gard <sup>24</sup>, ainsi que la mention de plusieurs recueils de versions. Le plus célèbre de ces provençalistes fut Joseph Lhermite, plus connu sous le nom de Frère Savinien (ou Savinian) qui enseigna d'abord à Alès où il prit contact avec les Félibres, puis à Avignon et à Arles. Il avait publié en 1876 une anthologie des poètes provençaux qui devait servir de recueil de versions pour l'enseignement du français en Provence. En



1911 parut La Lionide, poème en langue provençale, préfacé par Mistral et Barrès et destiné à servir d'épopée à usage scolaire. J'en donne les premiers vers à titre d'exemple (avec la traduction de l'auteur) :

*"Cantarai la Nacioun qu'au tèms de sa jowènço  
Je chanterai la Nation qui au temps de sa jeunesse  
Rèino dins lou Mièjjour, veque lou Sarrazin  
Reine dans le Midi, vit le Sarrazin  
Dins si campas de blad, si colo de rasin  
Dans ses champs de blé, ses côteaux de vigna  
Avié sè de toun sang, radiouso Prouvènço  
Il avait soif de ton sang, radieuse Provence ..."*

Ces textes ne sont pas tous des introductions aux études grammaticales; ils ne sont pas accompagnés de commentaires qui montreraient la raison de la construction provençale ou française. L'essentiel reste l'exemple. L'élève s'entraîne à mettre un tour français sous un tour provençal. Chaque paragraphe sert de modèle de traduction : les plus doués des élèves pouvaient se faire ainsi un répertoire de tournures équivalentes. C'est là un enseignement plus "pragmatique" que "théorique".

L'élève, espère-t-on, à force de s'en servir, se gravera des phrases dans la tête : comme elles seront insérées dans un discours, il les emploiera dans les "bonnes situations". On peut espérer qu'il apprendra ainsi à calquer des modèles avec une certaine dextérité.

Au reste, les Régionalistes pouvaient s'appuyer sur l'enseignement des lycées et des collèges : là aussi l'art d'écrire en français était enseigné et affiné par la pratique du thème et de la version latine. Le latin des collèges fournissait un modèle et une justification légitimante que ces maîtres utilisent volontiers <sup>25</sup>. Les enfants des écoles bénéficieraient donc d'études comparatives comme ceux des lycées; les provençalistes sont d'autant plus sensibles à cet argument que le provençal leur semble *"une langue plus évoluée et mieux formée que l'Ancien Français"*, qui *"conserve un caractère synthétique qui la rend propre aux usages classiques"* <sup>26</sup>.

C'est encore Bréal qui fournit la formulation la plus frappante du parallélisme entre l'enseignement du latin et les projets d'enseignement des langues locales : l'idée qui doit commander les études grammaticales, c'est *"qu'on ne connaît bien une langue que quand on la rapproche d'une*

autre de même origine"; c'est ce qui donne leur intérêt aux études latines :

*"Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir ..."*

(p. 164)

*"Le patois, là où il existe, fournit ce terme de comparaison. Quelques règles de permutation données par l'instituteur mettront l'élève en état de trouver les liens de parenté qui unissent les deux langues."*

(p. 60)

Bréal ne s'arrête pas à l'exercice de traduction qu'il critique. Écoutons-le par exemple reprocher à l'enseignement du latin d'être tout sauf une initiation grammaticale :

*"Écrire en latin, est-ce donc une chose si précieuse en soi et d'une influence si salutaire qu'il faille le plus tôt possible et par tous les artifices en fournir les moyens aux enfants ? Il est certain qu'avec l'aide de Lhomond et avec le secours de leurs dictionnaires nos meilleurs élèves de sixième font déjà des thèmes fort bien tournés (...) Mais si ces pièces de montre sont obtenues par une culture à rebours du bon sens, où est le profit des enfants, où est le gain de l'État (...) les défauts de notre instruction grammaticale peuvent se résumer en deux mots : elle n'est ni philosophique, ni historique."*

(p. 174-175)

Toute pédagogie comparée doit permettre de dégager les lois et l'organisation des langues (c'est ce qu'il appelle l'étude philosophique de la grammaire) et de réfléchir au mode de formation des langues.

On peut voir quelles sont ses suggestions concrètes pour la question des patois; il s'agit essentiellement d'exercices portant sur le lexique :

*"Tantôt le patois présentera à l'état simple des mots qui, en français littéraire n'existent plus que dans des composés ou des dérivés. Ainsi l'habitant du Berry dit faire son viron (faire son tour) et vironner (tourner) tandis que le français possède seulement environ et environner. Pour ouvrir la bouche le paysan de la Saintonge dit bader : c'est l'origine et l'explication de notre mot badaud. D'autres fois un mot qui est sorti de notre langue vit encore dans les patois : ainsi caver qui veut dire creuser, et qui explique cave et caveau. Souvent le français n'a gardé que le sens détourné, quand le patois*

*a encore le sens propre primitif. Nous disons par exemple s'emparer d'une ville, d'une contrée. Mais qu'est-ce qu'emparer ? Nos patois vous l'apprendront. Emparer veut dire garnir, fortifier : emparer une ville de murailles. De là l'adjectif désarmé et le dérivé rempart (qu'on devrait écrire rempar)."*

(61-62)

*"On comprend dès lors qu'en termes de guerre on ait dit s'emparer d'une position, d'une province, et au figuré s'emparer d'un esprit, s'emparer de la conversation."*

Sens propre, sens figuré, sens premier, c'est toute une initiation à la réflexion lexicographique que propose Bréal à l'école. Au-delà du profit immédiat lexicographique, les enfants y apprendront le plaisir de la découverte, la curiosité du chercheur, et la rigueur intellectuelle que donne une méthode de travail.

#### 3.4 L'ATTITUDE DES OFFICIELS

---

On voit ce qu'aurait pu être un troisième courant comparatiste. D'abord cantonnée dans les problèmes de morphologie et d'orthographe, la pédagogie régionaliste a su aborder des problèmes de textes, Bréal amorce un courant plus théorique. Mais cette pratique n'a pas eu le temps de s'implanter.

Pourtant on ne peut pas dire que les novateurs que nous avons étudiés aient été persécutés. Au contraire. Quelques témoignages suffiront : à l'instituteur des Milles, Ricard, qui lui envoyait ses cours de thèmes, Cochery, Inspecteur Général de l'enseignement primaire, écrivait :

*"Le provençal a sa littérature, et de nos jours même quelques auteurs ont publié des oeuvres remarquables. Pourquoi n'en pas choisir les passages les plus agréables, et composer une anthologie ?" 27*

Savinien peut citer les éloges du préfet du Vaucluse, Villeneuve, du Sénateur Granier, de l'Inspecteur d'Académie Roumestan, de Bayet, Directeur de l'enseignement primaire, de Payot, Recteur de l'Académie d'Aix. D'ailleurs il fera sa carrière sur sa compétence de provençaliste et sera nommé inspecteur des cinquante écoles des Frères de la région du Sud-Est. Combes, Ministre de l'Éducation, en mars 1896, avait reçu

des partisans de l'enseignement du provençal "avec une grande bienveillance". Il leur dit que :

*"Depuis longtemps il avait compris l'utilité des études locales (...) A présent qu'il est au ministère, il peut donner plus d'extension à ses idées; et pour nous prouver la vérité de ce qu'il disait, il nous annonça qu'une circulaire était à l'étude pour recommander à tous les maîtres de France de rechercher tout ce qui touche à leur pays, à son histoire, à ses dialectes."*

(Lettre d'AMOURETTI à MISTRAL  
du 11 mars 1896)

Appui équivoque bien sûr. M. Combes ne s'engage pas vraiment. Et il est vrai que les langues locales sont au mieux traitées en auxiliaires de l'enseignement du français. Il n'est pas question de les enseigner pour elles-mêmes, mais pour obtenir de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la langue nationale.

On remarquera en particulier que les auteurs des manuels que j'ai pu consulter ont toujours trouvé un appui auprès des autorités universitaires locales, des Inspecteurs en particulier.

Il me semble donc que, si cette pédagogie tolérante a disparu c'est que l'école n'est qu'une des manifestations d'un abandon plus général des langues locales. Au moment où se développent des théories, où se créent des ouvrages, il n'est déjà plus temps : les langues déclassées des régions cèdent partout la place au français. Le service militaire obligatoire, la concentration industrielle, les emplois administratifs dans les régions à faible développement ont été sans doute des propagateurs aussi efficaces du français que les écoles qui constituent seulement un rouage dans ce mécanisme général d'acculturation.

C'est qu'on devenait fonctionnaire en français. On n'échappait pas à la terre avec son dialecte. Sans doute était-il important sur un plan "scientifique" de rappeler l'égale dignité des systèmes linguistiques et de montrer comment la montée du français avait été liée à une volonté unificatrice et centralisatrice des rois de France et non à des qualités linguistiques intrinsèques. Mais ces discours ne pouvaient pas être entendus car les patois et les langues régionales n'en restaient pas moins profondément inférieurs au français : la valeur sociale réelle

du breton, du basque ou de la langue d'Oc, c'est leur incapacité à assurer un emploi officiel à leurs utilisateurs. Refusées comme langues politiques et administratives, les variétés locales étaient condamnées. En Provence, dans le Languedoc, dans les pays patoisants, le triomphe du français était d'autant plus facile que les langues sont proches, qu'elles se ressemblent, et l'on peut noter que l'alsacien, le basque et le flamand ont sans doute mieux résisté.

Sans innocenter l'école qui a bien sûr précipité l'imposition du français, il faut voir qu'elle n'a joué qu'un rôle de catalyseur dans une France où les élites locales avaient déjà opté pour une culture écrite en français <sup>28</sup>. Si tout ce qui s'écrivait était écrit en français, l'alphabétisation dans les idiomes locaux ne voulait plus dire grand-chose <sup>29</sup>.

Quand l'école intervient, la répartition des langues était déjà sociale et non plus géographique.

::

Si cette histoire nous intéresse, c'est aussi parce qu'elle constitue peut-être un des éléments qui expliquent la présence tardive et conjointe, dans le discours officiel, de notions comme "niveaux de langue ou passage de l'oral à l'écrit". Au moment où l'école cherchait encore à généraliser la francophonie, cet apprentissage pouvait rester puriste, comme c'est le cas des langues étrangères. Mais voilà trois générations au moins que l'usage du français est général, que le français est une langue "maternelle" et que les locuteurs sont amenés à développer un discours moins guindé, capable d'assurer des fonctions affectives. L'école est maintenant aux prises avec une langue parlée, d'où cette notion de pas-sage qui, en fait, signale une coupure, un écart entre la langue à transcrire et les limitations imposées par le purisme qui nécessitent une restructuration du discours. Pour pouvoir enseigner le grand mythe de la langue nationale, il faut en même temps montrer qu'elle est menacée. Auparavant, l'ennemi c'était le dialecte, le méridionalisme, le gasconisme ... Il a été rebaptisé français populaire, français relâché. De toutes

façons, il faut "bien" marquer, dé-marquer; montrer qu'on ne possède pas de naissance le droit à écrire en français.

::

#### UN DEBUT DE BIBLIOGRAPHIE

(ouvrages anciens - les références actuelles sont données dans le corps du texte)

- TANGUY, An VIII de la République (1800), Brest, *Le Rudiment du Finistère, manuel de français-breton, destiné à faire passer d'une façon rationnelle les enfants de la connaissance de leur langue maternelle à celle de la langue française.*
- ROLLAND, *Dictionnaire des expressions vicieuses et des fautes de prononciation les plus communes dans les Hautes-Alpes et les Basses-Alpes*, Gap, 1810.
- DUCLOS, *Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale*, Marseille, Camoin, 1826.
- GRANIER DE MANE & SON FILS PRETRE, recteur d'Ongles, *Méthode facile pour aplanir beaucoup de grandes difficultés de l'orthographe française par le moyen de la langue provençale, suivie d'homonymes dont l'acceptation est expliquée par des exemples*, Aix, Gaudibert 1829, in-12°, 108 p.
- Jean-Joseph CHABAUD, *Grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel un provençal qui sait lire peut, sans maître, apprendre en peu de temps à parler et à écrire correctement le français*, Aix, 1829.
- J.B. REYNIER, *Correction raisonnée des fautes de langage et de prononciation qui se commettent, même au sein de la bonne société de la Provence et quelques autres provinces du midi*, Marseille 1829, 208 p.).
- GABRIELLI (Comte Charles de), *Manuel du Provençal*, Aix 1836, 277 p.
- MASSE, Louis, *Grammaire du peuple ou grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel on peut sans le secours d'un maître résoudre toutes les difficultés de la langue française*, Marseille, 1840.

- HONNORAT (Dr. S.J.), *Dictionnaire Provençal-Français ou Dictionnaire de la Langue d'Occ ancienne et moderne, suivi d'un vocabulaire Français-Provençal*, Digne, 1846-1847, 2 vol., 764 et 1.420 p.
- RICARD M., *Recueil de chansonnettes provençales et françaises*, 1867.
- Recueil de versions provençales pour l'enseignement du français*, Avignon, Aubanel, 1876-1878.
- SAVINIEN (Frère), *Grammaire Provençale (sous-dialecte rhodanien). Précis historique de la langue d'oc. Parties du discours pour les sous-dialectes marseillais, cévenols et montpelliérain*, Avignon, 1882.
- BOUDON Emile, *Manuel élémentaire de linguistique pour l'enseignement du français par les idiomes locaux*, Agen, Boucheron, 1894.
- TRENTE-SIXIEME CONGRES ANNUEL DES SOCIETES SAVANTES, *De l'utilisation des idiomes et dialectes locaux et surtout de la langue d'oc pour mieux apprendre le français*, 9 avril 1896.
- Lectures ou versions provençales-françaises*, Avignon, Aubanel Frères, 1897.
- ODDO Henri, *De l'utilité des idiomes*, 1897.
- CONSTANTIUS, *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à l'aide du breton*, St-Brieux, 1899, in-8°, 140 p.
- BRUNET DE COUDAT H., *Les principales difficultés de l'orthographe résolues par la traduction de l'idiome ou patois d'Auvergne*, Fontainebleau, 1890 (16 p.).
- BREAL Michel, *Quelques mots sur l'Instruction Publique en France*, Paris, Hachette, 1872.
- Conférences à l'Exposition Universelle*, Revue des Langues Romanes, 13 novembre 1878.
- LACOSTE Sylvain, *Recueil de versions gasconnes*, Pau, Ribaut, 1902.
- JOUVEAU Marius, *Eléments de grammaire provençale et petit manuel provençal pour la correction des provençalismes*, Marseille, Ruat, 1907, 48 p.
- SAVINIAN (Frère), *La Lionide*, 1911.
- L'Afoli, revue mistralienne. Occitania (août 1888). L'Enseignement Pratique, n° du 20 août 1896.

NOTES

---

\*

- 1 Enquête reproduite dans Une politique de la langue, Gallimard 1975, par Michel DE CERTEAU, Dominique JULIA et Jacques REVEL. Josiane Boutet et Pierre Fiala, dans un article de Langage et Société, n° 3, février 1978, soulèvent la même question.
- 2 Les inspecteurs sont déjà des "inspecteurs" relativement loin de l'enseignement primaire. Il s'agit souvent de proviseurs, de professeurs de collèges, parfois d'avocats ou de notaires.
- 3 Les écoles de filles qui ne sont pas concernées par la loi n'ont pas été visitées.
- 4 L'ordonnance du 29 février 1816 exigeait un brevet de capacité pour les maîtres, soit du 3e degré, c'est-à-dire que le postulant sait lire et chiffrer, soit du 2e degré s'il possède en plus des notions d'orthographe et de calcul, soit du 1er degré s'il y ajoute des connaissances en grammaire, en arithmétique et en arpentage. L'enquête de 1833 montre que, lorsque les instituteurs ont un brevet, c'est ordinairement un brevet du 3e degré.
- 5 Premier essai de littérature morale scolaire un peu moins languissante que les "Instructions de la Jeunesse" signalées dans les écoles "pros-pères".
- 6 Nom que portent les abécédaires, parce que le titre était orné d'une croix que l'on appelait "Croix de par Dieu", c'est-à-dire faite au nom de Dieu (*de parte Dei*).
- 7 CHERVEL, op. cit.; DUNETON, Parler croquant; FURET et OZOUF, Lire et écrire, Ed. de Minuit, Paris 1977.
- 8 P. LORAIN, Directeur du Manuel Général, Journal officiel de l'Instruction Publique, chargé par Guizot de rédiger un état de l'instruction primaire en France, d'après les rapports adressés au ministre par les inspecteurs.



- 9 "Le clergé connaît bien cette puissance du dialecte natal : il sait s'en servir à l'occasion et c'est pour avoir méconnu la force des attaches locales que votre culture est trop souvent sans racine et sans profondeur" (Quelques mots sur l'Instruction Publique en France, p. 63).
- 10 Au XVIIIe siècle, les quelques livres imprimés en provençal sont des recueils de cantiques.
- 11 Vraisemblablement mal noté; les graphies en in, en correspondent à ĩ, les graphies an à ä; tant = tä.
- 12 BOITIAT, Inspecteur Primaire à Barcelonnette, "Correspondance Générale de l'Instruction Primaire", 15 octobre 1893, cité dans AUROUZE (Joseph), Histoire critique de la Renaissance méridionale au XIXe siècle, thèse, Avignon, Seguin, 1907.
- 13 Toutes les études actuelles montrent que les locuteurs francisants arrivent à l'école avec une syntaxe riche et compliquée et qu'il leur faut apprendre d'abord à produire les "petites phrases simples" du début de la scolarité.
- 14 Ils poursuivent une tradition qui commence au XVIIIe siècle avec le Dictionnaire provençal et français du Père Sauveur, André PELLAS, ou pour le domaine languedocien, le Dictionnaire languedocien-français, Recueil des principales fautes que commettent dans la diction et dans la prononciation française les habitans des provinces méridionales connus à Paris sous le nom de Gascons, publié en 1756 par Bôissier de Sauvages. Citons encore les Gasconismes corrigés de DESGROUAIS (Toulouse, Robert, 1766, in-8°, 256 p.).
- 15 Pour faciliter la lecture, j'abandonnerai la terminologie de Gabrielli; les titres des paragraphes et les commentaires ne sont donc pas de lui, sauf indication contraire.
- 16 Bien entendu sur le plan des réalisations discursives, la et le peuvent être limités; par exemple l'aspect accompli oriente l'interprétation vers une localisation : il a aimé la viande sera facilement décodé comme il a aimé cette viande; de même la valeur anaphorique de l'article peut provoquer cet effet en fonction du contexte linguistique ou situationnel.
- 17 Lui : il s'agit d'un pronom lui mal lexicalisable (?\* j'ai sali à Jean le manteau /v/ je lui achète le manteau = j'achète à Jean le manteau).
- 18 L'adjectif moins localisateur ne peut pas en principe jouer ce rôle :  
\* il lui a sali le manteau rouge.
- 19 Jean STEFANINI, Un provençaliste marseillais, l'abbé Féraud, 1725-1807, Publications de la Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence, 1969; surtout le chapitre intitulé "Le Provençal en Provence au XVIIIe siècle" et Au-

guste BRUN, La langue française en Provence, Marseille, 1927, qui signale que dès 1650 dans l'usage écrit on n'emploie jamais le provençal : *"Faut-il redire que, à ce moment, tout le monde écrit en français : les correspondances, les livres de raison sont là pour certifier que, quand on écrit et quoi qu'on écrive on n'emploie jamais l'idiome local"* (p. 9)

- 20 Cependant la Préface de Masse semble indiquer que le recours au provençal a des limites. Masse adopte l'orthographe étymologique qu'Honorat avait proposé dans le Dictionnaire Provençal-Français (1846-1847). C'est à-dire qu'il "rétablit exactement les consonnes finales" et qu'il "emploie l'a final caractéristique du féminin au lieu de l'e qu'on lui a mal à propos substitué". La graphie étymologique lui permet donc de donner une unité pour une bonne part factice au provençal, mais le prix à payer est lourd : transcrire la langue suppose dès lors qu'on apprenne toute une grammaire.?
- 21 Il dénonce l'orthographe byzantine des Français : *"Que les étymologistes permettent ou bouen poble de diéou de parler comme on dit avec la lanque dans la bouche et surtout d'écrire comme il parle. Que l'Académie française y pense : elle peut réellement s'immortaliser à bon marché : l'Académie de Madrid vient de lui donner un bel exemple : en refondant, sans obstacle, presque entièrement le système orthographique de la lanque espagnole."*
- 22 Cf. Simone DELLESALLE, Michel BREAL : "Philologie, instruction et pouvoir", Langage, mars 1977.
- 23 Revue Occitania, 1888.
- 24 Cité par H. ODDO, bibliothécaire assistant de la Chambre des Députés, De l'utilité des idiomes du midi pour l'enseignement de la langue française (1897).
- 25 Les Régionalistes citent volontiers Cicéron (De Oratore, lib. I) : *"Je crus devoir traduire les harangues des grands orateurs de la Grèce. Ce travail me fut utile. En exprimant en latin ce que j'avais lu en grec, non seulement je pouvais me servir des meilleurs termes en usage parmi nous, mais encore l'analogie me conduisait à en employer d'autres"*.
- 26 AUROUZE, La pédagogie régionaliste. Les parlars locaux dans l'enseignement.
- 27 Cité dans Occitania en 1888, p. 291.
- 28 On n'a pas entendu dire que l'enseignement systématique du latin aux collégiens d'Ancien Régime en ait fait des locuteurs qui, adultes, avaient abandonné le français au profit du latin.
- 29 Et même en Provence, Mistral était venu trop tard pour permettre une unification linguistique reconnue dans toute la région.

II

SYNTAXE



José DEULOFEU

LES ENONCES A CONSTITUANT LEXICAL DETACHE

"Les limites de l'organisation grammaticale  
et de l'organisation discursive dans ces énoncés"

✽

◆ L'objet de ce travail est de préciser, dans le cadre théorique de l'approche pronominale<sup>1</sup>, le statut des énoncés qui se présentent, en surface, comme l'association d'un ou plusieurs éléments lexicaux et d'une construction verbale. On peut citer à titre d'exemple :

1. Mon père je l'ai vu
2. Mon père je lui parle
3. Je lui parle à mon père
4. Je l'ai caressé à lui
5. Mon père je sors souvent avec lui
6. Il y a mon père je ne lui parle pas souvent
7. Ces souliers j'écrase les pieds de tout le monde

L'étude de ces énoncés est généralement abordée par une distinction dont la pertinence semble hors de doute. On distingue :

- ☆ Les énoncés où l'on peut dire qu'il y a une relation anaphorique entre le pronom de la construction verbale et le terme lexical (1, 2, etc.).
- ☆ Les énoncés comme 7., où l'on ne note pas une telle relation.

Cette distinction intuitive est reprise au niveau descriptif par l'idée que le premier type d'énoncés, ceux où il y a une anaphore à un pronom, peut être ramené au schéma de la phrase canonique, moyennant des règles mécaniques de détachement ou de dislocation d'un constituant :

Je parle à mon père	disloc →	je lui parle à mon père à mon père je lui parle mon père je lui parle
---------------------	-------------	---

Cette règle de dislocation, comme le montre l'exemple, doit être accompagnée de règles d'ajustement morphologique pour rendre compte du maintien ou de la disparition de la marque de rection verbale sur le constituant détaché (ici la préposition à).

Le principe d'un tel traitement est donc de ne reconnaître d'autres particularités syntaxiques aux phrases détachées, par rapport aux phrases canoniques, que celle d'avoir deux fois un même complément verbal, les différences de morphologie entre les diverses réalisations du détachement étant tenues pour négligeables. Sur le plan du contenu la redondance formelle d'un constituant s'interprète tout naturellement comme une insistance, une emphase, voire une thématisation, sans que l'on cherche à analyser de près des notions aussi confuses. La complaisance des analystes dans ces notions confuses n'est pas innocente s'agissant de la langue parlée.

Quant au second type d'énoncé :

ces souliers j'écrase les pieds de tout le monde

on ne les a guère jugés dignes d'analyse, soit qu'on y voie un raté de la performance qui aurait indûment effacé une préposition, soit qu'on les relègue, ce qui revient au même, dans les associations fugaces qu'autorise le discours et qui ne sauraient se prêter à une analyse syntaxique.

**Nous** voudrions essayer de montrer dans ce qui suit que l'approche **pronominale** offre un cadre rigoureux et une problématique originale pour **discuter** de la limite entre organisation grammaticale et organisation **discursive** dans ces divers énoncés.

\*

## NOTRE PROBLEMATIQUE

Au lieu de poser, comme un primitif, la relation anaphorique, nous essaierons de montrer que les anaphores obligatoires, par exemple dans les énoncés :

à mon père je lui parle

sont la simple conséquence de l'organisation morphosyntaxique de ces énoncés. Au contraire, les cas d'anaphore "facultative", comme dans :

mon père je lui parle

ne relèvent que de la cohérence discursive, phénomène beaucoup moins systématique et ne mettant qu'indirectement en jeu les catégories grammaticales de la langue. Ainsi l'étude de ces énoncés nous ramène au problème central de notre approche : faire la part dans les énoncés de ce qui relève de l'organisation grammaticale et de ce qui relève des régularités discursives.

Notre idée fondamentale, pour ce qui concerne l'organisation grammaticale, est qu'elle est essentiellement constituée des relations qu'entretiennent les éléments constructeurs avec les termes qu'ils construisent. On a pu ainsi montrer que l'unité grammaticale fondamentale en français est la construction verbale et non la phrase. Les relations entre le constructeur verbal et les termes qu'il construit sont pour nous de nature morphosyntaxique; cela veut dire que ces relations doivent être marquées par des morphèmes existant dans la langue.

Une première conséquence de ce principe, c'est que deux énoncés qui diffèrent par leur morphologie superficielle sont, a priori, considérés comme ayant une structure grammaticale différente<sup>2</sup>. Nous ne poserons pas comme principe que les prépositions ou les marques d'accord sont des unités de surface qui marquent de façon plus ou moins stable, selon les besoins de bonne compréhension du message, ou selon des servitudes grammaticales héritées, des relations plus profondes, de type syntagmatique ou transformationnel. Nous refuserons en particulier des règles d'effacement mécanique de prépositions, conséquences naturelles du principe de mépris pour la morphologie, qui permettent de ramener :

à mon père je lui parle    à    mon père je lui parle

Avec un tel procédé, les deux phrases se voient attribuer une même structure profonde : la phrase canonique : je parle à mon père, structure à partir de laquelle une même règle de détachement permet de les obtenir; leur différence superficielle provenant de ce que le marquage du constituant détaché est seulement facultatif à gauche. Nous refusons par là que des morphèmes tels que à en arrivent à être interprétés fonctionnellement comme des particules permettant en quelque sorte à l'auditeur de rattacher correctement le constituant de tête à la construction verbale, si un bruit venait à rendre la chose difficile.

Pour nous, il y a, au contraire, de fortes chances que la différence de morphologie soit le signe d'une structure syntaxique différente.

A l'intérieur de cette problématique, l'approche pronominale s'est donné pour tâche de situer l'organisation grammaticale par rapport aux pures régularités discursives en établissant, à partir du verbe, différents domaines où s'exercent les contraintes morphosyntaxiques qui la caractérisent. Nous allons rappeler les principaux résultats.

::

## DOMAINE DES RELATIONS MORPHOSYNTAXIQUES

### A/ Valence, rection verbale et termes associés

Pour dégager les types de relations morphosyntaxiques et tout à la fois donner leur domaine d'application, nous sommes amenés à distinguer deux zones :

1. Celle de la morphosyntaxe verbale, où, en dernier ressort, les relations s'établissent à partir d'un verbe constructeur. A l'intérieur de cette zone on distinguera deux domaines : la valence et la rection



verbales. Le principe de cette distinction est que l'établissement des relations qui caractérisent les diverses valences verbales se fait à partir de l'étude de la combinatoire entre verbes et pronoms clitiques<sup>3</sup>, alors que les relations de rection ne sont saisissables qu'à partir de la combinatoire entre le verbe et par exemple les pronoms de type qu- (avec quoi, où, pour qui ...). On notera de plus que les relations de rection font intervenir les prépositions, qui sont absentes de la combinatoire (verbe, clitique) et ne jouent donc aucun rôle pour la valence.

On peut figurer cette distinction fondamentale par le schéma :

(il les cultive)	avec quoi)
valence	rection
-----	
domaine de la morphosyntaxe verbale	

2. Celle de l'association d'un élément prépositionnel à une construction verbale. La combinatoire de ces éléments associés avec la construction verbale proprement dite ne dépend pas de la morphosyntaxe verbale, l'élément constructeur est ici la préposition.

En proposant la catégorie d'associé comme terme d'une relation grammaticale, on tranche un problème dont la complexité avait été soulignée dans Deulofeu (77.6, pp. 51 et suiv.).

Nous jugeons utile de poser la distinction entre associé et rectionnel en termes de catégories grammaticales.

Les raisons essentielles sont que :

- ☆ D'une part, certains groupes prépositionnels ne peuvent pas s'intégrer à la rection de quelque verbe que ce soit, et il faudrait, de toute façon, noter ce fait dans la grammaire. C'est le cas de :

quant à moi    je ne suis pas d'accord

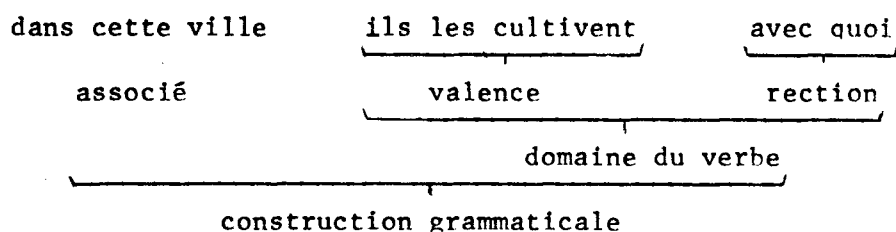
- ☆ D'autre part on constate que la rection verbale est rapidement saturée en groupes prépositionnels, ce qui n'est pas le cas de la position "associé". Il est impossible d'intégrer à la rection verbale la suite d'associés qui apparaît dans :

Georges avec les enfants à Paris Porte d'Orléans dans les embouteillages pour aller chez eux les enfants sont malades tellement ils mettent de temps.

On aimerait donc dire que rection et associé reposent sur deux types d'organisation grammaticale :

- pour la rection, c'est le verbe qui, comme constructeur, gouverne et limite les possibilités de construction de groupes prépositionnels;
- pour l'associé, le verbe n'a aucune influence sur la combinatoire prépositionnelle, les seules contraintes peuvent venir de la compatibilité lexicale entre prépositions.

Si l'on accepte ces résultats, on peut représenter l'ensemble des domaines où jouent les contraintes morphosyntaxiques <sup>4</sup> par le schéma :



## B/ Valence, rection et dispositifs

Un niveau supplémentaire de complexité dans l'organisation morphosyntaxique des énoncés vient du fait qu'un terme de la valence ou de la rection peut être construit soit directement par le verbe constructeur, ce qui donne des réalisations comme :

j'ai parlé à Paul

soit par l'intermédiaire d'un élément qu'on pourrait appeler constructeur auxiliaire, comme dans :

c'est à Paul que j'ai parlé

Nous proposons d'appeler dispositif en c'est ... que l'organisation morphosyntaxique qui combine, pour la construction d'une place de valence,

les effets de deux constructeurs. Le rôle du verbe recteur parler est révélé par la marque à. Cette évidence est à la base de toutes les analyses par extraction. Mais le rôle de c'est que, comme apportant lui aussi ses contraintes dans l'organisation morphosyntaxique de l'énoncé, peut être montré; chose moins souvent remarquée et qui a comme conséquence la ruine de l'analyse par simple mouvement extractif ignorant le verbe c'est comme catégorie grammaticale, c'est-à-dire comme source de contraintes irréductibles. Il convient donc d'inclure la description des dispositifs dans l'organisation grammaticale des énoncés du français. Il faudrait ainsi établir le groupe des dispositifs selon lesquels un verbe constructeur peut construire ses places de rection ou de valence.

Les cas clairs sont en fait peu nombreux :

je parle à mon père (dispositif direct)

c'est à mon père que je parle (dispositif en c'est ... que)

On arrive vite à des cas limites de deux types où il est plus difficile de trancher :

★ Dispositifs et constructions  
à deux noyaux verbaux

---

La constitution du groupe de dispositifs suppose que l'on sait toujours distinguer l'organisation propre au dispositif des autres constructions qui mettent en relation deux noyaux verbaux.

La distinction paraîtra nette entre le statut de c'est et celui de voir dans les exemples :

je l'ai vu les leur donner \ c'est lui qui les leur donne

Voir peut être nettement caractérisé comme verbe constructeur, à la différence de c'est, ne serait-ce que par la possibilité de s'adjoindre des clitiques ou par le refus de construire n'importe quel terme de la rection du second verbe :

\* je le leur ai vu les donner

Mais d'autres cas poseront problème :

j'ai ma soeur qui est à l'hôpital

On peut trancher en affirmant qu'un constructeur auxiliaire intervenant dans le dispositif d'un verbe "principal"

- doit pouvoir le faire pour tous les verbes,
- et pour toutes les places de rection de ces verbes.

Sur ces bases, c'est s'oppose aussi à j'ai ... que, puisque l'on n'a pas :

\* J'ai à ma soeur qu'on a donné cent francs

Autrement dit, le constructeur auxiliaire ne modifie pas les relations grammaticales entre le constructeur principal et ses places, il apporte seulement une modalité particulière sur cette relation.

#### \* Dispositifs et configurations discursives

Il existe des régularités frappantes au niveau de l'organisation linéaire des énoncés comportant un constructeur verbal, que l'on doit distinguer des dispositifs. Ce type de régularité nous fait en effet sortir du domaine des relations morphosyntaxiques : elle ne suppose pas l'intervention de nouvelles catégories grammaticales mais seulement des relations d'ordre et des schémas prosodiques particuliers. Ainsi, à côté du dispositif :

c'est à Paul que j'ai dit ça

on trouve des énoncés du type :

à Paul      j'ai dit ça

avec une intonation particulière sur le premier membre qui contraste avec le reste de la construction verbale. Mais cette organisation régulière — un terme de la rection d'un verbe linéarisé en tête de la construction et contrasté prosodiquement — n'est soulignée par aucun matériel morphologique discret.

Dans notre conception morphosyntaxique de l'organisation grammaticale, cet indice nous suffit pour ne pas intégrer ces formes dans le

groupe des dispositifs, où, sous la forme des constructeurs auxiliaires, se révèle une catégorisation établie par la langue.

Ceci ne veut pas dire que de telles régularités sortent du domaine de la description des énoncés. En les classant comme configurations discursives et en nous donnant la tâche d'en faire la typologie, nous en faisons un objet légitime d'étude en syntaxe du français parlé. Mais nous soulignons du même coup que ce domaine est différent de celui des contraintes morphosyntaxiques qui organisent rection et dispositifs.

Il se peut, en particulier, que les régularités observables dans certaines configurations soient de nature universelle et ne concernent pas seulement le système de la langue française. Au contraire, rection et dispositifs représenteraient dans les énoncés les effets des catégories que s'est construites de manière spécifique le français.

- ★ Les configurations discursives :  
 une organisation de l'énoncé  
 qui ne repose pas sur des relations morphosyntaxiques.

---

Diversité des configurations discursives

---

Dans un article précédent, nous avons essentiellement étudié le cas particulier de configurations discursives que représentent les constructions dites "binaires". où, en substance, on voit s'établir un contraste entre deux termes, ce qui peut aller d'un énoncé tel que :

$\begin{array}{cc} \diagdown & \diagup \\ \text{ça} & \text{hof} \end{array}$

à des schémas plus complexes :

ces souliers j'écrase les pieds de tout le monde

Si l'on s'en tient au point de vue strictement formel, il n'y a pas de raison de se limiter à l'étude de ces configurations en excluant par exemple les configurations ternaires :

mon père je le vois mon père

il est parti mon père il ne reviendra pas

que l'on ne ramènerait pas sans quelque artifice à une somme de constructions binaires. En fait, le privilège accordé à la configuration binaire

tient à ce que cette forme se prête à une interprétation sémantique évidente : celle d'une prédication à deux termes. Au point où nous en sommes de la description, il nous semble trompeur de parler de l'interprétation de ces configurations avant d'en avoir fait une typologie plus complète. Désormais, les constructions binaires seront considérées comme un simple cas particulier de configuration discursive.

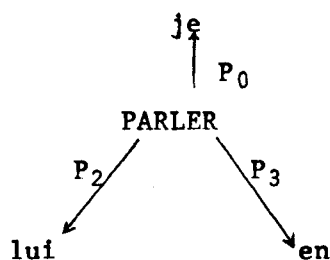
#### Relations entre les configurations discursives et les constructions morphosyntaxiques

Le statut particulier des configurations discursives tient à ce qu'elles sont à la fois le mode de réalisation obligé des constructions grammaticales et un moyen de construire des énoncés au-delà des constructions grammaticales.

#### Configurations discursives comme mode de réalisation des relations morphosyntaxiques

Notre hypothèse est que les relations entre place de valence et verbe constructeur, par exemple (mais cela vaudrait pour toute relation grammaticale), sont des relations de dépendance qui ne sauraient déterminer ni l'ordre des termes ni leur relief prosodique : c'est précisément dans les configurations discursives que se fixent ces deux éléments de l'organisation de l'énoncé.

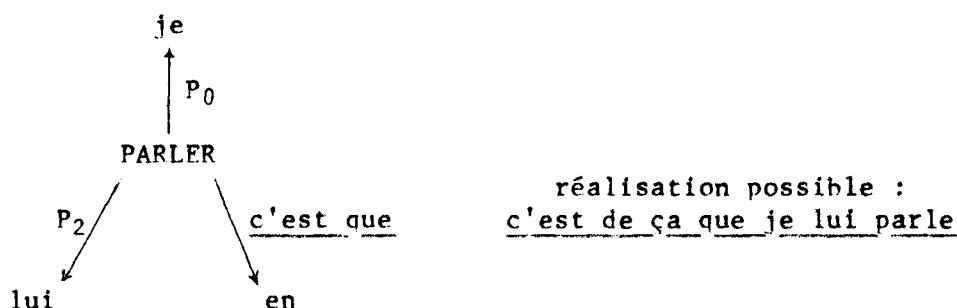
Soit le verbe parler, l'étude de sa combinatoire avec les clitics nous a permis de déterminer qu'il entretenait des relations grammaticales de dépendance avec trois places de construction. On peut figurer cette structure de valence non linéaire par le schéma :



réalisation possible :

je lui en parle

On a ici adopté un dispositif direct pour toutes les places de la valence, on aurait pu choisir de construire une des places avec le relais de c'est ... que :



Dispositif et valence constituent le niveau de structure grammaticale des énoncés de droite. Leur réalisation linéaire peut ensuite adopter diverses configurations, en fonction des catégories qui réalisent les places de construction. Ainsi une instanciation par du lexique de la place P<sub>3</sub> du dispositif direct de parler peut se réaliser :

- selon une configuration "liée" :

je lui ai parlé de Michel

- selon une configuration binaire à intonation tombante sur le premier terme :

de Michel      je lui ai parlé

Nous avons essayé ailleurs de montrer les lois de la combinatoire entre constructions grammaticales et configurations, qui est loin d'être totalement libre.

Configurations  
comme mode de construction  
de certains énoncés

Dans certains énoncés apparaissent des effets de construit que l'on ne peut assigner à des catégories morphosyntaxiques :

ces souliers    j'écrase les pieds de tout le monde

Cet énoncé est un exemple de configuration binaire qui réalise, sans l'appui de catégories grammaticales, une construction entre le terme nominal et la rection verbale. Les configurations discursives permettent donc de décomposer les discours en unités qui ne sont pas seulement organisées, sur le plan formel, par le jeu des relations morphosyntaxiques.

On voit donc que ce type d'analyse syntaxique ne tire aucun parti de la notion de phrase canonique, qu'elle remplace par une typologie des groupements possibles, au sein des configurations, de constructions verbales ou nominales.

C'est dans ce cadre théorique que nous allons étudier les énoncés à lexique détaché. Nous chercherons essentiellement à distinguer ceux au sein desquels la relation entre le lexique et la construction verbale juxtaposée est de nature morphosyntaxique (1ère partie) et ceux où cette relation relève du domaine des configurations discursives (2e et 3e parties).

::

1ère PARTIE : UN TYPE ORIGINAL DE RELATION MORPHOSYNTAXIQUE :  
LA PLACE DE CONSTRUCTION  
REALISEE PAR DEUX CATEGORIES SOLIDAIRES

Type : à mon père je lui parle à mon père

A/ Définition morphosyntaxique

Nous allons montrer qu'il existe des cas d'association lexique-pronom autour d'un verbe, qui relèvent indiscutablement d'une organisation grammaticale. On sera amené à poser qu'en français, à côté de la construction verbale où une place est réalisée par une seule catégorie :

- . un clitique : je lui parle
- . un élément lexical : je parle à mon père



il existe une façon complexe de réaliser la place de construction, telle que le verbe admet, pour une même place, à la fois un clitique et un élément lexical :

à mon père je lui parle

Le statut de cette construction double fait problème, il faut la situer dans l'organisation de la construction verbale définie par l'approche pronominale.

La construction verbale est, dans ce cadre, la construction grammaticale fondamentale. Elle doit s'entendre comme l'ensemble des relations qu'un verbe entretient avec les places de sa valence.

Ainsi penser construit deux places  $P_0$  et  $P_2$ ; ces places sont réalisées par diverses catégories : clitique, pronom semi-lexical, élément lexical. L'ensemble de ces réalisations possibles constitue, pour une place donnée, le paradigme de réalisation. Soit, par exemple, la place  $P_2$  de penser, le paradigme de réalisation sera :

- . réalisation clitique : j'y pense
- . réalisation semi-lexicale : je pense à ça
- . réalisation lexicale : je pense à ce livre

que l'on peut résumer par :

	$P_2$
penser	<div style="text-align: center; padding: 5px 0;"> <math>y</math>  à ça  à ce livre </div>

Peut-on alors absorber dans ce modèle les énoncés comme :

à ce livre j'y pense à ce livre

On pourrait être tenté, pour rendre compte de la double réalisation de  $P_2$ , de reprendre l'analyse par dislocation, analyse que beaucoup ont adoptée, comme nous l'avons signalé plus haut. Cette analyse revient à considérer que chacun des éléments à ce livre, y, à ce livre, est une réalisation indépendante de la place de construction  $P_2$ . On aurait donc, dans un même énoncé, trois réalisations de la place de construction.

Cependant, dans notre cadre, même appliquée à ces seuls énoncés, cette position est intenable.

a) Pour une raison de méthode :

On doit considérer que à ce livre, y, à ce livre sont trois éléments du paradigme de réalisation de la place P<sub>2</sub> de penser. Il serait contraire à la définition même de paradigme : "éléments commutant à une même place", de penser qu'ils peuvent s'accumuler syntagmatiquement et que là où on peut en mettre un, on en mettrait deux, trois, et où s'arrêter ?

b) Pour des raisons d'organisation morphosyntaxique :

L'analyse de détail des relations morphosyntaxiques montre que les éléments soulignés dans : à mon père je lui parle à mon père, ne sont ni équivalents ni indépendants, et par là même qu'ils constituent un mode de réalisation spécifique et irréductible des places de valence.

1) Accord : Il y a des phénomènes d'accord entre les éléments lexicaux et les clitiques. On verra ici même, dans l'article A. Giacomi, que ces phénomènes ne sont pas aussi simples qu'on a l'habitude de le dire; il reste cependant que la combinatoire entre les clitiques et les éléments lexicaux n'est pas libre :

? je leur ai parlé    à lui

? je lui ai parlé    à Jean à Pierre à François

2) Faits montrant la dépendance du constituant lexical au clitique : Dans un cas comme à mon père je lui ressemble à mon père, la construction je ressemble à mon père est possible et l'on peut donc toujours considérer le clitique comme ajouté de façon redondante à une première réalisation de la place. Mais considérons l'exemple :

à lui je lui ressemble à lui

Dans ce cas nous savons que la construction \* je ressemble à lui est impossible. C'est dire que à lui n'a pu être construit avec ressembler que par l'intermédiaire de lui clitique : à lui présuppose le clitique pour

se construire avec ressembler. Le phénomène est encore clairement attesté dans les exemples suivants que l'on rencontre dans nos corpus :

je le caresse à lui

je le regarde à lui

On ne saurait trouver je caresse à lui, ni je regarde à lui; on ne trouve pas non plus : je regarde à Pierre en face de je le regarde à Pierre bien attesté.

Dans tous ces cas, le semi-lexical ou le lexical marqué par à n'est possible qu'avec la présence d'un clitique dans la construction.

Ces faits pourraient être rapprochés de cas beaucoup plus connus qui relèvent du même type de relations formelles, c'est-à-dire où un constituant lexical n'est constructible avec un verbe que par l'intermédiaire d'un clitique :

je lui ai mangé sa soupe à Paul

j'ai mangé sa soupe à Paul

Dans le premier cas, à Paul est interprété sans difficulté comme le "détrimentaire" de l'action, dans le second on ne peut guère en faire que le "possesseur" de la soupe, c'est-à-dire une reprise de sa. Là encore la réalisation lexicale d'un type de place de construction dépend de la présence d'un clitique.

Il est clair que dans tous ces cas l'analyse par réitération ne prendrait pas en compte les relations formelles de dépendance réciproque que l'on vient de noter entre clitique et constituant lexical.

Si l'on veut au contraire que l'analyse fasse ressortir l'originalité de cette organisation, il faut admettre que l'on est en présence, pour ces cas, d'un mode particulier de réalisation des places de réaction, qui se caractérise par la présence d'un clitique et d'un élément lexical en relation de solidarité. Il faut admettre par exemple que le paradigme de réalisation de la place P<sub>1</sub> de caresser est le suivant :

caresser	le	réalisation clitique réalisation lexicale réalisation à solidarité  (que nous noterons désormais par [clit-lex])
	cet homme	
	le ..... à lui	

Une telle analyse affirme le caractère irréductible de ce mode de construction et offre donc, dans les termes de notre théorie, un moyen d'échapper à l'analyse par réitération.

3) Réalisation à solidarité [clit-lex] et modalités verbales :

On trouve une confirmation de l'intérêt qu'il y a à poser cette réalisation comme tout à fait spécifique, dans le jeu des modalités.

L'élément lexical solidaire du clitique a un comportement particulier à l'égard de certaines modalités : nous prendrons l'exemple de la négation.

a) Sur une réalisation lexicale simple d'une place, on peut adjoindre une modalité qui ne porte que sur elle :

je ressemble à mon père  
pas à mon père je ressemble  
rien qu'à son père il ressemble

On ne peut pas le faire dans le cas d'une réalisation [clit-lex]

\* pas à mon père je lui ressemble  
\* rien qu'à mon père je lui ressemble

La présence du clitique ôte à l'élément lexical la possibilité de recevoir directement des modalités, c'est un indice de plus de sa dépendance au clitique dans cette construction.

b) Avec les réalisations simples on observe les possibilités suivantes de contraste :

j'ai parlé à Pierre mais pas à Jacques  
j'ai parlé mais pas à Jacques  
j'ai pas parlé à Pierre mais à Jacques  
\* j'ai pas parlé mais à Jacques

Le premier type de contraste :  $\emptyset$  - pas n'exige pas la présence d'un autre élément construit par le verbe, le second au contraire (pas --  $\emptyset$ ) n'est possible que si un premier élément lexical est présent. Au niveau de l'interprétation, on remarque que cet élément lexical reçoit la portée de la négation.

Dans le cas d'une réalisation [clit-lex], seul le premier type de contraste est possible :

je lui ai parlé à Pierre mais pas à Jacques  
 \* je ne lui ai pas parlé à Pierre mais à Jacques

Ceci s'explique si l'on admet que la modalité pas du deuxième exemple ne peut pas porter sur l'élément lexical à Pierre, partie de la réalisation à solidarité; cet élément lexical pourrait au contraire recevoir la portée de la modalité s'il était à lui seul réalisation de la place.

## B/ Réalisation [lex-clit] et relations anaphoriques

Les seuls critères sur lesquels nous nous sommes appuyé pour définir cette catégorie syntaxique originale sont de type morphosyntaxique : ils mettent en jeu des relations formelles entre morphèmes attestés. Nous n'avons pas mis au centre de notre analyse les relations anaphoriques entre l'élément lexical et le clitique. C'est que dans notre esprit une relation sémantique ne saurait fonder les catégories syntaxiques d'une langue.

On remarquera cependant avec intérêt que la réalisation [lex-clit] est originale aussi sur le plan des relations anaphoriques : c'est, à notre connaissance, le seul cas où une construction impose une anaphore entre un clitique et un élément lexical (les seuls autres cas d'anaphore obligatoire sont ceux où un pronom comporte en lui-même, quelle que soit la construction, l'indication d'une anaphore : le se clitique).

Dans le cas de la réalisation [lex-clit], l'effet d'anaphore entre le clitique et l'élément lexical est la conséquence de l'organisation morphosyntaxique de la construction. Le clitique et l'élément lexical doivent être considérés comme partie de la réalisation d'une même place de construction, l'un portant en quelque sorte la marque de la relation entre le verbe et la place, l'autre le contenu lexical de la place. On pourrait même aller jusqu'à voir dans le clitique non plus un pronom, au sens plein du terme, mais un véritable morphème verbal indiquant quelle place de valence le verbe réalise dans l'énoncé.

Comme on s'y attend, il est impossible de substituer un élément lexical au clitique dans ce cas :

à mon père je lui parle à mon père  
 \* à mon père je parle à Paul à mon père

Le clitique fonde cette construction grammaticale, qui est détruite si on le lexicalise.

Dans toutes les autres constructions du français, il est toujours possible de lexicaliser le clitique, la construction reste grammaticale :

quand Jean arrive je le salue  
 quand Jean arrive je salue Pierre

Ce sont seulement des considérations de cohérence discursive qui feront que cette substitution se trouvera restreinte et non pas la morphosyntaxe. Si la cohérence discursive impose en effet une anaphore entre le clitique et l'élément lexical Jean, la lexicalisation sera, dans ce discours particulier, bloquée :

Je vais saluer tous ceux qui vont arriver : quand Jean arrivera  
 je le saluerai  
 je saluerai ce crétin  
 \* je saluerai Paul

Ce dernier enchaînement est incohérent mais l'énoncé reste grammatical.

#### C/ Extension de la construction à réalisation [clit-lex]

Ce n'est pas par hasard qu'ont été choisis les exemples avec un clitique lui et un lexique (+ humain) précédé de à. C'est le cas idéal pour montrer la solidarité. En effet à N(+hum) ne peut être rien d'autre en relation avec un verbe, sinon un P<sub>2</sub> de la valence du verbe; il ne peut être un terme de la réaction ni un élément associé. A Paul ne peut se construire qu'avec un verbe qui a un P<sub>2</sub> dans sa valence. Il est impossible d'avoir :

\* à Paul il fait beau

\* à Paul j'existe

Il y a un seul type de relation à N(+hum) ... lui, c'est P<sub>2</sub> réalisé en solidarité. Dans les autres cas, plusieurs relations peuvent se réaliser sous la forme (prep N ... clit) et la solidarité lex ... clit n'est pas la seule interprétation possible.

1) Extension  
aux autres places de valence

a) Cas de à N(-hum) ... lui :

On remarque qu'il est souvent difficile de montrer la solidarité entre le clitique et le lexique. Soit, en effet, les exemples :

à ce détail j'y pense  
à son air ça y ressemble  
à ce degré il faut y réfléchir

Il est possible de lexicaliser les clitiques :

à ce détail j'ai pensé à son travail  
à son air ça ressemble à un mensonge  
à ce degré il faudra réfléchir à la situation

On remarque, évidemment, que sur le plan de l'interprétation, la lexicalisation du clitique entraîne un changement de sens pour le premier élément, mais il reste que le test formel ne nous permet plus de conclure à la solidarité. Le premier terme, en effet, n'est pas obligatoirement interprétable comme P<sub>2</sub> de la valence des verbes. Il peut avoir le statut d'associé à la construction verbale :

à ce degré il faut parler de la situation  
associé                      rection verbale

à ce degré il faut y réfléchir  
associé                      P<sub>2</sub>

Comme associé, il ne dépend évidemment pas de la présence ou non d'un clitique dans la construction verbale.

Si l'on veut dire que les énoncés de ce type comportant un clitique ont une double lecture et une double analyse en structure, on ne pourra le faire qu'en raisonnant par analogie au cas clair avec N(+hum) : on étendra aux cas N(-hum) la construction à solidarité, et cela pourra paraître légitime, à la fois pour des raisons de symétrie et pour la solution simple que cette extension apporte au problème de l'ambiguïté de ces énoncés.

b) Cas de De N ... en :

Des exemples tels que :

de cet homme je n'en parlerai pas

qui sont en tous points symétriques des énoncés en à ... lui, admettent cependant la lexicalisation du clitique dans les mêmes conditions que précédemment :

de cet homme je ne parlerai pas de ce papier

qui pourrait être interprété comme : "venant de cet homme je ne parlerai pas de ce papier", c'est-à-dire avec un de N associé, et non P<sub>3</sub>.

c) Cas de N ... il ou N ... le :

Sur les places P<sub>0</sub> et P<sub>1</sub>, comme il n'y a pas de marquage morphologique, on ne pourra, là aussi, que proposer une extension de la construction à solidarité, la lexicalisation du clitique reste en effet toujours possible :

des immigrés je les aurais frappés

des immigrés j'aurais frappé les agresseurs

avec pour ce dernier exemple l'interprétation : "s'il y avait eu des immigrés ...".

On voit donc qu'il n'y a aucun argument décisif pour considérer que la réalisation à solidarité doit être étendue à l'ensemble des places de valence. Mais il n'y a pas non plus d'argument pour nous empêcher de le faire, si nous mettons en avant l'intérêt d'aboutir à une description symétrique. On pourrait donc parler de la réalisation à



solidarité comme d'un cryptotype syntaxique du français qui ne se manifeste explicitement que pour les quelques cas qui ont été au point de départ de notre analyse.

- d) Cas des places de valence  
où la réalisation clitique est impossible :

Il y a cependant une limite particulièrement évidente à l'extension de la construction à solidarité à toutes les places de valence : c'est la présence obligatoire d'un clitique. Or il existe des places de valence où la réalisation par un clitique est impossible :

\* je lui pense

On ne s'attend donc pas à voir la place de P<sub>2</sub> de penser, affectée du trait (+ personnel), se réaliser avec solidarité.

On pourrait alors chercher à étendre la notion même de réalisation à solidarité en proposant qu'elle mette en jeu non seulement des clitiques, mais aussi d'autres pronoms. Ce n'est pas le cas, comme le montrent les exemples :

\* à mon père je pense à lui souvent à mon père

La construction à double réalisation repose donc bien sur la présence de la catégorie des pronoms clitiques. On peut formuler ainsi l'hypothèse d'extension : toutes les places de valence qui admettent une réalisation clitique admettent aussi une réalisation à solidarité [lex-clit].

- 2) Extension  
aux places de rection

Les faits relatifs aux places de rection confirment les résultats établis pour la valence :

- a) Places admettant une réalisation clitique : Il s'agit essentiellement des "locatifs" :

dans les grandes villes on y trouve tout

On peut considérer que cet énoncé a deux analyses :

- dans les grandes villes est un terme associé et le clitique se lexicalise librement :  
dans les grandes villes on trouve tout dans les supermarchés
- dans les grandes villes et y constituent les deux parties d'une réalisation à solidarité de la place dans N de la réaction de trouver.

Cette analyse ne peut pas être appuyée sur de stricts critères formels, puisque l'élément locatif de tête est toujours interprétable comme associé, mais elle permet, par exemple, de rendre compte simplement du contraste d'acceptabilité entre des énoncés comme :

dans de tels restaurants je n'y mange qu'en France

? dans de tels restaurants je ne mange qu'en France

Le deuxième énoncé est difficile à accepter car dans N, qui ne peut être qu'associé, doit être interprété comme incluant sémantiquement tous les termes de la réaction du verbe manger. Cette interprétation est très difficile avec les choix de lexique (restaurant incluant France). Au contraire, dans le premier exemple, la contrainte d'inclusion ne joue pas, comme si dans N et en France étaient tous deux termes de la réaction de manger. Or c'est précisément ce qu'affirme une analyse où dans N et y sont deux parties d'une réalisation à solidarité.

b) Places n'admettant pas de réalisation clitique : On a vu qu'un énoncé comme :

\* à mon père je pense jamais à lui à mon père

était impossible, la réalisation à solidarité exigeant un clitique et à mon père ne pouvant être analysé que comme réalisation de la valence.

Parallèlement, les énoncés tels que :

avec Paul je sors pas souvent avec lui

n'ont qu'une interprétation possible : celle où avec Paul est un associé et non pas une partie de la réalisation à solidarité dont l'autre serait avec lui.

La lexicalisation du pronom n'est pas bloquée :

avec Paul (tel qu'il est) je ne sors pas souvent avec Jacques

Si l'on choisit un élément locatif, on opposera nettement :

sur le pont d'Avignon on y danse tous en rond

sur le pont d'Avignon on danse sur lui tous en rond

Seul le premier exemple avec clitique peut s'interpréter avec coréférence, conséquence de l'analyse comme réalisation [lex-clit]; dans le second, sur lui est compris comme renvoyant à un objet inclus dans le pont et non au pont lui-même. On retrouve la relation d'inclusion, indice du statut d'associé de sur le pont.

On conclura cette première partie en soulignant que l'on a établi l'existence et donné les limites d'extension d'une forme spécifique de réalisation d'une place de rection ou de valence : l'association en solidarité d'un élément lexical et d'un pronom clitique. On a ainsi découpé dans l'ensemble des énoncés où sont associés éléments lexicaux et pronoms un sous-ensemble qui relève d'une structure entièrement grammaticalisée fondamentale du français.

Nous allons lui opposer un autre type d'énoncés où l'on affirmera que la relation entre le pronom et le lexique, loin d'être fixée par des relations morpho-syntaxiques, est une simple conséquence de la cohérence discursive.

✽

## 2e PARTIE : RELATION ENTRE PRONOM ET LEXIQUE DANS LES CONSTRUCTIONS (ASSOCIE-CONSTRUCTION VERBALE)

---

◆ D'après ce que nous avons dit dans l'introduction (p. 79 et suiv.), une telle construction n'impose à l'élément prépositionnel qu'une seule relation globale à l'ensemble de la construction verbale avec laquelle il est associé; autrement dit, dans :

avec mon père je ne sortirai pas dans cette ville

avec mon père n'a de relation morphosyntaxique qu'avec l'ensemble de la rection du verbe sortir, il ne saurait en avoir avec aucun terme particulier de cette rection, qu'il se présente sous forme pronominale ou lexicale. Cependant si un des termes de la rection verbale est réalisé comme un pronom, il peut s'établir entre ce pronom et l'élément lexical de l'associé une relation anaphorique, fondée sur la cohérence discursive et non plus sur la grammaire. On montre aisément que ce type de relation anaphorique n'a rien à voir avec celle qu'impose l'organisation morphosyntaxique des réalisations [lex-clit].

Soit les exemples :

- I. avec cette voiture je ne sais pas où la garer
- II. avec le capot qu'elle a cette voiture je ne sais pas où la garer
- III. quant à ce garçon il faut le voir de plus près

☆ tous les exemples montrent que l'anaphore n'est pas obligatoire, on pourrait lexicaliser tous les pronoms; par exemple :

avec cette voiture je ne sais pas où garer ma moto

☆ l'anaphore n'exige pas que le pronom et l'élément lexical aient le même marquage. En I., à un lexique marqué par avec correspond un clitique  $P_1$ .

☆ l'anaphore ne se fait pas nécessairement avec la tête du constituant prépositionnel (voir ex. II.). Ainsi, on peut admettre un renvoi anaphorique à Jean dans :

avec le père de Jean je ne lui parle jamais (à Jean)

ce qui est impossible dans cet exemple de réalisation à solidarité :

? au père de Jean<sub>1</sub> je lui<sub>1</sub> parle jamais

☆ l'anaphore semble régie par des règles d'ordre à la différence des cas de [clit-lex] :

? je ne sais pas où la<sub>1</sub> garer avec cette voiture,  
avec cette voiture<sub>1</sub> je ne sais pas où la<sub>1</sub> garer  
la voiture<sub>1</sub> de Jean je ne sais pas où la<sub>1</sub> garer  
je ne sais pas où la<sub>1</sub> garer la voiture de Jean<sub>1</sub>

Ces faits montrent qu'il s'agit là d'un type d'anaphore que l'on rencontre dans le discours en général, et qui peut tout aussi bien jouer sur des termes appartenant à deux constructions verbales différentes :

quand Jean<sub>i</sub> vient je le<sub>i</sub> salue  
 ? je le<sub>i</sub> salue quand Jean<sub>i</sub> vient

Contrairement aux cas étudiés dans la première partie, il n'y a pas lieu de poser une structure grammaticale nouvelle pour rendre compte de la relation entre les éléments lexicaux figurant dans un constituant associé et des pronoms de la construction verbale.

- \* du point de vue grammatical, il serait particulièrement inadéquat de parler de constituant lexical détaché de la construction verbale, puisque, on l'a vu, ces éléments sont compatibles avec n'importe quelle forme de rection verbale. La relation d'associé est un primitif.
- \* du point de vue discursif, il peut s'établir entre le terme lexical et un pronom de la construction verbale une relation anaphorique dans des conditions identiques à celles qui régissent les relations anaphoriques entre lexique et pronoms appartenant à deux constructions grammaticales distinctes.

::

### 3e PARTIE : ENONCES A LEXIQUE JUXTAPOSE A LA CONSTRUCTION VERBALE

---

◆ En face des deux cas que nous venons d'examiner, où la répartition entre phénomènes grammaticaux et phénomènes discursifs est très nette, nous aimerions situer les cas où l'élément lexical est adjoint à une construction verbale sans aucune marque prépositionnelle :

mon père je lui parle  
 mon père je sors souvent avec lui

Nous montrerons que de tels énoncés ne peuvent être ramenés à aucun des deux cas précédents et qu'il vaut mieux les considérer comme

des cas particuliers de configurations discursives associant des constructions nominales et des constructions verbales, dont la forme la plus générale serait :

ces souliers j'écrase les pieds de tout le monde  
les globules blancs je perdais les globules rouges ,

Nous soulignerons cependant l'originalité du sous-type comportant un pronom qui peut, sous certaines formes, se rapprocher beaucoup des constructions à réalisation [lex-clit].

A/ La construction à lexique juxtaposé  
ne se ramène pas à un cas de réalisation à solidarité

☆ Il n'y a pas de cas où la présence du pronom soit indispensable à l'existence de l'énoncé. Il est donc impossible de prouver la relation de solidarité (comme nous l'avions fait en 1ère partie) entre le pronom et le lexique. Dans un énoncé tel que :

mon père je lui parle

on peut toujours lexicaliser le pronom et obtenir un énoncé possible, même si son acceptabilité hors contexte peut paraître délicate.

mon père je parle à Paul

peut être interprété, par exemple, comme : "en présence de mon père, je parle à Paul".

Les corpus nous offrent de nombreux exemples d'énoncés qui associent un constituant nominal et une construction verbale entièrement lexicalisée :

mon métier j'ai fait chauffeur livreur  
la moindre contrariété je suis angoissé  
la dernière crise que j'ai eue je suis allé voir le Dr X  
et piqures choses et autres ça s'est atténué

D'autres exemples comportent des pronoms, mais la relation anaphorique est impossible à établir :

les nerfs en somme ça m'avait tout tombé  
mes jambes c'était faible

j'ai la jambe ça me vient au fur et à mesure  
moi hein il mord fort

- ☆ Il y a des cas où il serait impossible de décider de quelle place de rection ou de valence l'élément lexical serait une réalisation. Soit l'énoncé :

ce garçon plus on en parle plus on lui fait plaisir

On remarque tout d'abord qu'une telle construction serait impossible avec un premier membre prépositionnel en de ou à, dans le cas où s'établit une double anaphore. Si l'on veut éviter de poser une règle totalement ad hoc, qui exclurait la présence d'une préposition précisément dans le cas où l'élément lexical serait une réalisation solidaire de deux places appartenant à deux verbes en corrélation, il reste la possibilité, tout à fait acceptable pour le modèle, que les configurations discursives comportant un premier membre nominal puissent l'associer aussi bien avec une corrélation qu'avec une construction verbale seule.

- ☆ D'une façon générale les premiers membres non prépositionnels ont des possibilités de combinaison différentes des prépositionnels.

#### 1. POSSIBILITES QUE N'ONT PAS LES PREPOSITIONNELS

---

- ☆ Pouvoir se construire avec n'importe quelle construction pronominale et pas seulement un clitique :

mon père je pense souvent à lui  
à mon père je pense souvent à lui

- ☆ Avoir une relation anaphorique avec des pronoms construits par un verbe lui-même régi par le verbe qui construit le second membre :

Jacques mon père est furieux quand je lui parle  
\* à Jacques mon père est furieux quand je lui parle  
mon père quand on lui parle mal ça barde toujours  
\* à mon père quand on lui parle mal ça barde toujours

## 11. POSSIBILITES QUE N'ONT PAS LES JUXTAPOSES

---

- ☆ Se placer dans n'importe quelle construction à droite ou à gauche de la construction verbale contenant le pronom anaphorique :

je suis furieux qu'on lui ait donné cette récompense à Pierre

\* je suis furieux qu'on lui ait donné cette récompense Pierre

### B/ Le lexique juxtaposé n'est pas "associé" à la construction verbale

---

On pourrait avancer que la relation entre le constituant lexical et la construction verbale est celle d'"associé". Nous avons vu, en effet, que pour l'associé, les relations anaphoriques entre lexique et pronom ne s'établissent qu'au niveau du discours, ce qui semble être aussi le cas pour le lexique juxtaposé. On a cependant des raisons de penser que la relation entre le premier constituant et la construction verbale, dans ce cas n'est pas du type de l'associé :

- ☆ L'associé est incompatible avec un "présentatif" :

\* il y a dans cette pièce je mange le soir

il y a cette pièce j'y mange le soir

- ☆ L'associé ne peut entretenir de relation anaphorique s'il est à droite de la construction verbale :

? je sortirai jamais avec lui avec mon père

qu'est-ce qu'on peut leur dire ceux qui oublient

- ☆ Les associés, contrairement aux juxtaposés, ne sont pas un obstacle à la formation de relatives ou de dispositifs en c'est ... que :

\* je vais te parler de celui que ton père je lui  
présenterai comme associé

je vais te parler de celui que dans trois ans nous  
nommerons président

On peut conclure des deux premiers exemples que les éléments lexicaux juxtaposés échappent aux limitations de combinatoire qui ont leur source dans le caractère ~~grammaticalisé~~ grammaticalisé de la relation entre l'associé et



la construction verbale, cette grammaticalisation étant liée à la présence du constructeur prépositionnel.

Le dernier exemple renvoie à l'idée qu'il est difficile d'intégrer une construction non grammaticalisée dans une construction elle-même grammaticalisée.

Il nous semble donc fondé d'opposer les deux constructions, l'une reposant sur le pouvoir constructeur de la préposition, l'autre ne manifestant pas les propriétés qui y sont liées.

On voit donc qu'il n'apparaît aucune contrainte d'ordre morpho-syntaxique entre le constituant lexical et le pronom inclus dans la construction verbale.

I. A la différence des réalisations à solidarité, on ne peut pas dire que le terme lexical est construit par le verbe du deuxième membre.

Cette indépendance au regard du système de réaction du second verbe est confirmée par la possibilité qu'ont les éléments lexicaux juxtaposés d'être construits par certains verbes, chose impossible pour la réalisation à solidarité :

il y a mon père je lui parle souvent

\* il y a à mon père je lui parle souvent

La seule dépendance que l'on peut noter entre les deux parties de la construction se situe au niveau des modalités, qui sont bloquées pour le premier verbe. Encore cette dépendance est-elle purement discursive, puisque l'on peut parfaitement construire des énoncés comme :

il n'y a pas mon père je lui parle à Pierre

qui représentent alors une configuration discursive de corrélation entre deux énoncés à modalités indépendantes.

II. A la différence des constructions à termes associés, la relation entre le terme lexical juxtaposé et l'ensemble de la construction verbale n'est pas de nature grammaticale.

Les seules relations qui jouent entre les deux membres sont, au niveau de l'interprétation, des relations anaphoriques ou de compatibilité lexicale, relations qui ne sont pas pour nous constitutives des énoncés, mais qui reflètent seulement des conditions très générales de cohérence des discours.

La conclusion naturelle de ces remarques est que les énoncés à lexique juxtaposé relèvent de l'analyse des configurations discursives et non de celle des constructions grammaticales.

Nous ne disposons pas pour l'instant d'assez de données dans le domaine peu exploré des configurations discursives du français oral pour proposer ne fût-ce qu'une typologie. Nous nous contenterons de soulever deux problèmes qui pourraient servir de fil directeur pour aborder une telle étude :

a) Le nombre de termes dans les configurations :

Dans la plupart des études, y compris les nôtres, un grand privilège a toujours été accordé aux configurations binaires, c'est-à-dire celles où intuitivement on remarque le contraste de deux éléments. Cette position revient en fait à privilégier des formes dont l'interprétation en termes de thème et prédicat est aisée. Il n'est pas sûr qu'une telle sélection, faite sur la base du contenu soit le meilleur cadre pour décrire les contraintes formelles qui pèsent sur les configurations discursives. Ces contraintes risquent en effet de ne pas apparaître dans une unité qui s'apparente trop à un énoncé canonique, arbitrairement projeté sur la diversité des configurations possibles.

Pour prendre un exemple, les conditions d'apparition de configurations binaires dont le deuxième membre n'est pas construction verbale ne se révèlent que si l'on examine un contexte large :

? ça bof et ça c'est mauvais  
ça c'est mauvais et ça bof

b) Cas particuliers de configurations qui fonctionnent comme des réalisations à solidarité :

La frontière entre organisation grammaticale et discursive n'est souvent pas aussi tranchée que nous l'avons dit.

Soit les exemples :

il y a des gens on leur confierait jamais son argent  
 il y a des gens qu'on leur confierait jamais son argent  
 mon père je lui parle mon père

Dans l'ensemble de ces exemples, la lexicalisation du **clitique** paraît impossible. On pourrait dire que, dans ces cas au moins de lexique juxtaposé, une relation de solidarité avec le clitique se manifeste. Il reste que cette relation n'est pas marquée par une catégorie grammaticale nette, comme c'est le cas de la préposition pour le premier terme de la réalisation [clit-lex].

Un problème théorique important est ici posé. Doit-on admettre que certaines configurations discursives d'une grande fréquence d'utilisation et dont l'interprétation est statistiquement la même que celle d'une construction grammaticale en viennent à être codifiées au point de faire partie du système grammatical de la langue.

On sait que de nombreuses études sur la créolisation des pidgins<sup>5</sup> sont fondées sur l'hypothèse que des catégories grammaticales peuvent se créer à partir de simples procédés discursifs.

Dans les exemples en il y a cités plus haut on pourrait dire, dans cet esprit, que le verbe il y a a suffisamment perdu de ses propriétés de verbe constructeur, s'est suffisamment "dématérialisé" lexicalement pour ne plus fonctionner que comme marqueur grammatical de la relation de solidarité [lex-clit] (des gens ... leur)

Il nous semble, pour notre part, prématuré d'appliquer ce type de raisonnement à une langue comme le français où le système grammatical, constitué de longue date, a des chances d'être très stable. Nous préférons maintenir, au niveau du système, une différence radicale entre un marquage en il y a, simple procédé discursif, et un marquage par la préposition à, catégorie grammaticale de la langue, tout en acceptant que dans le discours, les deux types d'énoncés soient fonctionnellement équivalents.

## CONCLUSION

◆ Au terme de cette étude, nous aimerions relever quelques points de méthode en syntaxe du français et indiquer dans quel sens il conviendrait de compléter l'étude des relations entre lexique et pronom.

Le cadre de l'approche pronominale nous a montré que l'étude des relations entre lexique et pronom pouvait être menée sans que l'analyse soit essentiellement fondée sur la considération de relations anaphoriques. Celles-ci ne sont qu'une conséquence de l'organisation des énoncés où sont associés pronoms et lexique. Ou bien les relations morphosyntaxiques imposent une anaphore ou bien les renvois anaphoriques s'établissent selon les lois de la cohérence discursive.

Nous n'avons pas non plus utilisé de règle de détachement pour rendre compte de la syntaxe de ces énoncés. Nous ne traitons pas non plus par détachement ou déplacement les constituants prépositionnels non intégrés à la réaction verbale, nous en avons fait, sous le nom d'"associé", une catégorie grammaticale particulière. D'une façon plus générale, il a été confirmé que le niveau de la phrase était inutile pour étudier l'organisation des énoncés en français. Il n'y a pas d'un côté une syntaxe de la phrase avec un découpage canonique en constituants et des transformations, et de l'autre une organisation discursive dont il est difficile de savoir si elle est de type formel ou de type pragmatique.

Nous préférons travailler dans un modèle où l'on reconnaît deux niveaux d'organisation formelle dans les énoncés d'une langue :

- ☆ celui qui est fixé, pour chaque langue, par le type de catégories morphosyntaxiques qu'elle s'est construites et les constructions verbales, nominales etc. qu'elles constituent;
- ☆ celui qui se révèle dans les configurations régulières qui apparaissent dans les discours et qui ne reposent pas sur le pouvoir constructeur des catégories grammaticales.

Dans ce cadre, il serait intéressant d'étudier les relations entre éléments lexicaux et d'autres types de pronoms que ceux qui ont été envisagés ici.

Il serait intéressant de savoir si des énoncés tels que :

ce dont il parle toujours c'est de cette affaire de Loudun  
il parle toujours d'un truc de l'affaire de Loudun

peuvent être analysés comme des réalisations à solidarité entre le lexique et le pronom dont ou entre le lexique et l'élément classifieur : d'un truc. Peut-être ne constituent-ils au contraire qu'un type particulier de configurations discursives.

Là encore le choix d'une solution ou d'une autre ne peut dépendre de la fréquence d'utilisation de la tournure ni de sa fonction essentielle dans les discours. Pour accepter ces tournures dans le système grammatical du français, il faudrait montrer qu'elles répondent aux critères formels choisis pour définir la relation syntaxique de solidarité entre le pronom et le lexique.

*José DEULOFEU*

✱

REFERENCES :

- . Cl. BLANCHE-BENVENISTE, "A propos de traits sémantiques utilisés en syntaxe", Cahiers de Linguistique, n° 8, Université de Québec, 1978.
  
- . Cl. BLANCHE-BENVENISTE, K. VAN DEN EYNDE, "Syntaxes et mécanismes descriptifs", Cahiers de Lexicologie, 1978, vol. I.
  
- . J. DEULOFEU, Recherches en vue d'une étude de l'évolution de l'ordre des constituants en français : la place des groupes prépositionnels à valeur adverbiale en français oral contemporain, thèse, Université de Paris III, 1977 (a).
  
- . J. DEULOFEU, "La syntaxe et les constructions binaires", Recherches sur le français parlé n° 1, Publications du G.A.R.S., Université de Provence, 1977 (B).
  
- . G. SANKOFF, P. THIBAUT, "Les relatives en Tok-pigin, un exemple de relation entre grammaire et discours", Language, vol. 2, 1977.
  
- . Ed. WILLIAMS, Rule Ordering, thèse M.I.T., 1974.

NOTES

---

\*

- <sup>1</sup> Pour une présentation théorique de l'approche pronominale, voir C. BLANCHE-BENVENISTE et K. VAN DEN EYNDE (78).
- <sup>2</sup> Ceci ne veut pas dire que la structure grammaticale de l'énoncé coïncide avec sa forme superficielle. Les relations grammaticales ne sont pas calculées d'après la combinatoire entre verbe et morphème isolé, mais entre verbe et paradigme organisés de morphèmes. Voir sur ce point l'article cité pp. 16 et suiv.
- <sup>3</sup> Cette distinction fondamentale entre relations de valence et de réception qui est fondée, dans le domaine pronominal, par la distinction entre deux séries morphologiquement différentes de pronoms, est ensuite projetée, comme principe de classification sur les constituants à tête lexicale que peuvent construire les verbes. Cette projection apporte une solution, tirée des catégorisations présentes dans les secteurs les plus systématiques de la langue, à la fois au problème de la distinction entre complément de verbe et complément de phrase et au problème des types de compléments verbaux. Cette conception rappelle un peu celle de la grammaire relationnelle, en particulier en ce qu'elle dissocie nettement la notion de relation grammaticale de celle d'ordre des constituants, mais elle s'en distingue au moins sur un point fondamental : par son fondement morphosyntaxique, la structure grammaticale d'une langue lui sera propre et ne saurait, à quelque niveau que ce soit, être décrite en termes de relations ou de catégories universelles.
- <sup>4</sup> Il ne s'agit là que des relations fondamentales, d'autres éléments peuvent s'ajouter à ce schéma selon des contraintes morphosyntaxiques descriptibles. On trouvera sur le verbe diverses modalités : négation, adverbies divers; sur l'ensemble de la construction d'autres éléments modaux comme : est-ce que, heureusement que ... De sorte que l'énoncé suivant relève entièrement, pour sa structure, de l'organisation morphosyntaxique :
- heureusement que dans cette ville on ne cultive pas les fleurs seulement avec ça.
- <sup>5</sup> Cf. SANKOFF-THIBAUT (op. cit.).

\*





Alain GIACOMI

VARIATION DU CLITIQUE  
 ET NEUTRALISATION DU GENRE ET DU NOMBRE  
 DANS LE FRANÇAIS PARLE DE MARSEILLE

---



★ L'examen d'un corpus<sup>1</sup> de français parlé de Marseille laisse apparaître une variation des formes du clitique de la troisième personne. Une fois que nous aurons localisé et étudié ces formes, la question se posera de savoir s'il s'agit là d'une spécificité morphologique d'une variété précise de français, celui de Marseille, ou bien si ces variations renvoient à l'opposition plus générale de français écrit / français parlé et représentent alors la forme courante du français parlé contemporain.

A côté des formes standard du clitique masculin [i] / [i]z], les locuteurs du corpus utilisent des formes en [i] / [iz] :

ex. :        mais il était pas mal ce film  
               de toute façon i rigolent de nous

Si l'on examine l'entourage de ces formes, on voit que [i]<sup>2</sup> est la forme du clitique masculin qui se rencontre devant une consonne ou une semi-consonne, que le verbe lui faisant suite soit au singulier :

ex. :        çuilà qui fait rien i prend la porte  
               i y a pas beaucoup de filles au club on les planque,

ou au pluriel :

ex. :        i savent plus quoi faire de leurs mains;

qu'il soit impersonnel :

ex. :        i faut pas que l'ouvreuse elle reste là,

ou précédé d'un pronom :

ex. : lui i boit i s'empêgue  
i m'a dit je te l'offre.

Par contre, [i] est la forme du clitique masculin se rencontrant devant voyelle :

ex. : quand il en vient des filles ... la façon dont elles  
sont accueillies c'est normal qu'elles reviennent plus  
mais il était pas mal ce film.

Cette définition doit toutefois être affinée car elle ne rend pas compte de la variation [i]/[iz] dans les exemples suivants :

il est pas efféminé  
i z auraient dû s'écraser  
i z arrivent

puisque nous avons chaque fois + voyelle ou + semi-consonne.

C'est la prise en considération du verbe qui est déterminante. On observe alors que [i] est la forme du clitique masculin se rencontrant devant voyelle lorsque le verbe est au singulier, tandis que [iz] est celle se rencontrant devant voyelle ou semi-consonne lorsque le verbe est au pluriel. Ce [z] fonctionne comme un morphème assurant la distinction singulier/pluriel, semblablement à une opposition nominale du type :

l'arbre VS le+z+arbres

Cette fonction distinctive de la consonne phonique joue pour une catégorie de verbes à initiale vocalique dans lesquels l'opposition singulier/pluriel n'est pas réalisée phonétiquement. Ainsi, dans un verbe comme "prendre", cette opposition est réalisée phonétiquement :

i(1) prend VS i(ls) prennent	
[ã]	[ɛn]
sing.	plur.

alors que dans une autre catégorie de verbes celle-ci est purement graphique :

il approche VS ils approchent

[ilapɔʃ (ə)]      [i(l)zapɔʃ (ə)]

sing.

plur.

la consonne assurant phonétiquement l'opposition singulier/pluriel.

Cette variation du clitique semble être une variante intra-individuelle puisqu'un même locuteur possède les quatre formes [il]/[ilz] • [i]/[iz] :

ex. :      il a commencé au "51" il en a pris un deux i commençait à être rond.

Mais il est possible de parler également de variante inter-individuelle puisque les formes [il]/[iz]<sup>3</sup> sont les formes courantes du français parlé (cf. infra).

Il est permis de parler de "variantes" dans la mesure où les observations faites montrent que les règles dégagées (cf. ci-dessous) sont sujettes à variation en fonction de la situation de communication : en situation d'auto-correction (présentation à une place, à un examen, etc.), un même locuteur emploiera [il] + consonne alors qu'en situation de conversation familière, il emploiera [il] + consonne.

On peut donc formuler la règle variable suivante :

[il]	<	situation de communication	>	→	<table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 5px;">/i/ + consonne / - Verbe</td> <td style="padding: 5px;">{</td> <td style="padding: 5px;">sing.</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 5px;">}</td> <td style="padding: 5px;">plur.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">/il/ + voyelle / - Verbe</td> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="padding: 5px;">sing.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">/iz/ + {</td> <td style="padding: 5px;">voyelle</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">                  }</td> <td style="padding: 5px;">semi-consonne</td> <td style="padding: 5px;">/ - Verbe</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="padding: 5px;">pl.</td> </tr> </table>	/i/ + consonne / - Verbe	{	sing.		}	plur.	/il/ + voyelle / - Verbe		sing.	/iz/ + {	voyelle		}	semi-consonne	/ - Verbe			pl.
/i/ + consonne / - Verbe	{	sing.																					
	}	plur.																					
/il/ + voyelle / - Verbe		sing.																					
/iz/ + {	voyelle																						
}	semi-consonne	/ - Verbe																					
		pl.																					

Si l'on considère ces variations d'un point de vue de l'histoire de la langue, on s'aperçoit qu'elles ont fait l'objet de maintes remarques et prescriptions de la part des grammairiens. Un rapide aperçu (on renvoie, pour plus de détails, aux différents tomes de Nyrop et de Thurot traitant de la question, ainsi qu'à ceux de Brunot) laisse apparaître d'une façon nette l'hésitation de ces mêmes grammairiens dans le choix des formes qui devaient être considérées comme la norme en matière de prononciation. Ainsi, au XVII<sup>e</sup> siècle, on admet [i] au singulier

devant consonne alors qu'au pluriel on hésite pour "ils ont" entre les deux prononciations [il] ont et [iz] ont. Il n'est pas encore question d'une prononciation [ilz]. Ce n'est qu'au XVIIIe siècle que la forme [il] l'emporte au singulier et devient la marque d'un style soutenu, tandis qu'au pluriel la prononciation [ilz] est recommandée. Jean Stéfanini a suggéré au cours d'un séminaire que la prononciation [i] était considérée comme la plus chic jusqu'en 1914. Tant d'hésitation dans la prescription d'une forme montre la distance qui a toujours existé entre l'usage et la règle. La variation de ces formes telle qu'elle se présente actuellement dans le français contemporain est encore accentuée dans les constructions lexique-clitique, dans lesquelles la présence du lexique tend à déposséder le clitique de la marque du genre et du nombre, ainsi que le fait remarquer Moignet (p. 148).

Il faut remarquer que le clitique féminin semble être peu sujet à des variations. Dans le corpus servant de référence au présent travail nous relevons cependant une occurrence d'une forme [e] placée devant un yod :

é y avait dit

Faute d'un plus grand nombre d'occurrences, nous laisserons l'étude du clitique féminin et de sa possible variation en suspens, nous contentant de cette remarque, en soulignant toutefois que Nyrop note (t. II, p. 391, § 523, 4°) que dans la prononciation vulgaire on a deux formes de "il" et de "elle" : il aime, elle aime, mais i(l) ment, e(lle) ment, et que, malgré leur quasi inexistence dans le corpus sur lequel s'appuie la présente étude, on a relevé de nombreuses occurrences de cette forme [e] du pronom au cours de conversations entendues.

Nous nous attacherons, à présent, à d'autres phénomènes à propos desquels nous disposons actuellement de données quantitativement plus importantes et qui touchent à ce que nous appellerons "la neutralisation du genre".

Si les formes en [i]/[iz] n'affectent en rien la célèbre règle disant que le masculin l'emporte sur le féminin, ainsi qu'en témoignent des phrases du corpus comme :

ces messieurs dames là i z ont rien d'intéressant  
à dire

la femme et l'homme i sont normal(s),

ces mêmes formes neutralisent dans un assez grand nombre de cas l'opposition masculin/féminin en se substituant aux formes normalisées elle/elles :

ex. : j'ai vu des ouvreuses ... pour gagner e ... vingt centimes ... i ... i courent au moins facilement une heure  
i z en profitent là-dessus non pas toutes les femmes

Brun (p. 53) s'interroge sur une possible "influence du provençal où eli, au pluriel, est des deux genres". Deux remarques s'imposent au sujet de ce phénomène. D'une part, il ne semble pas caractéristique d'une variété de français parlé, puisque Brunot en relève (t. II, p. 313) de nombreux exemples chez Ronsard en soulignant que cette "confusion" ne lui est pas particulière, celle-ci se retrouvant entre autres chez Belleau et chez Marot; d'autre part, il remonte au-delà du XVI<sup>e</sup> siècle puisque Nyrop (t. II, p. 399, § 529, remarque) note qu'au Moyen Age la forme masculine ils se substituait parfois à la forme féminine "elles" et que "le phénomène qui se montre d'abord en anglo-normand se répand peu à peu et devient assez général au XIV<sup>e</sup> et au XV<sup>e</sup> siècle". Frei (p. 146) donne lui aussi plusieurs exemples :

ses chaussures ils son mauvaises état

je souhaite que la lettre il vous trouve toujours de même

Il s'agit donc d'un vieux phénomène qui ne couvre pas seulement le domaine de la langue d'oc.

Cette neutralisation<sup>4</sup> par le masculin intervient à d'autres endroits de la morphologie, comme le montrent les exemples suivants :

elles disent eux-mêmes

elles sont tous fâchées au travail.

◆ CONCLUSION

Les formes [i]/[iz] du clitique ne sont donc pas spécifiques d'un type de français parlé mais renvoient à l'opposition de français écrit / français parlé. Elles se caractérisent dans certains cas par la perte de tout caractère au point de vue du genre puisque [i]/[iz] peuvent renvoyer aussi bien à un masculin qu'à un féminin, le genre étant alors entièrement assuré par le lexique. Il s'agit, d'autre part, d'une classification grammaticale plutôt que lexicale puisque la distinction masculin/féminin n'est aucunement affectée à d'autres endroits de la morphologie : on ne trouve pas d'exemples du type \* le fille.

*Alain GIACOMI*

\*

BIBLIOGRAPHIE

- . BRUN (Auguste) : Le français de Marseille - Etude de parler régional, Institut historique de Provence, Marseille 1931, réédité par Laffitte Reprints, Marseille 1978.
- . BRUNOT (Ferdinand) : Histoire de la langue française, des origines à 1900, A. Colin, Paris 1905-1937 (10 tomes).
- . FREI (Henri) : La Grammaire des Fautes.: Introduction à la Linguistique fonctionnelle, Paris, Geuthner, et Genève, Kündig, 1929.
- . MOIGNET (Gérard) : Le pronom personnel français. Essai de psychosystématique historique, Paris, Klincksieck, 1965.
- . NYROP (Kristoffer) : Grammaire historique de la langue française, Copenhague, Gyldendal, 1899-1930 (6 volumes).
- . THUROT (François) : La prononciation française depuis le commencement du XVIe siècle, d'après les témoignages des grammairiens, Slatkine Reprints, Genève 1966.

NOTES

<sup>1</sup> La présente étude s'appuie sur un corpus de français parlé totalisant environ quatre heures et demie d'enregistrement sous la forme de discussions, enregistré dans une "Maison pour Tous" de Marseille et dont l'étude de certains points de syntaxe fait l'objet d'une thèse de doctorat de troisième cycle en cours.

<sup>2</sup> Il faut remarquer que, dans la grande majorité des cas, le clitique indirect "lui" (qu'on différencie de "lui" pronom semi-lexical), qui ne se réalise jamais [i] phonétiquement :

lui il arrive pas

\* i il arrive pas,

devant voyelle ou consonne, a la même réalisation phonétique que le clitique sujet "il" :

j'i claque la porte au nez

et que cette similitude phonétique semble masquée par l'habitude orthographique de transcrire ce [i] par "y", établissant ainsi une opposition graphique "i" VS "y" qui n'a pas d'équivalent au plan phonétique. Cependant, d'autres problèmes se posent au sujet de ce [i], notamment lorsqu'il est au contact d'un son palatal dans des exemples du type :

c'est un monsieur qui lui avait dit ...

[k(i)javedi]

il lui avait dit

[ijavedi] ou [i:javedi]

On se contentera de ces remarques, réservant à plus tard l'étude détaillée de cette forme du clitique "universellement employée" ... en France selon Brunot (T. X, p. 309), qui rappelle le témoignage de Vaugelas, d'après lequel "lui ... était souvent remplacé par y dans la langue parlée, même à la Cour".

<sup>3</sup> La présence dans le corpus de phrases du type :

1. c'est des gens qui z ont du fric

à côté de celles du type :

2. c'est des gens qui ont du fric

pose le problème suivant : s'agit-il, dans le cas de 1. de "qui" forme unique de relatif + [iz] ou d'une forme de relatif [kiz] alternant avec [ki] ?

<sup>4</sup> Un autre phénomène de neutralisation qu'on se bornera aussi à constater affecte souvent l'opposition singulier/pluriel lorsque le clitique ou le pronom représentent un nom fonctionnant comme un collectif :

ex. :    mais non i faut savoir l'employer les ronds qu'i ramassent  
          avant un couple quand i z étaient unis i z étaient unis



Il faut noter que, au cours de la conversation, les locuteurs marquent très souvent la relation entre l'individuel et le collectif et vice-versa par le passage du singulier au pluriel ou du pluriel au singulier dans une même phrase :

ex. : un alizan c'est ceux qui sont roux  
de toute façon d'un jour ou l'autre la gauche elle  
va passer on verra bien ce qu'ils feront.

Ces différents phénomènes ne sont pas dans un rapport d'exclusion entre eux car ils peuvent se trouver dans une même phrase :

c'est simple tu remarques tous les sports ou même  
tous les jeux même les filles i le pratiquent.

∗



SOIT Y'AVAIT LE POISSON SOIT Y'AVAIT CE ROTI FARCI

Etude de la construction il y a  
dans la syntaxe du français

- ★ On distingue généralement trois emplois de il y a :
- un emploi où il y a est considéré comme unité syntaxique
  - un emploi où il y a est considéré comme extracteur
  - un emploi où il y a est considéré comme complément temporel.

Dans cet article je me propose de montrer qu'il est possible de réduire l'hétérogénéité apparente de ces emplois en analysant le fonctionnement du verbe avoir : je montrerai que :

- 1) il y en a est une formulation verbale où avoir, analysable comme verbe d'existence au même titre que être, diffuse sur ses constituants le trait /+ locatif/ qui le caractérise<sup>1</sup>. En ce cas avoir garde ses propriétés de verbe constructeur d'une unité syntaxique : il construit :
- a) un  $P_0$  /- personnel / marqué comme /+ locatif/, de forme il y,
  - b) un  $P_1$  que sa structure spécifie comme d'extension limitée : ce caractère se réalise dans des formes repérables comme telles, le clitique en par exemple.

Cette formulation permet au verbe avoir de construire un éventail de constituants  $P_1$  plus large que la formulation de type j'en ai : c'est ainsi qu'une construction comme il y a longtemps est analysable comme la construction il y a une fille, où longtemps et une fille font partie du paradigme  $P_1$  de avoir (alors qu'on n'a pas "j'ai longtemps"). Dans cette formulation il y a peut construire un verbe non tensé par

l'intermédiaire du constituant  $P_1$  : le verbe peut figurer à l'aspect  $\pm$  accompli mais, en tous les cas, la construction implique que  $P_1$  de avoir reste, quant à lui, analysable comme "accompli", comme dans les exemples suivants :

il y a beaucoup à faire  
 il n'y a que lui de parti

2) Grâce aux propriétés qui le caractérisent dans la formulation précédente, le verbe avoir peut introduire un dispositif <sup>2</sup> analysable dans la syntaxe d'un autre verbe : en ce cas avoir n'est plus organisateur syntaxique de l'énoncé mais il garde la propriété de situer dans l'accompli le constituant qu'il construit <sup>3</sup>. L'analyse montrera que, en réalité, il n'opère sur un constituant que dans la mesure où celui-ci appartient à un paradigme qui doit être marqué comme accompli :

- soit qu'il s'agisse du paradigme  $P_0$  qui, dans tous les cas de stabilisation du constituant au pôle /+ loc./ requiert une telle propriété aspectuelle,
- soit qu'il s'agisse d'autres paradigmes qui n'acquièrent cette propriété qu'en discours.

J'espère ainsi montrer que il y a s'inscrit dans la grammaire de la langue et qu'il n'est pas possible d'étudier ses emplois discursifs sans faire l'analyse de ses propriétés de verbe constructeur.

Avant de développer cette analyse, je présenterai quelques extraits de corpus de français parlé où apparaissent les divers emplois discursifs du verbe.

## I - EXTRAITS DE CORPUS

### I.1 Il y a verbe constructeur

En tant que verbe constructeur il y a a la propriété de marquer la variation temporelle et/ou aspectuelle nécessaire à l'organisation du discours : dans les exemples suivants on verra que, à cet égard,

l'unité syntaxique construite par il y a se comporte comme n'importe quelle autre unité syntaxique verbale :

● Pas d'oppositions temporelles ou aspectuelles :

○ Toutes les unités sont au présent :

A 45<sup>4</sup>        alors ici – ici y'a des arbres – tu vois ça c'est la col-  
line – pas de problème – et ici j'ai j'ai du vent qui qui  
s'engouffre

○ Toutes les unités sont à l'imparfait :

A 14        c'est vrai hein y'avait les quatre murs qui étaient –  
y'avait tout dehors – c'est vrai ouais les quatre murs tu  
ti avais des salles de bain qui étaient dehors – ti avais  
– c'est incroyable hein

○ Toutes les unités sont au futur :

A 30        tu vois jusqu'ici y'aura dix sept escaliers mais y'aura  
une partie de l'appartement en haut

○ Toutes les unités sont au passé-composé :

A 47        Qu'est-ce qu'il y a eu – y'a eu le feu – tout a brûlé –  
ici à Benot y'a eu deux feux comme ça en quinze jours

● Oppositions temporelles :

○ Présent / passé-composé :

A 38        tout le monde a peur depuis qu'y a eu ce coup de chômage  
hein

○ Présent / imparfait :

IX 23        il n'y a plus de stage hospitalier – enfin il n'y en avait  
plus cette année

A 6        avant y'avait un agent technique maintenant elle a la paye  
d'un O.S.

○ Imparfait / passé-composé :

A 5        elles t'ont tout raconté les costumes qu'y avait

A 3        elles ont pas pu regarder les machines qui y'avait

○ Plus-que-parfait / passé-composé :

A 52        y'avait eu un pendu une fois – ah y'a eu y'a eu un pendu  
– y'a eu heu un laboratoire de drogue y'a eu

● Oppositions aspectuelles :

○ Présent ± accompli :

A 55 ça leur a permis de bien finir hein iz ont — y'a pas d'enfants — i sont mariés depuis x années heu ça va

○ Imparfait ± accompli :

A 14 quand j'y étais moi qu'y avait eu heu des réunions d'information y'avait quatre-vingt personnes dehors

A 58 mais qu'est-c'y avait eu aussi comme scandale à Benot qu'iz avaient repeint heu des trucs en rouge — qu'est-ce qu'y'avait encore

● Diverses oppositions combinées :

A 51 iz ont des scandales à Benot là bé c'est ça c'était le scandale financier qu'y a eu — Josy — c'était eux c'était leur coopérative

A 23 l'année dernière qu'est c'est qu'y avait dans le colis — oh l'année dernière y'avait eu heu — une bouteille de Frontignan heu une bouteille de vin rouge — ah y'avait ces bouteilles de liqueur là ... tandis que cette année y'a eu une bouteille de champagne une bouteille de beaujolais une bouteille de vin blanc

I 9, 4 pasque y'aurait pu avoir un livre sur ce sur ça mettons qu'il y ait eu un livre sur ça — c'est des articles de journaux qui y'avait sur ça

A 48 c'est-à-dire qu'i devraient interdire — même qu'yait le feu — que ce soit vraiment minable — hein i devraient la laisser en zone verte

On aura remarqué que le verbe avoir peut, dans la formulation il y a, entrer dans la syntaxe discursive aussi bien comme unité syntaxique constructrice que comme unité construite introduite par une conjonction ou un relatif.

J'examinerai maintenant quelques exemples de constituants qui, en P<sub>1</sub> de il y a, sont caractérisés par une extension limitée. Si le constituant est nominal, cette limite peut s'exprimer, soit par la quantification partitive, soit par une construction complémentaire<sup>5</sup> (restriction, coordination, énumération), soit par détermination. Certains constituants à réalisation exclusivement pronominale ont leur limite inscrite dans leur structure; il en est de même pour les constituants "adverbiaux" de quantité apparaissant dans ce paradigme (tels beaucoup, peu, trop :

il y a beaucoup

il y a peu

qui doivent être distingués des quantifieurs opérant sur un constituant nominal :

il y en a beaucoup (d'eau)

cf. section II de cet article).

Si le constituant est non marqué, son insertion dans le paradigme suffit à lui conférer le caractère accompli et, de ce fait, oriente l'interprétation qui en sera faite : c'est le cas de l'emploi du constituant de forme le N, en français méridional en particulier (cf. les exemples ci-dessous et section II de cet article).

● Le constituant /+ partitif/ :

limite marquée par le quantifieur :

○ réalisation clitique du constituant :

- A 78            premièrement y'en a pas beaucoup — ici — on risquerait de me l'escagner
- A 43            pas trop de lapins ça y'en a pas trop eu
- A 29            y'a des entreprises sur Benot — voui ici voui y'en a 3
- A 77            non ici ça se fait beaucoup heu à la fermeture de la chasse — ah bon — fermeture de la chasse et y'en a quelques-uns au milieu de la chasse

○ réalisation lexicale du constituant :

- A 13            il m'a dit qu'il y avait eu une grève qu'il y avait cinq cents filles dehors
- A 27            tu parles y'a soixante soixante quinze candidatures et je crois qu'i y'a que trente places
- A 39            dans la grande salle en haut là tu sais où y'avait tant de bînos — elle a fermé c'te ligne
- A 63            autrement le jour même on a rien su y'a pas eu d'arrestation ni rien
- A 42 <sup>6</sup>            y'a que de la colline derrière — devant c'est des vignes
- A 58 <sup>6</sup>            alors quand il pleut y'a des des crevasses y'a de tout
- A 61            mais le dimanche y'a plein de monde parce que moi à Ventabren j'étais allée une fois le dimanche voir une amie c'était plein de gens

● Constituant /- partitif/ et /+ discret/ (cf. section II)

○ Limite marquée par l'énumération :

A 10 heu combien on est maintenant – il y a Céline – l'autre Céline – Jocelyne – Caroline – Marie-Paule – moi – on est six filles – y'a donc Toto et un ingénieur

A 36 et ouais – y'avait Marcel y'avait Madame S. – y'avait heu

○ Limite marquée par la coordination :

VII 20 non mais y'a le provençal et puis aussi y'a le patois marseillais

○ Limite marquée par la restriction :

A 70 faut dire qu'i y'avait que Benot le vieux tu vois ce que tu vois ici – le centre – c'est tout

A 36 à Aix y'a que Zozo comme usine

○ Limite marquée par la détermination lexicale <sup>7</sup> :

A 21 d'ailleurs y'a encore les les anciennes installations

A 65 bien entendu elle m'a fait entrer dans le garage – c'était encore pour ainsi dire enfin y'avait plus rien mais y'avait l'installation qui y'était et y'avait les citernes la les barriques pour l'eau

● Constituant dont la limite n'est pas marquée mais que l'insertion oblige à interpréter comme limité :

○ Constituant /- discret/ <sup>8</sup> :

I 10 ce que tu aimes bien dans une classe c'est quand même qu'il y ait discussion

A 35 comme débouchés d'abord à Benot y'a rien et prendre un petit commerce y'a pas moyen

○ Constituant /+ discret/ <sup>8</sup>,  
avec utilisation méridionale de l'article <sup>9</sup> :

A 48 et la deuxième fois alors encore mieux y'avait la panne d'électricité – la sirène ici à Benot était bloquée – donc y'avait pas de courant

A 48 c'est vrai y'a eu le pot enfin on a eu du pot que ...

A 50 tant qu'il y a le pognon ça marche .



A 22            voilà c'était la viande soit y'avait le poisson soit  
y'avait ce rôti heu farci et pour heu le – dessert on  
a eu la bûche glacée

● Constituant de forme exclusivement pronominale :

○ de type indéfini :

A 36            et mais toi tu as demandé à Dupont pour des cours – non  
– oh i y'a rien

A 37            et comme potins raconte-moi un peu les potins de la Zozo  
– beh non y'a plus grand chose tu sais

○ de type interrogatif :

A 31            y'aura quoi là

III, 10        qui y'a comme redoublants

● Constituant temporel :

limite marquée par le quantifieur :

A 70            puis moi je l'aurais voulu j'aurais voulu connaître Benot  
y'a – quelques années en arrière

A 17 <sup>10</sup>        ah ben treize ans depuis que je travaille c'est facile y'a  
treize ans que j'y suis y'a treize ans qu'on demande le  
transport gratuit

A part ce dernier type de constituant, tous les types de cons-  
tituants qui précèdent peuvent apparaître dans la formulation de type "j'ai"  
(cf. section II) : certains des exemples donnés comportaient déjà cette  
construction, en voici d'autres :

A 9            tu as un pôle né négatif – un pôle positif – ça fait du  
courant et ça marche

A 13            ouis mais ti a – c'est pas supprimé – ti auras de nouvel-  
les classifications mais c'est pas supprimé

A 71            c't'àdire que c'est ce qui se rapproche le plus des usi-  
nes tu vois – tu as Fos tu as – Shell heu – ben beh  
c'est ce qui se rapproche le plus

A 31            voilà tu vois – c'est l'entrée principale – on aura la  
cuisine

• Il y a, verbe constructeur d'une relation ternaire :

Dans cette construction, le constituant P<sub>1</sub> de avoir est interprétable dans la valence <sup>11</sup> du verbe non tensé : celui-ci peut avoir un aspect ± accompli, mais a pour caractéristique de ne pouvoir être construit par avoir que par l'intermédiaire du constituant P<sub>1</sub> (cf. section II) :

- . aspect - accompli, à l'infinitif
- . aspect + accompli, au participe passé

- A 26            i veulent pas i donner la place d'est y'a rien à faire
- A 19            elle a dit qu'elle payerait parce qu'y a une assurance à payer
- VII 4           y'a encore quelque chose à rentrer - y'a la télé à prendre - y'a à changer les pantalons <sup>12</sup>
- A 53            quand j'ai habité Benot - enfin j'ai commencé à la mairie y'avait - quatre vingt-quatre vingt dix ou quatre-vingt dix neuf - enfin y'avait cent villas d'habitées
- A 68            attention y'a eu y'a eu personne y'a eu personne de d'atteint y'a eu que la villa
- A 56            moi j'ai vu - j'ai vu des trucs descendre par la pluie parce que y'a pas de route - de faite y'a rien - j'ai vu descendre des clôtures
- A 55            iz ont de tout petits arbres de plantés

Il est intéressant de voir qu'il y a des occurrences de participes passés qui ne sont pas marquées comme + accomplies par de : il s'agit ici d'une autre construction où le participe passé peut fonctionner dans l'extension nominale :

- A 79            y'avait qu'un - une bouteille cassée un clou de verre c'est le cas de le dire
- A 33            et alors y'a les trois clés mélangées

I.2 Il y a, introduceur d'un dispositif verbal

Cette construction doit être bien distinguée de la construction où il y a construit un P<sub>1</sub> nominal avec une relative (cf. section II) :

- Construction d'un dispositif verbal :

? un peu d'eau coule  
il y a un peu d'eau qui coule

- Construction d'une relative :

il y a un peu de l'eau que tu as apportée

La construction "dispositif verbal" a pour caractéristique de fonctionner sur le paradigme  $P_0$  du verbe situé à droite de qui; autrement elle ne peut fonctionner que sur des paradigmes marqués comme + accompli par que, introducteur de restriction d'extension :

- Dispositif opérant sur le paradigme  $P_0$  :

il y a des garçons qui sont partis

- Dispositif opérant sur d'autres paradigmes :

\* il y a à des garçons que je parle  
il n'y a qu'à des garçons que je parle

Quand le dispositif fonctionne sur le paradigme  $P_0$ , la restriction d'extension peut également apparaître : elle n'est requise que si le constituant a la forme de type moi. Le constituant pivot sur lequel opère le dispositif doit répondre aux caractéristiques suivantes :

- a) • il doit pouvoir figurer en tant que  $P_1$  dans la construction de avoir :

\* y'a chaque homme  
\* y'a chaque homme qui partira  
y'a un homme  
y'a un homme qui partira

- b) • il doit, en tant que  $P_0$ , appartenir à une formulation verbale susceptible de le construire :

\* un peu d'eau est belle  
\* y'a un peu d'eau qui est belle  
il coule un peu d'eau  
y'a un peu d'eau qui coule

- ou bien il doit être marqué comme /+ discret/ dans son extension ou sa quantification (cf. section II) :

\* beaucoup d'eau me plaît

\* y'a beaucoup d'eau qui me plaît

beaucoup de choses me plaisent

il y a beaucoup de choses qui me plaisent

La condition a) ne suffit pas à rendre la construction acceptable :

il y a bagarre

\* il y a bagarre qui s'est déclarée

Ceci dit, l'éventail des constituants pivots est large, comme le montreront les extraits de corpus suivants :

• Constituant de forme clitique /+ part./ quantifié (cf. note 6)

- V 1            y'en a qui se la cassent encore moins que nous — y'en a qui s'en font moins que nous
- I 19           et les gosses ils avaient aucune affection chez eux ni — y'en a qui savaient même pas où ils allaient aller
- A 36           y'en a beaucoup qui travaillent là hein
- A 55           y'en a d'autres qui vivent
- V 3            ben je vois qu'y en a un qui est en train de partir
- I 8            ben y'en a un qui va au bureau du prof qui fait qui fait son cours sur le livre
- IV 2           y'en a certains qui se retrouvent là y'a même des types qui partent

• Constituant de forme pronominale :

○ Constituant /+ personnel/ :

- II 3           bon alors tu tu restes ici non y'a que moi qui remporte

○ Constituant /- personnel/ :

- A 17           tu te rends compte y'avait quel quelqu'un qui est allé le dire
- A 66           y'avait tout qui passait — tout ce qui se transforme

● Constituant de forme de syntagme nominal :

○ Constituant /- partitif/ :

A 72 après si y'a la fille qui arrive elle met encore sa voiture derrière

I 17 après y'a des caricatures la maman qui s'informe

○ Constituant /+ partitif/ quantifié :

IV 3 m'enfin n'importe où y'a un truc d'initiation professionnelle qui dure trois mois

II 6 là tu peux manger toi hein -- y'a des servants qui t'apportent à manger

VII dis y'a des gens qui te demandent là eh je les connais pas eh

A 60 ben là heu le vendredi y'a des étudiants de Marseille je croyais que c'était d'Aix puis de Marseille qui viennent là des architectes qui viennent relever des maisons des plans des trucs comme ça

F 3 y'a beaucoup de gens qui sont agressés

III 8 allez dépêche toi y'a une surprise qui nous attend

A 3 figure toi qui y'avait un des grands grands grands directeurs d'Agfa Gevaert qui est venu

IV 1 y'a plusieurs sortes de types qui peuvent al enfin qui vont en FPA

A 76 ben ouais ah ben dimanche quand on arrivait i y'a une voiture qui a passé sur les pattes du chien de Gomez

IV une fois quand moi j'y étais y'avait deux types qui se sont évadés dans la nuit

IV 8 et y'a des tas de collègues qui sont passés avant moi

A titre indicatif je donnerai ci-dessous quelques constructions de type "relatives" ou "conjonctives" :

A 29 et si seulement y'a des choses qu'i ne comprend pas qu'il a jamais fait alors il s'embrouille

VII 15 et oui pa'ce qu'y a une femelle que on a été obligé de la lever

- VIII 2      alors ça c'est des petites villas y'en a qu'elles datent d'une dizaine ou quinzaine d'années
- IV 3        même si ben si y'en a d'autres qui à qui ça paraît pas important de savoir que deux et deux font quatre euh faut croire que y'en a beaucoup à qui ça paraît important surtout les patrons
- A 66        puis alors tu as la citerne qui z'ont placé l'eau heu sûrement i devait y'en y'avait un endroit où c'était sûrement pour sécher
- IX 23      l'audio-visuel comme toute chose c'est un instrument — y'a des moments où on peut s'en servir y'a des moments où on peut pas s'en servir  
l'audio-visuel y'a des endroits où elle s'impose
- I 17        y'a une gosse là qui-i dit qu'il l'a épanouie qu'elle souriait tout le temps

Je distinguerai de la construction "dispositif", les constructions où, bien que la seconde unité syntaxique ait un P<sub>0</sub> anaphorique du constituant P<sub>1</sub> de il y a, on ne trouve pas de morphème qu(i) de liaison : en ce cas je considère qu'il s'agit de deux unités syntaxiques différentes (cf. section II) :

- A 20        y'en a un à 6 heures un quart il part de la Rotonde
- A 1        y'a Jocelyne sur neuf neuf films elle leur en a refait elle leur en a refusé 8
- VI 5        mais ce qui paraît que hier au soir y'en a un au Loubes il a allumé à neuf heures
- VII 2      y'a le copain il a tué une poule d'eau

Pour terminer, je donnerai un exemple où ces deux constructions s'opposent :

- I 19        alors y'a un cardinal ça m'a fait rire y'a un cardinal qui a qui a été contre Messmer pass-que Messmer a dit ... alors y'a un cardinal de je ne sais quelle — de Toulouse eh ben il s'est levé il a dit que c'était contre l'évangile.

Le dispositif qui concerne les constituants autres que P<sub>0</sub> construit obligatoirement un constituant interprétable dans la rection du verbe situé à droite : je n'ai pas fait l'inventaire de ces constituants dans le corpus sur lequel je travaille, aussi me contenterai-je de donner ci-dessous quelques exemples qui m'ont été transmis :

y'a qu'ici qu'on se réunit  
 y'a que là qu'on a des chances d'en faire  
 y'a que de ce livre que je me souviens  
 y'a qu'à lui que je pense

Il est intéressant de remarquer que la restriction d'extension peut, dans certains cas, s'effectuer par un autre morphème que que, comme dans l'exemple suivant :

y'a seulement quand je suis venue à la maison que j'ai  
 commencé à en faire

Enfin il faut signaler que il y a construisant directement en  $P_1$  le complément temporel + accompli, celui-ci peut figurer sans marque de restriction dans la construction "dispositif" : cf. les exemples déjà donnés et d'autres que je cite ci-dessous :

y'a trois jours qu'il est parti  
 y'a bien longtemps que celui-là on l'a pas vu

## II - ETUDE SYNTAXIQUE

### II.1 Dans il y en a, a est un constructeur verbal

#### II.1.1 Les critères qui spécifient a comme verbe

Dans il y en a, a est analysable comme verbe constructeur pour les raisons suivantes :

- 1) comme tout verbe il a la propriété de construire des paradigmes de constituants spécifiques avec lesquels il fait énoncé :
  - il construit un  $P_0$  /- personnel/ de forme il y,
  - il construit un  $P_1$  caractérisable comme d'extension limitée dont la seule réalisation clitique est en (il est impossible d'avoir \* il les y a).
- 2) Comme tout verbe il peut figurer avec ses propres modalités :
  - les modalités aspectuelles et temporelles <sup>13</sup>

/+ accompli/	il y en a eu
/- accompli/	il y en a etc.
présent	il y en a
imparfait	il y en avait etc.

- les modalités négative et interrogative :

il n'y en a pas  
est-ce qu'il y en a ? / Y en a-t-il ?

Il y en a sera analysé comme une formulation du verbe avoir où  
1) le trait /+ locatif/ qui caractérise ce verbe se réalise en P<sub>0</sub> sous la  
forme y, 2) la position P<sub>0</sub> est marquée par il : cette formulation est uni-  
que dans la syntaxe verbale du français, c'est elle qui permet d'opposer  
avoir et être (qui, pour sa part, est caractérisable comme /- locatif/  
dans la formulation c'en est un : thèse de C. Jeanjean, à paraître).

## II.1.2 Les constituants de avoir dans il y a

### II.1.2.1 Il marque morphologique de P<sub>0</sub>

En français tout énoncé à verbe tense (sauf à l'impératif) doit  
avoir un P<sub>0</sub>. Il y a a un P<sub>0</sub> de caractère "- personnel" qui n'est pas le-  
xicalisable, de forme il

/- partitif/	<u>il</u> neige
/+ partitif/	<u>il en a</u> été convenu

Je considérerai donc que dans il y en a, il (qui n'est pas lexi-  
calisable) est la marque de la position P<sub>0</sub> au pôle + locatif de l'énoncé :

il y en a beaucoup  
\* celui-là y en a beaucoup  
  
il y a longtemps  
\* celui-là y a longtemps

(cf. ci-après l'analyse de P<sub>1</sub>) <sup>14</sup>



II.1.2.2 Y forme de constituant P<sub>0</sub>

On peut poser que la forme y n'est pas un complément dans la formule il y en a, ni de type là, ni de type à ça.

- Y est analysable comme P<sub>0</sub>

La propriété essentielle qui permet de poser que, dans il y en a, y est la réalisation du constituant P<sub>0</sub>, réside dans le fait que, comme dans la plupart des cas de réalisation discontinue d'un constituant P<sub>0</sub>, la forme discontinue commute avec une forme non discontinue (la valeur sémantique du verbe restant constante) :

<u>il en</u> existe	<u>j'</u> existe
<u>il en</u> arrive	<u>j'</u> arrive
<u>il en</u> reste	<u>je</u> reste
<u>il y</u> en a	<u>j'</u> en ai

La valeur sémantique du verbe avoir est précisée dans le type de P<sub>1</sub> qu'il reçoit et qui reste en grande partie commun aux deux formulations de avoir :

{ <u>il y</u> } { elle }	{	en a	}
		a ça	
		a ça à faire	
		a ça de fait	
		en a beaucoup	
		en a plusieurs	
		etc.	

Le fait que y soit séparé de il dans certaines constructions est un fait général qui concerne la réalisation discontinue de P<sub>0</sub> :

<u>il en</u> existe
<u>il</u> peut <u>en</u> exister
<u>il y</u> en a
<u>il</u> peut <u>y</u> en avoir

Je poserai donc que il y en a est une formulation de avoir qui est caractérisée par un constituant P<sub>0</sub> locatif /- pers./ de forme il y, qui s'oppose à la formulation j'en ai (qui est caractérisée par un P<sub>0</sub> /+ pers./ du paradigme de je).

### II.1.2.3 En forme clitique du constituant P<sub>1</sub>

Dans il y en a, en ne peut être analysé comme P<sub>3</sub>, puisqu'il n'entre pas dans la double réalisation spécifique de ce paradigme : en-de là :

j'en viens de là  
\* il y en a de là

En est analysable comme P<sub>1</sub> puisqu'il entre dans la double réalisation spécifique de ce paradigme, réalisation qui est accompagnée de quantifieurs<sup>15</sup> :

il y en a un peu d'eau

#### 1) Il y a requiert un F<sub>1</sub> d'extension limitée

La réalisation en, qui est analysable comme réalisation d'un constituant /+ partitif/, est ici exclusive de la réalisation clitique /- partitive/ du même paradigme :

\* il l'y a

Ce phénomène est l'indice de la nécessité imposée au constituant figurant en P<sub>1</sub> d'avoir une extension marquée comme limitée. Avant de développer cette hypothèse, je donnerai ci-après quelques indications sur les notions qu'elle implique (pour plus de détails, cf. thèse à paraître).

• L'extension nominale du constituant est analysable comme /± discrète/ :

a) . est /+ discrète/ l'extension nominale qui est marquée comme telle par l'article le ou ce (mon) :

. l'article le marque une extension non limitée

j'aime le feu

. l'article ce marque une extension limitée lexicalement :

j'aime ce feu

L'extension /+ discrète/ est /- partitive/ si elle n'est pas divisée par quantification, elle est /+ partitive/ si elle reçoit une telle quantification :

/- part./ j'aime les fleurs

/+ part./ j'aime quelques-unes de ces fleurs

Dans tous les cas, le constituant /+ discret/ et /- partitif/ a pour réalisation clitique le et ce, indépendamment du caractère limité ou non de son extension :

je le voyais le feu  
ce feu

Si le constituant /+ discret/ est /+ partitif/ sa réalisation clitique est en :

j'en voyais du feu

- b) . est /- discrète/ l'extension nominale qui est marquée par l'article à réalisation  $\emptyset$  (cf. thèse), ce qui en discours se traduit par une absence d'article :

il travaille avec patience ( $^{\circ} \emptyset$  patience)

Le constituant /- discret/ n'a pas de réalisation clitique. Il peut être quantifié de deux façons :

- par quantification distributive : en ce cas il reste sans réalisation clitique :

tout homme travaille ( $^{\circ}$  tout  $\emptyset$  homme)

Cette quantification est co-extensive à l'extension nominale : le constituant garde donc une extension non limitée,

- par quantification partitive : il a alors une réalisation clitique en :

j'en ai bu un peu d'eau ( $^{\circ}$  un peu de  $\emptyset$  eau)

Cette quantification opère une réduction de l'extension nominale, réduction dont la valeur est exprimée par le quantifieur.

- c) En conséquence, qu'elle soit /- discrète/ ou /+ discrète/, l'extension /+ partitive/ a une même réalisation clitique : en.

- d) La quantification est elle-même analysable en fonction de son caractère /± discret/ : à cet égard elle a un effet prévalent sur l'extension du constituant sur laquelle elle opère :

- un constituant à extension /- discrète/ peut acquérir le caractère /+ discret/ :

j'ai vu un feu ( $^{\circ}$  un  $\emptyset$  feu) (Un = /+ discret/)

- un constituant /+ discret/ peut perdre son caractère /+ discret/ si la quantification est /- discrète/ :

j'ai bu de l'eau ( $^{\circ}$   $\emptyset$  de l'eau) ( $\emptyset$  = /- discret/)

Dans la formulation il y en a, en marque donc le constituant comme /+ partitif/, soit, par exemple :

/- discret/      il y en a beaucoup d'eau

il y en a de l'eau

/+ discret/      il y en a un d'homme

il y en a un de ces hommes

Ainsi que je l'ai déjà signalé, cette forme clitique du constituant /+ partitif/, en, exclut tout autre clitique (- partitif) :

j'en ai  
 je l'ai  
 je t'ai

il y en a  
 \* il l'y a  
 \* il t'y a

Cependant la réalisation lexicale du constituant /- partitif/ n'est pas exclue :

il y a ça  
 il y a celui-là  
 il y a toi

Dans la mesure où ces dernières formes sont caractérisables comme exprimant une valeur complémentaire du constituant et/ou du paradigme, il est possible de dire que, dans la formulation il y a, le verbe avoir ne construit un constituant en P<sub>1</sub> que s'il est analysable comme d'extension limitée.

Cette analyse est confirmée par les faits suivants :

- la forme complémentaire du constituant /+ personnel/ figurera d'autant mieux dans la construction qu'elle sera marquée comme réduite :

il y a moi  
 il n'y a que moi

ou comme partie de cette extension :

il y a toi et aussi lui

- il y a refuse le constituant quantifié distributif qui, précisément, implique une non division de l'extension :

\* il y a tout homme  
 chaque homme

## 2) Il y a stabilise P<sub>1</sub> au pôle + locatif de l'énoncé :

Parmi toutes les formes de constituants /+ partitif/, celle qui apparaît généralement le plus difficilement en P<sub>1</sub> sans stabilisation par clitique, est la forme de ça (la quantification effectuant une déstabilisation totale du constituant) :

? j'ai vu de ça  
 j'en ai vu de ça

? j'ai cuit de ça  
j'en ai cuit de ça

Cependant, certains verbes acceptent une forme de ça, sans que soit nécessaire la stabilisation par en : celui-ci ayant pour propriété de stabiliser le constituant au pôle + locatif de l'énoncé, on en déduit qu'en ce cas c'est le lexème verbal lui-même qui possède cette propriété qu'il diffuse sur  $P_1$  : dans il y a, avoir a cette propriété :

j'ai pris de ça  
j'ai mangé de ça  
il y a de ça

Mais la valeur localisatrice de avoir est plus importante dans la formulation il y en a que celle de n'importe quel autre verbe (y compris avoir dans la formulation j'en ai : cf. plus loin) : en effet, contrairement à ce qui se passe ailleurs, avoir a ici la propriété de construire en  $P_1$  une liste non fermée de constituants /- discrets/ qui ont pourtant un très faible degré de stabilité :

il y a bagarre (° ∅ bagarre)  
il y a risque (° ∅ risque)  
etc.

Dans ce paradigme le constituant /- discret/ répond lui aussi au critère d'extension limitée puisqu'il accepte la coordination avec sa propre valeur, ce qui ne peut être analysé autrement que comme une division de l'extension paradigmatique :

il y a maison et maison  
il y a risque et risque  
etc.

Sans coordination le constituant ne peut figurer que s'il a une certaine valeur qui sera précisée ci-après :

il y a risque  
\* il y a maison

Il faut donc en déduire que si ce dernier constituant peut figurer c'est que d'une manière ou d'une autre il permet la limitation de l'extension paradigmatique. Cette propriété est analysable comme suit :

- elle ne recouvre pas celle de la quantification partitive qui caractérise le constituant /- individuel/ puisqu'un lexème /- individuel/ ne figure pas obligatoirement dans la construction et vice-versa<sup>18</sup> :

- il y a du beurre
- \* il y a beurre
  
- \* il y a de la fermeture
- il y a fermeture

- elle est compatible avec la valeur aspectuelle du paradigme  $P_1$  de il y a; en effet, pour qu'un constituant soit analysable comme d'aspect + accompli, il faut qu'il ait une extension susceptible d'être illimitée : l'aspect + accompli marque alors la limite de cette extension. Or, les lexèmes qui acceptent de figurer seuls dans cette construction sont interprétables comme ayant une certaine extension temporelle : celle-ci peut donc être limitée par insertion à droite de il y a.
  
- Le fait que des constituants /- discrets/ du type de maison n'acceptent pas la construction par il y a quand ils y figurent seuls, s'explique du même coup par le caractère de leur extension : celle-ci n'étant pas interprétable en terme de durée ne peut être marquée par l'aspect + accompli.

Cette analyse est compatible avec le fait que les quantifieurs qui peuvent figurer seuls en  $P_1$  de avoir sont, précisément, ceux qui ne peuvent effectuer qu'une quantification + accomplie sur l'extension nominale <sup>16</sup> :

- il y a beaucoup
- \* il y a plusieurs

Elle est enfin compatible avec l'interprétation métalinguistique de la coordination de type :

il y a maison et maison

puisque cette interprétation pourrait s'expliquer par le caractère non accompli de l'opération de référence, qui serait alors marquée comme accomplie par l'insertion en  $P_1$  de il y a.

### 3) Il y a caractérise $P_1$ comme + accompli

L'analyse précédente est confirmée en outre par les faits concernant des constituants exprimant une valeur temporelle : ces faits sont les suivants :

Avoir fait partie de la classe des verbes qui, en  $P_1$ , acceptent un quantifieur verbal :

il y a beaucoup  
peu  
etc.

ça coûte beaucoup  
peu  
etc.

Comme eux il accepte le quantifieur un peu :

il y a un peu

Ce quantifieur prend alors avec il y a une valeur qui n'apparaît pas avec les autres verbes (y compris avec avoir dans la formulation j'ai) : c'est la valeur temporelle d'accompli. On en déduit que cette valeur est liée, comme précédemment, à la formulation il y a, c'est-à-dire à la marque du trait + locatif de avoir qui apparaît en  $P_0$  sous la forme y.

C'est cette même valeur qui explique la construction spécifique qui permet à des structures exprimant le temps de figurer en  $P_1$  de il y a et d'être, de ce fait, interprétables comme accomplies :

il y a longtemps  
il y a cent jours

Enfin cette propriété explique que il y a soit incompatible avec les interrogatifs qui ne marquent pas l'accompli, c'est-à-dire qui refusent un complément introduit par de :

il y a combien de personnes ?  
il y a qui de parti ?  
\* il y a quand ?  
\* il y a où ?

En conclusion on posera que, dans la formulation il y a, avoir a pour propriété de marquer  $P_1$  comme d'extension limitée, cette limitation pouvant opérer de différentes manières (détermination, coordination, quantification ...) et signifiant éventuellement l'accompli.

## II.2 Les deux formulations de avoir : il y en a et j'en ai

### II.2.1 Propriétés communes aux deux formulations

La diffusion du trait /+ locatif/ de avoir sur  $P_0$  et  $P_1$  opère également dans la formulation j'en ai :

- 1) elle est compatible avec un  $P_0$  /+ personnel/, c'est-à-dire un constituant structurellement stabilisé au pôle /+ locatif/ de l'énoncé (cf. thèse de parafre) :

/+ pers./	<u>j'en ai</u>
/- pers./	* <u>cela en a</u>

- 2) avec un  $P_1$  de forme /+ partitive/ : de ça :

j'ai de ça

ainsi qu'avec des constituants /- discrets/ au faible degré de stabilité :

j'ai beaucoup d'eau  
j'ai faim

### II.2.2 Propriétés qui différencient les deux formulations

Cependant le paradigme des constituants admis en  $P_1$  dans les deux formulations diffère **sur** les points suivants :

- la formulation j'en ai admet un constituant /+ discret/ de forme clitique inacceptable dans la **formulation** il y en a :

je l'ai cela  
je t'ai toi

Avec j'ai le paradigme  $P_1$  n'est donc pas obligatoirement marqué comme ayant une extension limitée.

- La liste des constituants /- discrets/ semble fermée :

j'ai faim  
j'ai soif  
\* j'ai bagarre  
? j'ai fermeture

et la coordination à effet métalinguistique est exclue :

\* j'ai maison et maison



- Les constituants à effet temporel d'accompli sont également en liste plus restreinte :

j'ai vingt ans  
 \* j'ai longtemps  
 \* j'ai un peu

Ces différences sont induites par l'opposition du trait /± personnel/ qui affecte le constituant P<sub>0</sub>.

Ce phénomène rend compte du fait que :

- dans la formulation j'en ai, avoir a un fonctionnement conforme à l'ensemble des verbes du français : il admet, éventuellement, la stabilisation de son constituant P<sub>0</sub> au pôle /- locatif/ de l'énoncé :

un homme ça en a des idées

Cette stabilisation est exclue dans la formulation il y en a :

\* ça y en a un homme des idées

- dans la formulation il y en a, avoir acquiert une propriété analogue à celle de préposition à valeur aspectuelle :

il est parti il y a longtemps  
 il est parti depuis longtemps  
 ils sont en bagarre  
 il y a bagarre

Il semble que cette valeur lui permette de fonctionner comme introducteur de dispositif verbal (cf. plus loin) :

il n'y a qu'à toi que je parle  
 \* je n'ai qu'à toi que je parle

En conclusion on peut poser que, dans la formulation il y en a, le caractère /- personnel/ et exclusivement /+ locatif/ de P<sub>0</sub>, donne au verbe avoir une valeur spécifique qui a un effet de "dématérialisation" sur le verbe.

### II.3 "Avoir" verbe existentiel, en distribution complémentaire avec "être"

Cependant avoir a sa propre valeur sémantique qui, malgré les cas extrêmes de dématérialisation, apparaît dans la formulation il y en a :

cette valeur est une valeur de verbe d'existence qui est mise en évidence par l'analyse de la distribution complémentaire qui oppose être et avoir dans de nombreuses constructions : j'examinerai ici les constructions où être et avoir ont une fonction de verbe constructeur; je montrerai que y avoir apparaît dans tous les cas où être refuse un  $P_0$  /+ partitif/ : en tant que verbe constructeur, y avoir a donc pour spécificité de construire le constituant /+ partitif/ inacceptable dans la valence  $P_0$  de être. De cette spécificité il résulte que, dans ses emplois d'introducteur d'un dispositif verbal, il y a sera particulièrement utile pour stabiliser au pôle /+ locatif/ de l'énoncé le constituant qui autrement ne peut l'être (cf. plus loin).

### II.3.1 La construction locative y être <sup>17</sup>

Dans cette construction être est caractérisé par un  $P_0$  /± pers./ et un  $P_3$  /- pers./ y-là :

j'y suis  
ça y'est

$P_0$  /+ partitif/ est inacceptable :

- \* il y en est (de ça)
- \* il en est là (de ça)

Cela explique la difficulté pour les réalisations lexicales de ce constituant /+ partitif/ de figurer dans ce paradigme, même si ces réalisations sont analysables comme /+ discrètes/ :

- \* une fleur y est là
- ? une fleur est dans le pot

Pour une relation constante entre les constituants, la formulation il y a compense la déficience de la distribution :

il y en a là  
il y en a de ça là  
il y a une fleur dans le pot

### II.3.2 La construction d'appartenance être à toi <sup>17</sup>

Dans cette construction être construit un  $P_0$  /± pers./ et un  $P_2$  /+ pers./ :

c'est à toi  
je suis à toi

Le constituant /+ part./ est inacceptable en  $P_0$  :

- \* il en est à toi (de ça)
- \* un livre est à toi

Ici encore avoir supplée à la déficience de être :

- soit dans la formulation y avoir :

il y en a un à toi de livre  
il y en a à toi de ça

- soit dans la formulation j'en ai, où, contrairement à la formulation précédente, l'ordre des constituants est différent : le constituant qui est réalisé  $P_2$  avec être est réalisé  $P_0$  avec avoir, et le constituant qui est réalisé  $P_0$  avec être est réalisé  $P_1$  avec avoir :

j'en ai de ça  
j'en ai un

On remarque donc que, seule la formulation y avoir conserve l'ordre des constituants qui apparaît avec être.

#### II.3.4 La construction de proximité y être à ça :

Dans cette construction  $P_0$  est /± pers./ et  $P_1$  /- pers./<sup>17</sup> :

j'y suis à ça  
je suis au travail  
c'est à la mer

Le constituant /+ part./ est inacceptable en  $P_0$  :

- \* il en est un au travail
- \* il en est à la mer

Avoir supplée également à la distribution défailante :

il y en a un au travail  
il y en a un peu à la mer  
il y a de la marchandise à la mer

Dans ces trois constructions il y a construit en  $P_1$  le constituant /+ partitif/ qui devrait apparaître en  $P_0$  avec être; en même temps il conserve : a) la relation sémantique qui existe entre les constituants, b) l'ordre de ces constituants.

De plus il y a stabilise au pôle /+ locatif/ de l'énoncé le constituant /- partitif/ qui, avec être, peut être stabilisé par cli-  
tique :

celui-là il y est là  
il y a celui-là là  
etc.

Une des différences essentielles qui existe entre les deux modalités de stabilisation réside dans le fait que avoir impose au constituant d'être marqué comme ayant une extension limitée, alors que être refuse une telle restriction limite :

? y'a moi là  
y'a que moi là

### 11.3.5 La construction l'être :

Dans cette construction  $P_0$  est /± pers./ et  $P_1$  est adjectival :

je le suis (beau)  
ça l'est (beau)

Ici le constituant /+ partitif/ ne semble pas tout à fait exclu en  $P_0$  :

? il en est un grand  
il en est de grands

mais en ce cas la construction est figée dans la mesure où elle n'admet guère la variation temporelle :

\* il en sera de grands

Y avoir, quant à lui, permet cette variation :

il y en a un de grand  
il y en aura un de grand

Par ailleurs y avoir permet au constituant /- individuel/ <sup>18</sup> de figurer, ce que ne peut faire être :

\* il en est de la rouge  
il y en a de la rouge (de l'eau)

Donc ici encore avoir supplée à la défaillance de être.

### II.3.6 La construction en être :

Contrairement aux cas précédents, cette formulation de être est caractérisée par la stabilisation de  $P_0$  au pôle - locatif de l'énoncé (cf. thèse à paraître) :

pôle + locatif :        je suis un médecin  
                               ? il est un médecin  
                               \* celui-là il est un médecin

pôle - locatif :        celui-là c'est un médecin.

Dans cette construction, être est analysable comme diffusant un trait /- locatif/ sur ses constituants : il peut en conséquence stabiliser le constituant /+ part./ au pôle /- locatif/ (il suffit que la structure soit compatible avec cette stabilisation; cf. thèse à paraître) :

des pommes c'est des fruits  
 du vin c'est de l'eau rouge

En ce cas le constituant /+ part./ ne peut être inséré dans une formulation avec il y a :

\* il y en a un d'homme de médecin

Ce phénomène confirme bien la valeur /- locative/ de être dans la construction.

On en conclut que y avoir a pour spécificité de construire et de stabiliser le constituant /+ partitif/ de être, toutes les fois qu'il ne peut figurer au pôle + loc. comme  $P_0$  : l'emploi de il y a n'est donc pas ici analysable en termes de variation discursive mais bien en termes de nécessité structurelle : c'est le verbe d'existence qui construit le constituant à extension limitée.

### II.4 La construction d'un verbe non tensé :

il y a a la propriété de marquer comme accompli  
le paradigme  $P_0$  du verbe qu'il construit

Dans cette construction :

il y a ça à faire  
 il y a celui-là d'arrivé

il y a construit un verbe non tensé par l'intermédiaire du constituant qui apparaît dans son paradigme  $P_1$ . Cette construction a les caractéristiques suivantes :

1) le constituant inclus en  $P_1$  de avoir doit être compatible avec les propriétés de ce paradigme : il doit être d'extension limitée :

- \* il y a toute chose à faire
- \* il y a chaque homme d'arrivé

2) la condition 1) étant respectée, le constituant qui figure en  $P_1$  de avoir doit être interprétable dans une valence  $P_0$ <sup>19</sup> du verbe non tensé : deux cas se présentent :

- si le constituant est interprétable dans la valence  $P_0$  d'une formulation verbale construite avec l'auxiliaire être, il peut être /± personnel/ <sup>19</sup> :

/+ pers./ :        il est parti  
                   il n'y a que lui de parti  
                   il n'y a que lui à partir (si tôt)

/- pers./ :        c'est fait  
                   il y a ça de fait  
                   il y a ça à faire

- si le constituant n'est pas interprétable dans la valence  $P_0$  d'une formulation verbale construite avec l'auxiliaire être, il doit être /+ pers./ <sup>19</sup> :

/+ pers./ :        il n'y a que toi à partir si tôt  
                   il n'y a que lui à savoir faire ça <sup>20</sup>

/- pers./ :        \* il n'y a que ça à me concerner

Dans certaines conditions le constituant  $P_1$  peut ne pas être réalisé lexicalement dans la construction avec à V.<sub>inf.</sub> :

il y a à faire  
 il n'y a qu'à partir  
 il n'y a qu'à le faire

(cf. thèse à paraître).

La formulation j'en ai accepte en partie cette construction :

j'ai ça à faire  
 celui-là à faire

je n'ai que celui-là d'arrivé  
 je n'ai qu'à partir.

Ce qui distingue les deux formulations c'est que, contrairement à ce qui se passe avec il y a, dans la formulation j'ai, la réalisation d'un constituant /+ pers./ à droite de avoir est inacceptable : le constituant /+ pers./ figurant en  $P_0$  de avoir suffit à assurer la grammaticalité de la construction :

- \* je n'ai que toi à partir
- \* je n'ai que toi de parti

je n'ai qu'à partir  
je suis parti

Ce phénomène peut s'analyser comme suit :

- 1) Dans la construction à V.<sub>inf.</sub>, le constituant /+ pers./ est directement interprétable dans le paradigme  $P_1$  de avoir qui est lexicalement vide, mais dont l'extension est marquée comme limitée par que : cette limite ne pouvant ici être analysée en termes de division de l'extension nominale puisque le constituant /+ pers./ a une extension non divisible, elle est analysable en termes d'extension temporelle et, de ce fait, marque le constituant comme + accompli, c'est-à-dire déjà posé comme présent au moment du procès (qui, lui, reste à accomplir : cf. la forme à V.<sub>inf.</sub>).
- 2) Dans la seconde construction, on retrouve une distribution complémentaire entre être et avoir où le constituant qui apparaît en  $P_1$  de avoir, figure en  $P_0$  de être :

j'ai ça de fait  
c'est fait

Être suffit donc à marquer l'accompli qui, avec avoir, est marqué par de.

Dans cette construction un  $P_0$  stabilisé au pôle - locatif de l'énoncé est inacceptable :

- \* c'est arrivé un homme

On en conclut que : a) c'est la valeur structurellement /+ loc./ du constituant /+ pers./ qui, en  $P_0$ , lui permet de figurer dans cette construction, b) dans la formulation il y a qui assure la même construction :

il n'y a qu'à partir

la limite de l'extension inscrite en  $P_1$  de avoir est analysable comme accompli aspectuel, c) cette valeur aspectuelle doit, ici aussi être rapportée au caractère + locatif de  $P_0$  (cf. ci-dessus l'analyse de y constituant de il y a).

En conclusion on posera que la stabilisation du constituant au pôle + locatif implique une valeur aspectuelle + accompli, à la fois dans la formulation je suis et dans la formulation il y a.

Les constructions à verbe non tensé en question ici seront donc, de ce point de vue, analysées comme suit :

1) J'ai à V.<sub>inf.</sub> : la construction marque  $P_1$  comme + accompli :

je n'ai qu'à partir  
j'ai à faire

$P_0$  peut être stabilisé au pôle + ou - locatif :

+ locatif      je n'ai qu'à partir  
- locatif      un homme ça n'a qu'à travailler

2) Il y a V.<sub>inf.</sub> et il y a - de V<sub>é</sub> : la construction marque  $P_1$  comme + accompli :

il n'y a qu'à partir  
il y a ça de fait

$P_0$  est stabilisé au pôle + locatif en il y et marque le + accompli.

3) Je suis V.<sub>pé</sub> :  $P_0$  est stabilisé au pôle + locatif et est accompli :

je suis parti.

Dans la formulation il y a le constituant est donc toujours caractérisé comme + accompli.

C'est cette propriété de il y a qui va lui permettre de saisir le constituant dans le dispositif ci-dessous.

## II.5 Valeur localisatrice de il y a dans le dispositif à verbe tensé

Ayant la propriété de construire un paradigme  $P_1$  à valeur aspectuelle + accomplie, il y a peut être utilisé à cet effet pour marquer un



constituant de la réaction d'un autre verbe. Le dispositif opère de la manière suivante :

1) il y a doit figurer en tête d'énoncé :

il n'y a que de lui que je parle  
\* je ne parle il n'y a que de lui

La stabilisation du constituant par il y a au pôle + locatif est donc marquée spatialement dans l'énoncé.

2) Pour être saisi par il y a, le constituant doit être formellement marqué comme d'extension limitée :

je parle à Paul  
\* il y a à Paul que je parle  
je ne parle qu'à Paul  
il n'y a qu'à Paul que je parle

La limite de l'extension du constituant ne pouvant être assurée ici par la quantification (ou tout autre marque de division de l'extension nominale), on en conclut que que marque la limite aspectuelle :

\* il y a deux garçons que j'ai vus

Cette valeur de que est d'ailleurs confirmée par le fait que ce marqueur peut introduire le constituant /- discret/ non quantifié, qui a été analysé comme ayant valeur aspectuelle de durée :

il y a eu bagarre  
il n'y a eu que bagarre

3) Le constituant saisi doit être compatible avec la valence  $P_1$  de il y a et avec la construction restrictive par que :

je parlerai à chaque homme  
\* je ne parlerai qu'à chaque homme  
\* il n'y a qu'à chaque homme que je parlerai

4) Le constituant doit être relié au verbe par le morphème que<sup>21</sup> :

\* il n'y a qu'à Paul j'ai parlé  
il n'y a qu'à Paul que j'ai parlé

5) il y a ne régit plus la construction : il reçoit ses modalités du verbe :

- les modalités négative et interrogative sont interprétées comme portant sur le verbe même si, formellement, elles affectent il y a :

je n'ai pas parlé qu'à Paul  
il n'y a pas qu'à Paul que j'ai parlé

est-ce que je n'ai parlé qu'à Paul ?  
est-ce qu'il n'y a qu'à Paul que j'ai parlé ? <sup>22</sup>

- les modalités temporelles de il y a sont dépendantes de celles du verbe :

il n'y avait qu'à Paul que j'avais parlé  
\* il n'y avait qu'à Paul que je parlerai  
etc.

- les adverbes qui caractérisent le verbe peuvent figurer en tête d'énoncé, à gauche de il y a :

très souvent je n'ai parlé qu'à Paul  
très souvent il n'y a qu'à Paul que j'ai parlé

Il existe un seul type de constituant qui apparaît sans marque de limite de son extension, ce sont les constituants qui expriment une valeur temporelle :

il y a longtemps qu'il est arrivé

En ce cas ce constituant n'est pas analysable comme constituant de la réaction verbale qui régit le dispositif :

\* il est arrivé longtemps

Ce constituant ayant été analysé comme spécifique du  $P_1$  de avoir, dans la formulation il y a, on en conclut que c'est seulement dans la mesure où il est déjà inscrit en  $P_1$  comme ayant valeur aspectuelle d'accompli, qu'il peut entrer dans le dispositif d'une autre réaction verbale : aucun autre constituant de avoir n'a en effet cette propriété :

il y a beaucoup  
\* il y a beaucoup qu'il est arrivé  
etc.

Mais, une fois saisi dans le dispositif, ce constituant est soumis aux contraintes qui ont été énumérées ci-dessus.

### II.5.2 Le dispositif applicable à P<sub>0</sub>

Pour être saisi par il y a dans le dispositif ci-dessus, le constituant apparaissant dans le paradigme P<sub>0</sub> n'a pas non plus besoin d'être marqué par que :

il y a un homme qui est venu  
il y a Paul qui a parlé

Ce phénomène s'explique par la valeur aspectuelle que P<sub>0</sub> stabilisé au pôle + locatif confère au constituant : en stabilisant le constituant au pôle + locatif de l'énoncé, il y a donne de ce fait à P<sub>0</sub> une valeur + accomplie (tout P<sub>0</sub> + locatif étant + accompli : cf. II.3 ci-dessus).

Outre les contraintes précédentes, le dispositif présente ici des contraintes spécifiques au paradigme P<sub>0</sub>, ainsi qu'au morphème de liaison :

– si le verbe accepte une formulation à P<sub>0</sub> il en, le constituant /- discret/ /+ partitif/ est acceptable :

il tombe beaucoup d'eau  
il y a beaucoup d'eau qui tombe

\* il me surprend beaucoup d'eau  
\* il y a beaucoup d'eau qui me surprend

– si le verbe n'accepte pas une telle formulation, le constituant doit être /+ discret/ :

/- discret/      \* du monde a parlé  
                  \* il y a du monde qui a parlé

/+ discret/      un homme a parlé  
                  il y a un homme qui a parlé

– le morphème de liaison doit avoir la forme qui (ou que éventuellement devant voyelle), ce qui est la forme obligatoire dans tous les cas où il n'y a pas de réalisation P<sub>0</sub> à droite de que, comme dans :

je te vois qui parle  
\* je te vois que parle 23

### II.5.3 Il y a constructeur grammatical de P<sub>0</sub>

De ce qui précède il résulte que le dispositif introduit par il y a est la forme obligatoire dans laquelle doit être inséré le constituant qui n'a pas de réalisation clitique en P<sub>0</sub>; autrement dit le constituant qui ne peut être stabilisé au pôle + locatif par un clitique doit l'être par il y a :

— stabilisation par clitique : constituant /- partitif/ et /+ discret/  
non quantifié :

il t'aime  
celui-là t'aime  
celui-là il t'aime

— stabilisation par il y a : constituant /+ partitif/ :

\* il t'en aime  
\* un homme t'aime  
il y a un homme qui t'aime  
  
\* il en plaît  
? des fleurs plaisent  
il y a des fleurs qui plaisent

Quand le constituant /+ partitif/ peut être stabilisé par clitique, ce qui est le cas avec les verbes à formulation de P<sub>0</sub> il en, cette stabilisation ne peut s'effectuer que si la réalisation lexicalisée du constituant figure à droite du verbe <sup>24</sup> :

il en a été vendu  
\* des fleurs il a été vendu  
il a été vendu des fleurs

En ce cas la stabilisation par il y a permet de conserver l'ordre habituel du discours : c'est-à-dire que cette réalisation lexicalisée pourra figurer à gauche du verbe :

il y a des fleurs qui ont été vendues

Cette propriété stabilisatrice de il y a explique ainsi pourquoi, en français non censuré, le dispositif qu'il introduit est si souvent utilisé : il ne s'agit pas ici d'un phénomène propre à l'oral, mais bien d'une nécessité grammaticale; il y a assure la stabilité du constituant qui, autrement, ne pourrait être assurée.

De cela il résulte que des phénomènes qui sont souvent interprétés comme aléatoires ont en fait une interprétation grammaticale :

- 1) si un constituant stabilisable par clitique est inséré dans le dispositif, il reçoit la caractérisation du paradigme  $P_1$  de avoir : il est marqué comme appartenant à un paradigme à extension limitée :

moi je parle  
il n'y a que moi qui parle

celui-là il parle  
il y a celui-là qui parle

- 2) si un constituant est inséré dans le paradigme  $P_1$  de il y a sans être pour autant inséré dans un dispositif introduit par il y a, il appartient à une unité syntaxique distincte de celle qui est située à sa droite : ainsi dans :

VII II        y'a le copain il a tué une poule d'eau

le copain fait partie de l'unité construite par il y a qui est indépendante de celle construite par a tué, même s'il peut y avoir relation anaphorique entre le copain et il : en ce cas le constituant  $P_1$  de avoir peut être nié, alors qu'il ne le peut pas s'il est inséré dans un dispositif, aucun constituant  $P_0$  ne pouvant être nié dans son extension (cf. thèse à paraître) :

y'a pas le copain il a tué une poule d'eau  
\* il n'y a pas le copain qui a tué une poule d'eau

(ce dernier énoncé peut être accepté avec une valeur interrogative : cette valeur s'explique précisément par le fait que, en même temps qu'il est posé comme existant, en  $P_0$ , le constituant est nié en  $P_1$  (la valeur interrogative est donnée par la combinaison affirmation / négation).

## CONCLUSION

Dans il y a, le verbe avoir est caractérisé comme un verbe d'existence qui a pour propriété de construire un paradigme  $P_1$  à extension limitée, en le situant au pôle + locatif de l'énoncé.

La limite de l'extension du paradigme affecte la valeur nominale et/ou aspectuelle du constituant, et, dans tous les cas, elle se traduit dans des constructions repérables en discours (détermination, coordination, restriction, quantification, etc.).

Cette propriété du verbe avoir est particulièrement utile en cas d'insertion d'un constituant /- discret/ dans le discours : en stabilisant ce constituant au pôle + locatif de l'énoncé, elle en limite l'extension et, de ce fait, permet de l'identifier comme existant, ce qui, autrement, n'est pas possible.

Quand il entre dans le dispositif d'une autre construction verbale, il y a applique sa propriété stabilisatrice au constituant de cette construction qu'il saisit dans son paradigme  $P_1$ . Cette saisie autorise notamment l'insertion du constituant instable dans la position  $P_0$ , insertion qui, autrement, ne pourrait être effectuée de manière aussi décisive. A cet égard il y a a donc une fonction essentiellement grammaticale.

Colette JEANJEAN.

NOTES

---

★

<sup>1</sup> Un verbe construit des constituants analysables en traits sémantico-syntaxiques qui, selon la formulation verbale considérée, prennent place dans des paradigmes (P) différents : dans l'exemple suivant, le constituant /+ personnel/ est :

- P<sub>1</sub>, dans ça me concerne
- P<sub>0</sub><sup>1</sup>, dans je suis concerné

Ce sont les formes clitiques des constituants qui permettent d'assigner un numéro d'ordre aux paradigmes (cf. C. BLANCHE, 1975).

<sup>2</sup> Cf. supra l'article de J. DEULOFEU.

<sup>3</sup> Le caractère accompli du constituant n'est pas un trait sémantico-syntaxique dans la mesure où il se traduit dans des structures très différentes (cf. I.2 ci-après).

Dans ma thèse sur le syntagme nominal sujet (à paraître), je pose que, en P<sub>0</sub>, le constituant doit avoir un degré de stabilité suffisant pour figurer. La stabilisation du constituant se fait à deux pôles opposés : le pôle /+ locatif/ et le pôle /- locatif/ qui, en discours, sont repérables dans les formes clitiques du constituant. Une forme clitique est donc, de ce fait, stabilisée, alors qu'une forme lexicale ne peut l'être que si elle est co-occurrence avec la forme clitique. Par exemple, dans l'énoncé suivant, le constituant de forme de l'eau est stabilisé par la forme clitique il :

? de l'eau coule  
il coule de l'eau.

<sup>4</sup> Les numéros réfèrent aux corpus.

<sup>5</sup> Une construction complémentaire inclut une opposition de constituants dans l'extension paradigmatique (par coordination, juxtaposition, etc.). Seules les formes non clitiques entrent dans cette construction.

<sup>6</sup> Ici le quantifieur est réalisé  $\emptyset$  : cf. section II.

<sup>7</sup> Dans un cas la détermination est exprimée dans l'adjectif, dans l'autre cas elle est exprimée par la référence à un contexte antérieur.

- 8 Un constituant /- discret/ non quantifié se réalise sous la forme lexicale  $\emptyset N$  où  $\emptyset$  représente ici la forme zéro de l'article traduisant l'extension /- discrète/ (cf. section II). Le constituant /+ discret/ est marqué par le ou ce (mon).
- 9 Ici l'article le ne peut être interprété comme anaphorique : il n'est pas limité par détermination contextuelle (cf. section II). C'est l'insertion paradigmatique qui oblige à une interprétation d'extension limitée.
- 10 Cf. section II pour le lien à établir entre la construction avec que et la précédente.
- 11 Les constituants de la valence sont ceux qui appartiennent aux paradigmes définis par les clitiques. Les autres constituants sont constituants de rection.
- 12 Dans la construction, il faut distinguer le constituant qui est interprétable dans la valence  $P_0$  de celui qui est interprétable dans la valence  $P_1$ , du verbe non tensé; cf. section II.
- 13 Le fait que avoir ait ici un  $P_0$  /- personnel/ lui interdit de figurer à la forme infinitive ailleurs qu'à droite de certains verbes modaux. A cet égard il se comporte comme tout verbe à  $P_0$  /- personnel/ :
- il doit y en avoir
  - ça doit me concerner
  - \* il faut y en avoir
  - \* il faut me concerner

- 14 Dans cette formulation il peut ne pas figurer :

y'en a

Ce phénomène n'est pas spécifique à la formulation ni au verbe, comme le montrent les exemples suivants :

faut ça  
m'en fous  
risque pas

Il ne paraît pas régi, du moins de manière immédiate, ni par le contexte phonétique, ni par le contexte syntaxique puisque ceux-ci sont très variés :

y'en a  
peut y'en avoir  
(je pensais qu')allait y'en avoir  
  
qui y'a  
combien y'a  
aujourd'hui y'en a  
y'a pas  
n'ya que ça.



Je considérerai ici que il et  $\emptyset$  sont des variantes du même morphème (cette position n'ayant pas d'incidence sur mon analyse dans l'état actuel de mes recherches).

- 15 Je rappelle qu'il existe un quantifieur indéterminé qui est réalisé  $\emptyset$  : ainsi une forme comme :
- je bois de l'eau
- est analysable comme :  $\circ \emptyset$  de l'eau (cf. thèse à paraître).
- 16 La marque de la quantification + accomplie est de (cf. thèse à paraître).
- 17 Pour une analyse détaillée des constructions de être, cf. thèse à paraître.
- 18 Est /- individuel/ le constituant qui accepte la quantification  
/- discrète/ : de l'eau.
- 19 Un paradigme est toujours caractérisé par un trait /+ pers./ ou /- pers./ prévalent : c'est le trait dit "primaire"; mais il peut éventuellement recevoir un constituant caractérisé comme inverse de ce trait; il est alors interprété en conséquence (cf. thèse à paraître).
- 20 Je ne donnerai pas ici l'analyse des modalités nécessaires à l'acceptabilité de la construction.
- 21 Ce qui, essentiellement, différencie cette construction de celle où le constituant figurant en  $P_1$  construit une relative, c'est que, dans ce dernier cas :
- la préposition qui caractérise la position paradigmatique figure à droite du constituant, comme en b ci-dessous :
- a il n'y a qu'à Paul que j'ai parlé  
b il n'y a que Paul à qui j'ai parlé
- le paradigme des relatifs peut apparaître :
- il y a ce livre que tu as apporté  
il y a ce livre dont tu m'as parlé  
etc.
- les modalités de il y a sont indépendantes de celle de la relative :
- il y avait Paul que tu verras demain.
- 22 Dans : il n'y a qu'à Paul que je n'ai pas parlé
- on peut considérer que c'est le constituant qui reçoit la modalité, comme dans :
- il n'y a pas qu'à Paul que je n'ai pas parlé
- C'est une des propriétés du dispositif de pouvoir caractériser le

constituant saisi par il y a par diverses modalités jouant sur la restriction par que.

<sup>23</sup> Ici il ne peut s'agir d'un pronom relatif puisque les relatives sont inacceptables :

- \* je te vois à qui on a parlé
- \* il y a beaucoup d'eau que tu as puisé.

<sup>24</sup> Ce raisonnement s'applique à une construction liée (cf. supra, article de J. DEULOFEU).

☆

III

CONFIGURATIONS



DES GRILLES POUR LE FRANÇAIS PARLÉ

:

Claire BLANCHE-BENVENISTE  
Bernard BOPEL  
José DEULOFEU  
Jacky DUPAND  
Alain GIACOMI  
Claude LOUFRANI  
Boudjema MEZIANE  
Nelly PAZERY

0. Une fois les enregistrements de français parlé transcrits, linéairement et sans ponctuation, une présentation reste à trouver pour les rendre lisibles. Les grilles sont un procédé de présentation visuelle qui tient compte des spécificités du texte oral (de quelques unes, du moins).

1. Etablissement des configurations.
2. Le traitement syntaxique et lexical.
3. Quelques résultats.

:

0.

Nos transcriptions de français "parlé" sont, dans un premier temps, présentées comme du français "écrit", sans ponctuation toutefois. Cela constitue pour nous un matériel de travail qui permet d'observer des faits de grammaire.

Il est évident que ces textes ne sont pas aussi lisibles que les textes de français écrit. Voici un exemple :

"alors c'est c'est un noir en plus de ça tu vois  
alors y a le problème raciste et tout et tout  
tia envie de il te fait un peu peine alors  
tu le vois courir là il il est beau lui hé il est  
beau quand il court"

(A.G. 5, 39/20-24)

On peut penser que ce manque de lisibilité est dû en partie à l'appauvrissement que subit le texte oral quand on le prive des caractéristiques de prononciation, des intonations et des gestes qui l'accompagnent. Et cette constatation est importante. A cet appauvrissement, aucun trucage de présentation ne peut vraiment apporter de solution pour le moment. Mais il y a un autre obstacle : nos habitudes de lecture ne nous préparent pas à suivre l'organisation très particulière des textes oraux; adopter une disposition linéaire c'est faire comme s'il n'y avait aucune différence d'organisation entre l'écrit et l'oral. L'oral ainsi présenté en souffre au point que son infériorité par rapport à l'écrit "écrit" paraît flagrante : tous les obstacles à la lecture risquent d'être interprétés comme des déficiences d'organisation, des troubles de la performance, des ratés, des approximations douteuses de textes faits pour être écrits linéairement.

Notre premier souci a été d'ordre pratique : fournir une présentation visuelle de ces transcriptions qui permette d'en suivre le développement de façon plus aisée. Nous en sommes arrivés à les disposer presque comme des strophes, avec des unités qui ressemblent à des sortes de mètres d'une prosodie très particulière. Ce faisant, nous avons dégagé quelques unes des particularités des textes oraux, qui les rendent irréductibles à des textes écrits linéairement. Nous avons essayé de codifier des dispositions graphiques afin de pouvoir les généraliser à un grand ensemble de textes.

Cela ne signifie pas qu'on écartera toutes les caractéristiques attachées à l'oral, comme l'intonation, les pauses, les mimiques, etc.; mais dans les premiers temps de notre analyse nous n'en tenons pas compte : nous attendons de nous confronter aux travaux déjà réalisés dans ce domaine. Nous faisons donc une réduction du texte oral, en pensant qu'il y a déjà beaucoup à étudier en s'en tenant à l'utilisation du matériel morphologique et syntaxique.

Nous n'avons pas cherché à faire une analyse de discours, qui s'attacherait à dégager le contenu de tel ou tel texte particulier, mais à fournir des grilles pour une présentation des textes de français parlé, qui soit autre chose que de simples aménagements de la disposition linéaire. Notre souci n'est pas de procéder à une analyse de contenu fondée sur l'énonciation ou la conduite du récit, mais de parvenir à une analyse formelle.

La mise au point de ces grilles nous a menés plus loin que la simple préoccupation pratique de départ : nous avons été étonnés de découvrir dans ces textes des compositions riches et complexes, présentant beaucoup de variations mais à chaque fois avec une régularité frappante; si bien que nous avons jugé utile de dégager un concept, celui de "configurations", pour désigner ces organisations du discours parlé, qui se situent au-delà de la grammaire (au sens strict où nous l'entendons).

## 1. ETABLISSEMENT DES CONFIGURATIONS

Les grilles doivent rendre compte de certaines caractéristiques du texte oral, les "configurations", que ne connaît pas le texte écrit. Nous en avons dégagé quelques unes : les bribes, les tenues en mémoire, les symétries, et les rythmes d'un certain type.

### 1.1 LES BRIBES

Les textes ne donnent pas toujours d'un seul tenant les séquences complètes : ils présentent des fragments de séquences qu'il faut, pour la lisibilité, rapporter aux ensembles auxquels ils appartiennent. Par exemple :

"ils ont des appareils pour pour vraiment pour  
savoir d'où ça vient pour déterminer vraiment  
la cause"

(J.D. 3)

On appellera *bribes* l'ensemble des éléments encadrés ci-dessous :

ils ont des appareils	pour		
	pour	vraiment	
	pour savoir		d'où ça vient
	pour déterminer vraiment		la cause
il y a des appareils			

Les bribes se présentent comme des éléments faisant partie d'une séquence qui n'est pas réalisée d'un seul coup et en une seule fois. Chacun des éléments de bribes entretient une relation syntaxique avec des éléments précédents ou suivants. On dira qu'il existe dans le texte une cons-



truction grammaticale maximale (celle d'un verbe ou d'une autre catégorie) et qu'il est possible de rencontrer des fragments de cette construction, sans qu'on puisse prévoir ni l'ordre d'apparition ni la distribution des fragments. N'importe quelle partie de la construction peut apparaître dans une occurrence isolée.

Nous disposons les bribes de façon à pouvoir les aligner sous les endroits où elles prennent place dans la séquence maximale de ce texte :

1.1.1 ANALYSE DE DETAIL  
DES CONVENTIONS UTILISEES  
POUR CE PREMIER EXEMPLE DE GRILLE

---

★ ils ont des appareils : bloc verbal écrit linéairement, auquel répond plus bas, dans la même colonne : il y a des appareils. Si nous mettons ces deux blocs verbaux dans la même colonne, ce n'est pas parce qu'ils ont partiellement le même lexique; c'est parce qu'ils représentent le même type syntaxique, régulier dans le texte, et ayant les mêmes relations avec l'environnement. Exemple de même type syntaxique, aligné dans une même colonne, alors qu'il comporte du lexique différent :

a)

si on veut faire il va remplacer	un triangle la carte d'identité
-------------------------------------	------------------------------------

(Louissette, 110)

b)

elle est elle est elles sont on le met ça sert	plutôt aussi	ficelée comment amarrées
--	-----------------	--------------------------------

(B.B. Matafion 143)

c)

c'est	à mettre de côté
c'est	à mettre de côté
c'est	bon

(Alison 22/19)

Inversement, un même élément lexical apparaît dans plusieurs colonnes s'il fait partie de types syntaxiques différents :

d)

le matafion	on met c'est c'est	aussi	le matafion le matafion
-------------	--------------------------	-------	----------------------------

(B.B. Matafion 143)

Revenons à l'analyse de "ils ont des appareils" :

1	ils ont des appareils	pour		
2		pour		vraiment
3		pour	savoir	d'où ça
4		pour	déterminer	vraiment la cause
5	il y a des appareils			

★ pour introduit la réaction du verbe précédent, qui se développe en plusieurs temps. La séquence :

ils ont des appareils + pour

est une séquence grammaticale, nous la déroulons sur une même ligne. En revanche,

pour + pour

ne constitue pas une séquence grammaticale; on n'alignera donc pas les deux "pour" à la suite l'un de l'autre. On coupera la ligne dès que s'arrête la séquence grammaticale. Pour placer le second "pour", on procédera au même raisonnement que précédemment : on le placera sous l'élément syntaxique qui lui est similaire dans le texte, ici le premier "pour". En établissant une rupture après le premier "pour", on affirme ainsi que la suite qui comporte la réaction du verbe "ils ont des appareils" n'est pas

produite en une seule fois, et qu'elle comporte plus d'une réalisation. Les diverses réalisations de cette suite sont données progressivement au cours du texte.

\* Quelle est la place de "vraiment" ? Si on ne considérait que les premières lignes du texte jusqu'ici analysées, en se fondant sur la grammaticalité, on pourrait placer "vraiment" à plusieurs endroits; de ce fait, il y a plusieurs endroits où l'on pourrait créer une colonne pour absorber syntaxiquement cet élément. On représente ci-dessous par \* les différentes places possibles de "vraiment" :

\* ils ont \* des appareils \* pour \* savoir \* d'où \* ça vient \*

Ce qui nous fait choisir la place de "vraiment" après "savoir", c'est le fait que l'on trouve cet adverbe, à la ligne 4, placé après le verbe :

pour déterminer vraiment

Nous utilisons cette donnée pour établir la place du premier "vraiment", en misant sur la régularité de placement dans le texte. Nous ne notons pas la place de cet élément en "langue", mais dans chaque texte particulier. Nous exploitons pour cela la régularité dans la disposition des éléments à l'intérieur d'un même texte; ce pari n'est pas absurde : nous avons pu vérifier qu'il est extrêmement rare de rencontrer un élément isolé dans une colonne, au cours des unités de textes que nous avons analysées. C'est pour respecter cette régularité paradigmatique que nous sommes amenés à laisser un blanc à la ligne 2, entre "pour" et "vraiment" :

2	pour ————— vraiment
3	pour savoir
4	pour déterminer

Il est bien entendu que ce blanc dans la ligne horizontale n'est aucunement un marquage de pause ou de débit. Laisser ce blanc ne signifie pas non plus qu'on ménage une place pour un élément sous-entendu à cet endroit; nous notons d'une part ce que le locuteur a effectivement dit "pour vraiment", et d'autre part, nous laissons paraître, par l'espace entre "pour" et "vraiment", que dans le même texte, soit avant soit après, il a utilisé une disposition qui intercale quelque chose entre ces deux éléments.

On peut s'interroger sur l'opportunité de mettre "d'où ça vient" et "la cause" dans une même colonne, et de leur accorder de ce fait un statut identique :

pour savoir                      d'où ça vient  
pour déterminer vraiment la cause

D'après la syntaxe de la langue, les deux verbes "savoir" et "déterminer" ont trois façons de réaliser leur valence :

- soit par une formule d'interrogation dite "indirecte" :

savoir d'où ça vient

comme on aurait :

demander où il va

- soit par un nom, "la cause" :

savoir la cause

comme on aurait :

demander la raison

La solution que nous avons retenue vise à dire que chacun de ces verbes a pris une des deux formes de réalisation différentes de la réaction.

- On pourrait envisager une troisième solution, parfaitement légitime d'après la syntaxe de la langue :

savoir d'où ça vient, savoir la cause d'où ça vient

avec une valence constituée par une interrogative "indirecte" qui comporterait une séquence formée de clitique et lexicale :

ça ... la cause,      la cause ... ça

sur le modèle bien connu :

pour savoir les gens s'ils viennent

pour savoir si elle est cassée la télé

Dans ce texte, le choix d'une solution ou d'une autre est arbitraire; on ne dispose pas, pour ce court extrait, de régularités qui permettraient de choisir.

Si nous avons choisi la troisième solution, la configuration aurait eu la forme suivante :

<p>pour ————— vraiment pour savoir ————— d'où ça vient pour déterminer vraiment la cause</p>
--

C'est que, pour établir ces grilles, nous respectons scrupuleusement les détails du texte, et que nous ne cherchons pas d'interprétations en dehors de celles qu'il nous fournit. Il est donc prévisible que nous aurons parfois plusieurs solutions possibles, qui correspondent à autant d'interprétations différentes. Nous acceptons cette idée que le texte reste parfois ambigu, et que nous n'avons pas de motif solide pour choisir une solution plutôt qu'une autre. Nous prenons soin de garder les diverses solutions en mémoire, tout en en prenant une, arbitrairement, pour fournir une interprétation provisoire. C'est le cas ici pour la disposition de "d'où ça vient" et de "la cause".

### 1.1.2 AUTRES EXEMPLES DE BRIBES

"ils ont tous le droit de venir hein c'est parce qu'on a le droit de venir hé c'est tout on a le droit on se le droit de venir"

(Ch. L.)

1		ils ont tous le droit de venir hein
2	c'est parce qu'on a	le droit de venir hé
3	on a	le droit
4	on se	le droit de venir

Dans cet exemple, deux locuteurs parlent; le changement est à la troisième ligne. Le résultat est rigoureusement le même, que le texte soit collectif ou individuel (cf. "ils ont des appareils").

### 1.1.3 LES BRIBES PEUVENT SE PRESENTER DE PLUSIEURS FAÇONS

a) Il arrive que la séquence maximale soit donnée en premier, et que suivent les fragments; c'est le type :

a	b	c	d
a	b	c	
		c	d
a	b		

comme c'est le cas dans :

y	a	pas beaucoup	de filles	au club
y en a	autant que		de garçons	
			4 filles	dans le club
y en a	pas beaucoup			

(Alison 22/19)

b) La séquence maximale est donnée en dernier, on trouve pour commencer les fragments :

a	b	c	
a	b	c	d
on aurait pu		faire	
on		pensait faire	une comédie musicale

(Louisette R.94)

c) La séquence maximale peut être donnée au milieu des fragments.

d) La séquence maximale n'est donnée nulle part; on la reconstitue en rapportant les fragments les uns aux autres. On dira en ce cas que la séquence maximale n'est pas réalisée comme telle, mais qu'elle est potentiellement dans le texte, exemple :

y a beaucoup de métiers	
beaucoup de métiers qu'on peut faire	
beaucoup de métiers	sans savoir / ni lire ni écrire

(Nelly, Les Jeux F.10)

e) Il peut y avoir plusieurs réalisations de séquences maximales :

	ça fait heu	
comment on pourrait dire j'sais pas moi		comme des ventouses
	ça tire	
	ça fait heu	
j'peux pas vous dire	ça fait	pas mal
j'peux pas déterminer	ça fait	comme des ventouses / à l'intérieur

(il y a un changement de locuteur à la ligne 3).

On peut lire ici plusieurs séquences, par exemple :

"comment on pourrait dire j'sais pas moi ça tire comme des ventouses à l'intérieur"

ou : "j'peux pas déterminer j'sais pas moi ça fait heu pas mal"

ou toute autre combinaison entre les éléments de chaque colonne.

#### 1.1.4 LES BRIBES ET L'ANALYSE DES EFFETS DE SENS

Par l'analyse en bribes, nous absorbons un certain nombre de faits qui sont souvent traités comme des phénomènes syntaxiques, et que nous considérons comme des cas particuliers de la configuration par bribes; par exemple :

- certaines coordinations, de type énumératif :

y a eu	une boîte de marrons glacés
	une barre de nougat blanc
	une barre de nougat noir
	et une boîte de griottes au kirsch

(MFM, 1)

que ce soit des énumérations de syntagmes nominaux, comme ci-dessus, ou des répétitions d'un même verbe avec syntagmes nominaux différents, comme dans :

qu'est-ce qu'y avait dans le colis			
y avait	heu une	bouteille	de Frontignan
	heu une	bouteille	de vin rouge
	ces	bouteilles	de
			de liqueur
			de liqueur là
	les deux	bouteilles	de
			de curaçao

(MFM 2)

Il peut s'agir de répétition de verbes avec syntagmes nominaux identiques :

il vient	les quatre copines	
	les quatre copines à Roger	
elles viennent		avec les taraillettes et tout
elles arrivent		avec les taraillettes et tout

(Ch. L 23/13)

On peut avoir également répétition des syntagmes nominaux construits par le verbe, sans répétition du verbe lui-même (effets de "gapping") :

ah ben maintenant	elles viennent	_____	de
		certainement	d'ailleurs
	elles viennent	certainement	d'ailleurs
			de l'étranger même
			.....
			de Corse
			du Liban
.....			.....
maintenant	_____		du Liban

(Cl.L. Amandes 29/9)

Sans qu'il s'agisse de coordination au sens classique du terme, on trouve des cas où des syntagmes apparents isolés se laissent ramener à un statut similaire, et s'interprètent par projection sur le canevas des relations syntaxiques établi ailleurs dans le texte. C'est le cas pour "aussi corrects" dans l'exemple suivant (on change de locuteur à chaque ligne) :



tia pas beaucoup de jeunes à Marseille comme nous crois-moi hé	non non
aussi corrects	hein

(Ch.L. 23/21)

C'est le cas pour "Fouques Fanny à l'Aisle"; dans cet extrait (on rappelle que "faire Fanny" signifie approximativement "faire un bide" et qu'il s'agit d'un récit de pêche, les "saupes" étant des poissons) :

1	et — nous	on va	au Canouguier
2	.....		.....
3	ho	400 kilogs de saupes	— au Canouguier
4	Fouques	Fanny	à l'Aisle
5	.....		.....
6	eh be eux	ils ont fait	— Fanny
7		on est arrivés	
8		on a pris 400 kilogs de saupes	

(B.B. Ritou 1)

On ne fera pas la distinction entre les bribes qui sont interprétables par l'effet d'énumération, comme dans les exemples précédents, et celles pour lesquelles on pourrait s'attacher à chercher d'autres nuances; par exemple

l'apposition entre "un bourras" et "une étoffe", dans :

on mettait un	
un	
un bourras sur la table	
un quoi	
un bourras	
une étoffe	quoi

(Cl.L. Amandes 28/13)

Il arrive que l'on puisse hésiter sur l'interprétation, soit en bribes équivalentes, pour "le coup de mon père" et "quand il a pris ...", avec effet d'apposition :



1		à tout le monde
2	non —	à tes amis ————— je sais pas
3		qui tout le monde
4	par exemple —	qui tu fréquentes
5		tout le monde
6		toi

(A.G.4.47/3)

(un locuteur parle aux lignes 1 et 3, un autre dans tous les autres cas).

Pour tous ces cas, on enregistre une disposition en bribes sans entrer dans le détail des nuances.

Par ailleurs, on gardera en disposition linéaire, sans configuration de bribes, les éléments qui se présentent comme une réalisation lexicale complexe, même si celle-ci a les apparences d'une coordination. C'est le cas pour les développements qui correspondent à un syntagme non singulier : "ton frère et ton cousin"; "entre les enfants et les chiens"

je les ai vus ton frère et ton cousin
--

entre les enfants et les chiens ça fait du bruit
--

De même, on a décidé de garder sous un seul syntagme certaines formes de répétition lexicale analysées comme complexe, par exemple le complexe formé par les verbes "aller" et "venir" dans :

je vais je viens

ou les redoublements intensifs :

parfait parfait, affreux affreux

La configuration par bribes nous oblige donc à un raffinement d'analyse lexicale pour les cas de groupes complexes que nous préférons ne pas décomposer en deux syntagmes équivalents. Mais on a vu par ailleurs que le recours aux bribes nous permet de rendre compte de plusieurs phénomènes que l'on analyse souvent par "effacement"; cela fait autant d'effacements qui ne seront pas, pour nous, à mettre au compte de la syntaxe, ce qui complète bien notre désir d'épurer la syntaxe de ce genre de procédé (cf. notre article sur la syntaxe).

#### 1.1.5 REFUS DE CHERCHER DES INTERPRETATIONS PSYCHOLOGIQUES

La lecture des diverses séquences maximales que l'on peut construire à partir des bribes amène à poser un problème intéressant : du fait de la non-réalisation d'un constituant lexical, une séquence peut apparaître comme une approximation, une mise en place non encore achevée d'une séquence maximale complète, qu'on serait tenté de considérer comme la seule légitime :

<p>ce sont des voiles qui vont _____ sur le qui iraient plutôt sur le mât</p>
---

(B.B. Matafion)

"qui vont sur le" = raté

"qui iraient plutôt sur le mât" = constituant légitime de la séquence

Mais on connaît d'autres cas où l'ensemble des séquences présente le même caractère de complétude :

<p>tu as un mort à bord ils avaient un mort à bord ils mettaient la voi la la vergue de misaine en penne</p>
--

Ici, à la fois "tu as un mort à bord" et "ils avaient un mort à bord" paraissent être des constituants légitimes de la séquence maximale. Par le procédé de bribes, on peut justement obtenir ce que ne donne pas le texte écrit linéaire : la mise à égalité de deux constituants de la séquence, sans avoir à se prononcer sur le fait que l'un des deux est ou non une amorce ratée, ou sur le fait que l'un est une retouche améliorée de l'autre, ou quoi que ce soit de ce genre.

En fait, nous considérons que l'on ne doit pas s'arrêter, dans le premier cas, à l'absence superficielle d'un élément lexical pour s'autoriser à parler de "raté" ou de "mise au point". Pour nous,

"qui vont sur le"

"qui iraient plutôt sur le mât"

sont des constituants aussi légitimes l'un que l'autre de la séquence maximale.

De façon plus générale, nous nous interdisons de fournir des interprétations à ces procédés de bribes. On pourrait les considérer comme des "ratés de la communication", et c'était notre attitude en 1976, lors du mémoire de L. Emirkanian. Nous sommes sur ce point devenus plus prudents. On pourrait tout aussi bien tenir ces bribes pour un procédé rhétorique de "mise en relief", comme dans : "un maçon, celles d'un maçon, les mains d'un maçon" :

mais	_____	un maçon
mais	_____	celles — d'un maçon à quarante ans
.....		
mais c'est horrible les mains d'un maçon	_____	c'est horrible

## 1.2 LES TENUES EN MEMOIRE

Nous avons été frappés par les grandes distances sur lesquelles pouvaient porter les configurations, et nous résumons sous le terme de "tenue en mémoire" un certain nombre de phénomènes qui ont en commun de porter sur de longues distances de texte. La disposition adoptée doit les faire ressortir; en écriture linéaire continue, ce sont des phénomènes que l'on perçoit mal. Nous en citons ici quelques exemples :

• "ma grand-mère toutes les sonnettes"

Dans ce texte, on voit apparaître, après une longue digression, une configuration à deux termes :

"ma grand-mère / toutes les sonnettes",

difficile à interpréter à première lecture. En fait l'interprétation est immédiatement possible si l'on considère les deux termes comme des bribes à rattacher à une séquence qui figurait dans le texte, préalablement à la digression :

"ils avaient peint heu les trucs d'en haut les statues en rouge"

S'autoriser ce rattachement, c'est en quelque sorte supposer que la séquence de référence a été "tenue en mémoire" pendant toute la digression, de manière à être disponible au moment de l'apparition des bribes "ma grand-mère toutes les sonnettes".

Le texte est dit par quatre locuteurs, identifiés par des chiffres de 1 à 4; les soulèvements marquent que certaines séquences ont été prononcées "en chevauchement", par deux locuteurs dans le même temps. Le texte est donné ici dans sa disposition linéaire continue, sans mise en place d'une grille.

- 1 mais qu'est-ce qu'y avait eu aussi comme scandale à Benot qu'ils avaient repeint heu des trucs en rouge là
- 2 ah heu oui
- 3 ils avaient peint heu les trucs d'en haut les statues en rouge heu
- 2 le clocher de l'église
- 3 le clocher de l'église qu'est-ce qu'y avait encore
- 2 Giausèle
- 4 quoi
- 2 Giausèle
- 4 c'est quoi ça
- 3 c'est une statue
- 2 c'est une statue qui est sur la fontaine de la place là
- 4 ah oui je vois là un petit bonhomme

- 2 voilà un petit bonhomme qui tient un coquillage dans la  
main ma grand-mère toutes les sonnettes tous les boutons  
de sonnette
- 3 les sens interdits les sens interdits
- 2 tous les sens interdits

(MFM A 58/11-59/10)

• "les oliviers"

La tenue en mémoire des éléments lexicaux joue également lorsqu'il y a anticipation du lexique et apparition d'un élément lexical qui semble hors contexte; c'est le cas pour un élément comme "les oliviers", dans l'exemple suivant :

"ici il y a ben il y a tout-à-l'heure cinquante ans là vers  
l'eau dans l'au l'automne on ramassait les amandes y avait  
beaucoup d'amandes maintenant y en a plus puisque les oli-  
viers les amandiers sont morts et on on (n)'a pas replanté"

(Cl.L. Amandes 28/6)

A première vue, on pourrait penser que "les oliviers" est ininterprétable par rapport au contexte qui l'entoure. Or, bien plus loin dans la transcription, nous rencontrons, dit par le même locuteur :

"ah ici ils ont gelé ça les oliviers ont gelé"

(Cl.L. Amandes 29/9)

Ce rapprochement permet d'interpréter "les oliviers" non pas comme une erreur mais comme la tenue en mémoire d'un terme lexical, en quelque sorte énoncé par anticipation.

Nous ne sommes pas en mesure de calculer l'écart entre une séquence "réussie" et une séquence "ratée", ni entre une qui serait banale et une autre qui serait élaborée. Par ailleurs, nous ne savons pas si ce mode de production du texte oral correspond à quoi que ce soit de psychologique ou autre. Nous savons seulement que le procédé de bribes empêche la lecture linéaire parce qu'il n'a pas d'équivalent à l'écrit.

tu as un mort à bord ils avaient un mort à bord	alors	la penne	c'est	celle du haut
	oui	la		
		la penne	c'est	celle du haut
	et	mettre une voile	en penne	c'est - abaisser l'antenne
	et alors euh			même un signal
		ils mettaient la voi		
	la			
	la vergue de misaine	en penne		
		en penne		
alors		le nez en l'air		
		et la pointe en bas		
			c'était	un signal
				comme un pavillon
ouei			c'est	la penne

182

B.B. La penne 1.



● "même un signal"

On a un exemple d'anticipation lexicale dans le texte consacré à la définition de "la penne", où l'on voit surgir un élément lexical "même un signal", dans un contexte où l'on ne sait pas exactement à quoi l'assigner (ligne 5 du texte) :

"c'est abaisser l'antenne et alors euh même un signal"

A la ligne 13 de notre grille, on voit cet élément lexical placé dans une construction verbale :

"c'était un signal"

### 1.3 LES SYMETRIES

Un certain nombre de symétries dans la disposition des éléments ne peut apparaître nettement que si l'on rompt le déroulement linéaire. Certaines formes élémentaires de symétrie, comme les chiasmes, qui portent sur des distances de texte assez courtes, sont faciles à saisir sur le coup, comme c'est le cas pour :

1	je coupe à coeur
2	à coeur il coupe lui

(J.D. 20/12/78)

ou pour :

du Liban maintenant ... maintenant du Liban

(Cl.L. Amandes 29/2-3)

Mais pour des configurations qui portent sur des étendues plus grandes, comme "les effets de miroirs", cela ne peut ressortir qu'avec une disposition adéquate. Dans les "effets de miroirs", une liste d'éléments lexicaux est déroulée dans un certain sens, puis la même liste est déroulée ensuite dans un sens rigoureusement inverse. Tout se passe comme si l'information lexicale avait été engrangée dans un certain ordre et

1	dans les écoles qu	i	sont	un peu plus grandes	.....Fré
2	on vous donne des conseils pour	avoir	du	travail	1
3	quand on	sera	plus	grands	2
4	aussi qd à l'école	on	apprend bcp de	choses	3
5	au lycée	on	fait	des	4
6		on	fait		4
7		on	choisit un	métier	4
8		et on	le fait	-	4
9		et on l'	apprend	-	3
10	comme ça	quand on	sera	grands	2
11	on n'aura pas de problèmes pour	choisir le	métier		1

qu'elle soit reprise en commençant par le dernier bout. Voici un exemple tiré d'un enregistrement parmi des enfants de huit ans; l'effet de miroir n'est pas absolument strict; il porte sur les éléments de lexique suivants :

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1 | avoir du travail                |
| 2 | on sera plus grands             |
| 3 | on apprend (beaucoup de choses) |
| 4 | on fait                         |
| 5 | on choisit un métier            |
| 4 | on le fait                      |
| 3 | on l'apprend                    |
| 2 | on sera grands                  |
|   | choisir le métier               |

On remarquera qu'il y a un changement de locuteur sur le troisième élément; les enfants ont composé ce miroir à deux.

Un autre exemple (texte d'un malade à l'hôpital) montre que l'effet de miroir peut s'accompagner d'une longue tenue en mémoire. Une longue digression sépare les deux listes lexicales. L'effet de miroir n'est pas strict non plus; nous le soulignons en sélectionnant les éléments du texte qui le composent :

j'en ai marre	
marre	
ne me pleurez pas	
je ris je vais je viens	
.....	(digression)
je ris je vais je viens	
ne me pleurez pas	
j'en ai marre	
j'en ai marre	

Certaines symétries induisent des réinterprétations du texte à distance. Il en va ainsi pour certains cas de bribes à modalité négative, où, par contraste, un fragment est réinterprété a posteriori comme positif. Voici, à titre d'exemple, un extrait de conversation entre des enfants de huit ans; nous le donnons d'abord en texte continu, ensuite en grille (voir la grille "moi je pense que l'école").

Alors vs savez	je vous dis		c'est pas j'en ai marre marre
		maintenant	Je suis mais alors à bout à bout
et	Je dis à mes en- fants	le jour où je meurs	ne me pleurez pas
et pourtant			Je suis pas heu de caractère caractère
Non non		tout le temps	je ris je vais je viens

Non vous avez lu l'article du P.  
vous l'avez lu  
vous avez vu quand on disait que heu le  
heu le reporter qui est  
qui se voyait  
là dans l'article qd j'avais un reporter qui était comme ça  
qui avait des migraines  
terribles  
mais qui faisait de la mo  
je me voyais là

186

	je dis		je ris je mange je vais je viens et je souffre terriblement
Alors	Je disais à mes enfants	le jour où je meurs	ne me pleurez pas
parce que heu			je serai heureuse parce que je ne souffrirai plus je la supporte cette douleur
Mais		y a des fois que heu	j'en ai marre j'en ai marre de souffrir comme ça

moi je pense que — l'école ça — sert parce que si y aurait pas l'école — on resterait chez nous tous les après midis on s'ennuirait  
 tous les matins  
 tandis que — à l'école — on apprend des choses  
 de temps en temps on fait gym  
 pas souvent  
 XX fois  
 et — ça peut servir parce que si — on reste — chez nous — on a rien à faire  
 on s'ennuie  
 l'école — sert parce que — quand on est grand — on  
 on sait écrire  
 on sait lire  
 et si on n'y va pas — à l'école — on ne sait ni lire ni écrire

KADDA : moi je pense que l'école ça sert parce que si y aurait pas l'école on resterait chez nous tous les après-midis tous les matins on on s'ennuierait tandis qu'à l'école on apprend des choses et de temps en temps on fait gym pas souvent ∞ fois et ça peut servir puisque si on reste chez nous on (n') a rien à faire on s'ennuie ∞

LIVIA : l'école sert parce que quand on est grand on on sait écrire on sait lire et si on (n') y va pas à l'école on ne sait ni lire ni écrire

(Nelly P. Ecole, les jeux)

(les croix, ∞, notent des passages inaudibles de l'enregistrement)

Dans la grille de présentation du texte, on mentionne le jeu sur les éléments positifs et négatifs, en marquant par des signes "+" et "-" ceux qui déclenchent des réinterprétations, et en montrant le trajet des réinterprétations par des flèches.

On peut reconstituer ainsi le système de marques positives et négatives (nous soulignons celles qui sont réinterprétées, non dites dans le texte) :

parce que si - école	+ chez nous	on s'ennuie
tandis que si + école	- chez nous	on apprend
parce que si - <u>école</u>	+ chez nous	on a rien à faire
parce que + <u>école</u>	+ quand on est grand	on sait écrire
et si - école	+ <u>quand on est grand</u>	on ne sait ni ...

On remarque que la séquence de la ligne 3 :

tandis que à l'école

reçoit son interprétation à la lumière de ce qui vient dans la dernière ligne :

et si on n'y va pas à l'école

De la même façon, le

quand on est grand

qui apparaît vers la fin du texte permet de réinterpréter le début :

si y aurait pas l'école ... on resterait chez nous

comme ayant une potentialité négative de

quand on est pas grand

## 2. LE TRAITEMENT SYNTAXIQUE ET LEXICAL

Nous ne pouvons pas exposer ici ni justifier toute l'analyse syntaxique qui sous-tend ce travail. Nous donnerons un exemple de la façon dont nous utilisons les éléments syntaxiques pour identifier les configurations.

▲ Pour les constructions verbales, on peut trouver les séquences de catégories de ce type :

modal externe	auxiliaire	modalité	modal interne	VERBE	valence	rection
voulez-vous que	j'aie	pas mieux	pu voulu	tuer	un moineau le mari	avec mon fusil

construction verbale

▲ Pour les constructions associées à la construction verbale, on est amené à poser, à gauche :

évidemment que peut-être que mais enfin	bon ben heu	hier à Paris mon père aux gens	il le leur disait
connecteurs	phatiques	lexique détaché	construction verbale

et à droite :

il le leur explique	mon père aux gens le soir à Paris	voyez tu vois bon
construction verbale	lexique détaché	phatiques

▲ Pour les constructions non verbales, on dispose du cadre de la configuration binaire :

1r élément	2e élément
les sous ...	à moi
crevé .....	le bateau

▲ Pour les couples de constructions qui s'apparentent plus ou moins à la corrélation, l'analyse en grille sera disposée de la façon suivante :

corrélat 1	1r élément	corrélat 2	2e élément
plus	ils sont grands	plus	ils sont bêtes

Chacune des colonnes que nous dressons représente un paradigme de constituants qui reçoit la même description syntaxique. Ainsi les modaux sont alignés dans :

je j'aurais pu j'aurais voulu j'aurais dû	la prenais la prendre pour amie
modaux	verbe

Il est remarquable de constater que ce regroupement en colonnes de nombre restreint est la plupart du temps facile à faire. Cela indique que, dans un texte donné, le locuteur ne fait pas recours à un nombre très grand d'unités syntaxiques différentes (puisque le regroupement peut en général se faire sur la largeur d'une feuille). Du reste, lorsqu'il y a recours à des unités syntaxiques différentes de celles qui précèdent, cela indique une rupture dans les configurations, rupture que nous notons géné-



ralement en interrompant le texte par un trait horizontal, et en déclarant close une unité de texte.

Nous disposons en ligne les suites d'éléments qui forment des constructions syntaxiques :

j'avais la migraine

accompagnées de leurs éléments associés :

hop de suite j'avais la migraine

Mais nous disposons en ligne, de fait, des suites qui forment davantage qu'une unité syntaxique. C'est le cas pour :

mais c'est horrible les mains d'un maçon c'est horrible

Ici, nous avons au moins deux unités syntaxiques identifiables, puisqu'il y a deux verbes; on aurait pu penser préférable de les disposer en colonnes, l'un sous l'autre, comme deux éléments syntaxiques similaires, formant un paradigme :

mais c'est horrible

c'est horrible

Mais il serait bien délicat de trancher pour savoir si l'élément lexical détaché, "les mains d'un maçon", appartient au premier verbe "c'est horrible" ou au second. En fait, ce qui fait la particularité de la chose, c'est justement cette configuration à trois termes (qui du reste se retrouve dans tout le passage). En ce cas, l'unité choisie pour figurer dans une ligne est plus large que ce que nous définissons comme unité syntaxique.

Les configurations sont donc des unités qui utilisent les éléments syntaxiques, mais qui ne se confondent pas avec eux. On peut en juger en regardant de près la grille proposée pour le texte du "maçon", dont est extrait l'exemple précédent. On verra que la configuration ternaire, qui apparaît nettement dans la dernière ligne de la grille, structure tout le texte. On la retrouve dans :

"vous les avez vues ... les mains de maçon vous les avez pas vues"

On la retrouve aussi dans une sorte de conflit qui se livre aux lignes 2 et 3 entre un moule syntaxique et la pression du rythme ternaire; le locuteur avait une configuration formée d'une construction verbale "vous les

celles de maçon  
vous les avez vues — arrivé à 40 ans les mains de maçon — vous les avez pas vues  
moi j'ai vu les  
j'ai vu les — les mains de ma mère — hé elles sont pas si vilaines  
elle a quel âge mnt — 57 ans — ma mère bé 57 ans  
**mais** — un maçon  
**mais** — celles d'un maçon à 40 ans  
vous voyez l'ongle — il lui manque la moitié là  
il est sorti — là  
**mais** — c'est horrible — les mains d'un maçon — c'est horrible

192

avez vues" à la ligne 2, suivie d'un lexique détaché, "les mains de maçon". Ligne 3, il commence par "moi j'ai vu les", sans mettre de lexique; s'il en avait mis, cela aurait rendu impossible d'y ajouter ensuite du lexique détaché, "(?) j'ai vu les mains de ma mère, les mains de ma mère". Il a, en fait, laissé vide la place du lexique dans la construction verbale, se contentant de "les", et donné le lexique sous la forme détachée qu'imposait, semble-t-il, la configuration.

### \*\*\* LE LEXIQUE

Nous avons précisé que le découpage du texte ne se fait pas par conformité aux régularités du lexique. Cela veut dire que tel mot, qui apparaît intuitivement comme étant le "mot-clef" d'un texte ne sera pas forcément placé, dans notre grille, au même endroit; il peut apparaître dans plusieurs colonnes, comme nous l'avons montré. Nous n'avons pas cherché à rendre compte des utilisations lexicales, ni des fréquences. Sur ce point, notre démarche est différente de celle de Z. Harris qui (\*), pour dégager l'information contenue dans un texte, utilise des transformations ayant pour effet de retrouver certains éléments de lexique dans une position identique. Il nous a semblé important au contraire, dans cette analyse qui ne vise pas du tout à dégager l'organisation de l'information, de souligner comment les "mots importants" peuvent être tirés à un bout ou à un autre des configurations discursives et comment le même ensemble lexical peut être présenté par tous les bouts possibles. Un exemple assez frappant est fourni par le procédé de la "reformulation": un même élément lexical, construit par un même verbe, est présenté selon les diverses constructions qu'autorise ce verbe. C'est le cas du verbe "enlever", qui utilise comme lexique, dans sa valence "les amandes" et "leur coque". On trouve les dispositions suivantes: "enlever la coque", "enlever les amandes de leur coque".

---

(\*) Z. HARRIS, *Discourse Analysis Reprints*, Mouton, The Hague 1963.

le jour on allait ramasser les	
	ramasser les amandes
le soir on	enlevait la coque
.....	
on	arrangeait les amandes
on	enlevait les amandes de leur coque

(Cl.L. Amandes )

Le lexique qui apparaît regroupé dans une même colonne (donc à un même emplacement syntaxique) fournit parfois des sortes de "classes d'équivalence" intéressantes par les regroupements de synonymes qu'elles proposent; il s'agit non pas de synonymes installés dans l'usage commun de la langue, mais de termes traités comme tels dans un texte ou dans une série de textes. On pourrait citer, à titre d'exemple, la liste qui apparaît dans le texte "le vent du nord" (intégralement cité plus loin) :

les vieux	} ils appelaient ça la traverse
y en avait beaucoup	
chacun	
même là des jeunes	

ou bien :

des petites cordes	}	de cette longueur
		bien liées au bout
		qui vont sur le
		qui iraient plutôt sur le mât
		qui sert à prendre des ris
		qui sont heu

\*:

### 3. LES RESULTATS

Le recours aux configurations nous a permis de dégager certaines caractéristiques des textes oraux touchant à leur composition, leur symétrie et à d'autres propriétés formelles qui nous ont paru remarquables. En outre, cela nous a permis de relever deux ordres de phénomènes : la régularité de certaines configurations, qui reviennent à travers des textes divers, et qui ressemblent à certaines habitudes de paroles, peu identifiées dans la grammaire de l'écrit. D'autre part, le discours collectif, qu'il paraisse réussi au point qu'on ne discerne pas les différents locuteurs, ou qu'il accuse au contraire les obstacles à l'enchaînement entre locuteurs. Enfin, il faut compter parmi les résultats, ne serait-ce qu'à titre négatif, certaines difficultés d'analyse que nous avons rencontrées et cherché à identifier.

#### 3.1 QUELQUES REGULARITES

##### 3.1.1 "Parce que" dominant un couple de constructions verbales

Alors qu'on attendrait une grande fréquence des dispositions du type :

A parce que B

on en trouve peu sur ce modèle, mais en revanche une proportion importante sur un autre modèle :

A parce que si B alors C

par exemple :

parce que selon ce que je mange je vomis  
parce que y a pas beaucoup de filles au club on les planque  
parce que quand on est grand on sait lire on sait écrire  
parce que ça devient je travaille ça devient impossible  
parce que si y aurait pas l'école on resterait chez nous  
parce que le c'est mais c'est quand même plus ça

La solidarité est telle entre la présence de "parce que" et celle d'un couple de constructions que, dans le dernier exemple :

parce que le c'est mais c'est quand même plus ça

on voit que le premier verbe "c'est", dépourvu de réalisation lexicale pour sa valence, figure à titre presque de "verbe vide" : formellement le moule régulier est fourni, même s'il n'y a pas de remplissage lexical pour le premier élément.

### 3.1.2 Un élément détaché dominant "quand" et un couple de constructions

---

- les gens quand ils rient ils ont pas honte de rire
- mais une femme quand elle rentre de son travail hé qu'est-ce qu'elle fait
- moi je vois plein d'hommes quand ils rentrent de travailler je suis fatigué
- je connais des femmes moi quand leur mari il rentre à la fin de la quinzaine prtt les sous à moi

(A.G.4, 37-47)

### 3.1.3 Régularité dans la réponse par "non" au deuxième terme d'une alternative

---

Certains phénomènes où s'associent régulièrement des formes sont à ranger dans les configurations, même si les éléments de la configuration ainsi formée sont des morphèmes particuliers et non des classes. On peut ainsi noter que lorsqu'un locuteur construit une question du type :

A ou B ?

des moyens ou des gros ?

un type de réponse systématique est :

non, A

Par exemple :

des moyens ou des gros ?  
non, des moyens

Le "non" porte sur le deuxième terme de l'alternative.

Nous avons relevé une grande densité d'exemples de ce genre dans un corpus enregistré dans une épicerie; toutes les répliques sont ici à deux locuteurs :

B - du lait en bouteille alors je vous donne un demi  
R un demi ouais  
B ou alors un litre en berlingot  
R ah bé donnez-moi un litre en berlingot  
(épicerie, 2)

R ça vient à moi alors six oeufs  
B omelette ou du jour  
R non omelette  
(épicerie, 3)

R donnez-moi un kiri  
B un moyen ou un gros  
R non un moyen un gros j'en ai pour six mois tous les trois  
(épicerie, 5)

R je voudrais des pommes s'il vous plaît  
B des goldens ou des rouges  
R pour faire cuire  
(épicerie, 6)

R des pommes de terre pas trop grosses  
B des nouvelles ou des vieilles  
R comme elles sont les vieilles  
(épicerie, 6)

R trois oeufs  
B du jour ou l'omelette  
R pour l'omelette  
(épicerie, 7)

B ah c'est quand même  
R c'est profond  
B au travail ou chez vous  
R non au travail c'est quand même un accident du travail  
(épicerie, 7)

B il arrive ou il commence  
 R non  
 B ah il arrive

(épicerie, 7)

### 3.2 LE DISCOURS COLLECTIF

L'intervention de multiples locuteurs ne change pas, en général, le déroulement des configurations. C'est au point que, dans un grand nombre de cas, si l'on efface la marque d'intervention des locuteurs, il est difficile de la retrouver. Nous avons trouvé très étonnant que les locuteurs puissent collaborer avec une telle cohérence au discours qui se déroule, comme si celui-ci ne formait qu'un bloc.

Il y a cependant quelques indices de dérapage entre l'organisation des discours, et ceci particulièrement quand l'un des locuteurs est l'intervieweur de l'autre; celui qui questionne et qui enchaîne sur le discours de l'autre le fait parfois d'une façon un peu troublante pour l'interviewé; mais il n'en reste pas moins que le discours continue et que les configurations s'enchaînent, sans qu'il y ait demande d'élucidation.

Un exemple :

loc. 1	pour les amandes	y avait des marchands / d'amandes	
loc. 2			ben pour les calissons
loc. 1	pour les calissons	y devait en passer / beaucoup	

Dans cet exemple, le locuteur 1 a utilisé "pour les amandes" comme un lexique détaché sur son verbe "y avait des marchands d'amandes". Le locuteur 2 propose un syntagme "ben pour les calissons" qui a l'air



d'entrer dans la rectification de la construction verbale : "y avait des marchands d'amandes pour les calissons" (nous rappelons que les "calissons" sont des confiseries faites à base d'amandes). Le locuteur 1 récupère ce syntagme "pour les calissons" et l'utilise comme un lexique détaché sur une construction verbale : "pour les calissons y devait en passer beaucoup". Le même syntagme a servi à deux utilisations différentes.

2e exemple :

loc. 1	mais avant qu'il soit / encore gros		
loc. 2		c'est long	
loc. 1			et puis alors le gel arrive / encore

Le locuteur 1 a ouvert une corrélation par "avant qu'il soit encore gros" (il s'agit de l'amandier); le locuteur 2 complète la corrélation par "c'est long", et le locuteur 1, après l'interruption, récupère le deuxième terme de sa corrélation qui est "le gel arrive encore" (ce sont surtout les amandiers jeunes qui gèlent, donc avant le "long" temps de leur croissance).

Dans les emboîtements quasi imperceptibles du discours collectif réussi (voir le texte des enfants sur l'école), on a vu que les locuteurs utilisent les mêmes configurations et poursuivent, de l'un à l'autre, celles qui ont été proposées au début. Il en va de même ici, y compris dans les cas où un locuteur récupère à son profit les divergences de configuration que son interlocuteur lui propose.

### 3.3 LES PROBLEMES DIFFICILES

La présentation en grilles de ces textes a pour nous une vertu essentielle : elle les rend lisibles sans un effort pénible. Une fois mis en grille, le texte est beaucoup plus facile à saisir que lorsqu'il est disposé linéairement. Et cette mise en grille est assez aisée, dans la

mesure où les textes offrent de grandes régularités, aussi bien dans la syntaxe que dans les configurations. Il reste cependant des problèmes difficiles.

Plusieurs grilles sont possibles pour un même texte, selon que l'on choisit de privilégier telle ou telle régularité. Cela implique plusieurs interprétations, entre lesquelles il n'est pas aisé de trancher. Nous avons été arrêtés à plusieurs reprises par cette difficulté, et nous avons en ce cas produit plus d'une grille, quitte à en adopter une arbitrairement comme la plus satisfaisante.

Certains textes offrent une trop grande régularité, et trop peu de variété, tant de syntaxe que de configurations. On a alors l'impression que la grille se réduit à une simple liste d'éléments équivalents; en ce cas, une disposition linéaire serait tout aussi claire, et elle serait sans doute plus économique. Le cas ne s'est produit qu'une fois, pour le corpus des travailleurs émigrés, recueilli par Laurette Lévy et Bernard Cabasse dans la région de Fos. Le fait qu'il s'agit de locuteurs en cours d'apprentissage du français en est peut-être l'explication. Voici un exemple des grilles que nous avons pu dresser (celles qui concernent les travailleurs qui ont appris à lire en français ou qui sont jugés "bien parler" sont plus variées).

1er exemple :

voilà	je m'appelle	B.A.	
	j'habite		à Marignane
	je suis venu		en France
le jour même	j'ai débarqué		à Marseille
et	j'ai pris	le train	pour Paris
	je me suis arrêté		à Lyon
et le lende euh	j'ai passé		deux jours à Lyon
deux jours après	j'suis parti		pour Paris
	j'suis resté		quatre ans
	j'ai suivi	le cours	pendant
		du soir	deux ans

2e exemple :

et voilà	je suis resté	quatre ans	à Paris
pis après	j'suis descendu		à Marseille
ça fait depuis	j'suis		dans la région de
soixante ans que			Marseille exactement
			à Marignane
et	j'habite		à Marignane
	j'suis marié		à Marignane
	j'ai trois gosses		à Marignane
	j'ai une femme		
et	j'habite		à Marignane
			à Parc-Saint-Georges
			exactement

Il arrive aussi que les textes offrent trop peu de régularités. Les schémas syntaxiques et les configurations changent à chaque fois et aucune organisation globale n'apparaît, aucun "passage" ne semble constituer une unité dans le discours. Ceci s'est produit pour certains textes recueillis par Bernard Borel, en langue occitane.

Dans les deux cas, nous avons buté sur des textes dits dans une langue dont le statut fait problème par rapport à la collectivité. Ceci n'est peut-être pas sans rapport.

∴

#### 4. EN GUISE DE CONCLUSION

Nous proposons une confrontation : pour un texte particulièrement difficile, "le vent du nord" (\*), nous fournissons le texte sous sa

---

(\*) Corpus "Ethno-textes", Lus-la-Croix-Haute, p. 19, M. MARTIN. Nous remercions J.Cl. Bouvier de nous avoir permis d'utiliser ce corpus.

forme de transcription ordinaire, en lignes continues; ensuite, nous proposons le même texte mis en grille; enfin, une interprétation des différents "passages" du texte, à la lumière des propriétés formelles que montre la mise en grilles.

La deuxième grille permet de dégager d'une part :

☆ Une série de séquences maximales qui organisent l'ensemble du texte :

"le vent du nord c'est la pluie"

"comme c'est le jour des Rameaux c'est toute l'année"

"cette année c'était la traverse"

☆ D'autre part, deux digressions qui figurent dans deux encadrés à gauche de la grille :

"les vieux ils appelaient l'ouest la traverse"

et "parce que vous pouvez le remarquer"

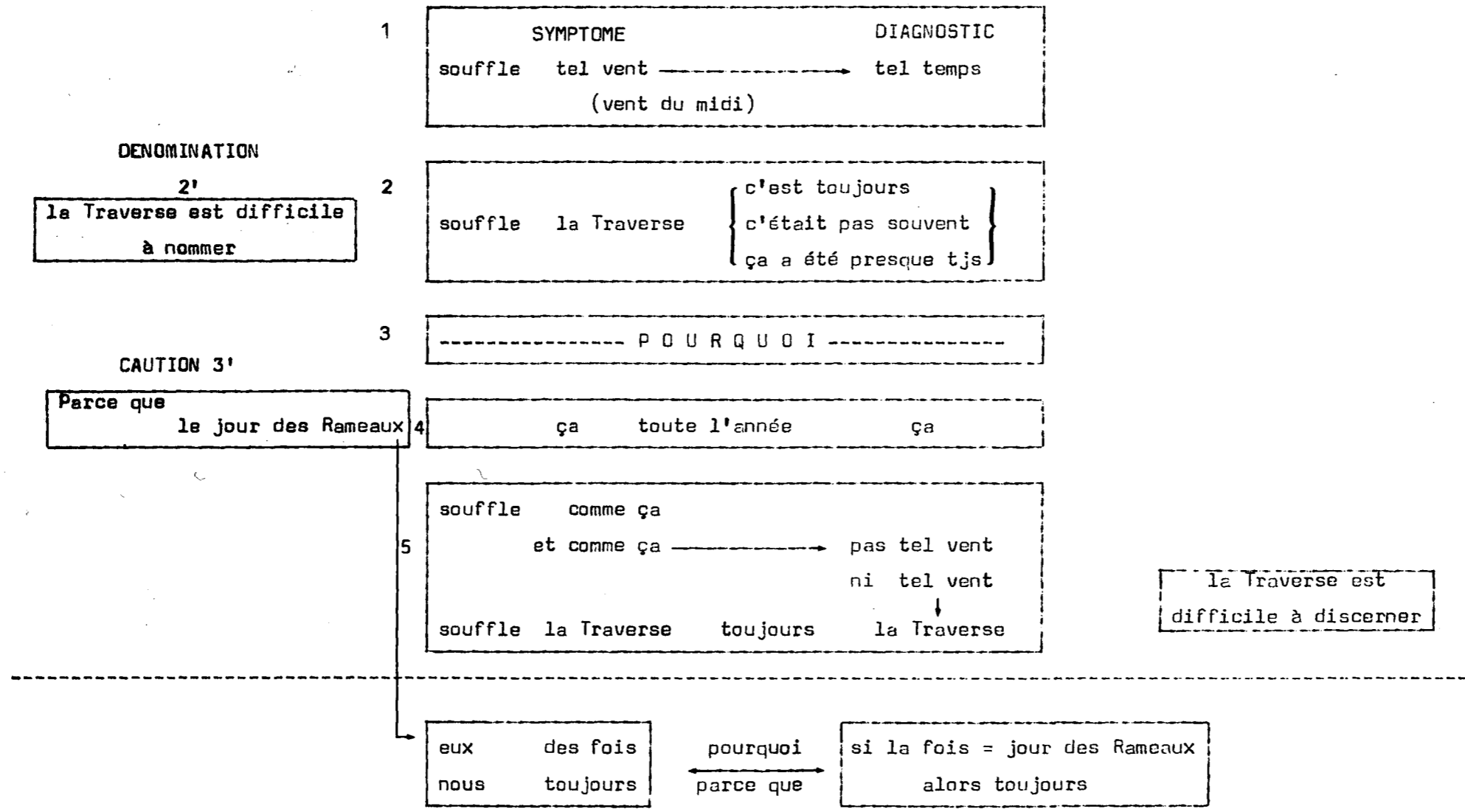
La première grille est un essai d'interprétation qui, avec quelques paraphrases prudentes, tente de résumer les différents découpages que, formellement, on a pu dégager.



Ethno-textes LUS-LA-CROIX-HAUTE

1 le le beau temps c'est le vent du nord - ENQ : c'est le vent du nord oui -  
2 la bise ils vous diraient le Mistral mais c'est tout kif-kif et puis alors  
3 le vent du midi mais le vent du midi c'est c'est la pluie quoi c'est  
4 ça veut pas dire si va pas pleuvoir bon mais enfin c'est le vent du midi c'est  
5 la pluie Puis les vieux ils appelaient là des fois ça venait et cette année  
6 c'est toujours comme ça ils appelaient l'ouest la traverse eux parce que  
7 la bise le vent et peut-être que il y en avait beaucoup que si on leur avait  
8 demandé où était l'ouest ils l'auraient pas su alors ils appelaient ça la  
9 traverse mais la traverse c'était pas souvent c'était un jour par hasard  
10 mais c'était pas souvent ils disaient tiens aujourd'hui c'est la traverse  
11 mais cette année ça l'a presque toujours été je vais vous dire pourquoi  
12 Parce que vous pouvez le remarquer c'est tout des remarques de vieux puis  
13 chacun vous le dira et même là des jeunes ils l'ont entendu dire comme  
14 c'est le jour des Rameaux en général c'est toute l'année - ENQ : c'est ça -  
15 vous l'avez entendu dire - ENQ : et il y a un dicton un proverbe - vous l'avez  
16 entendu - ENQ : oui oui et comment on dit - cette année le matin dès que vous  
17 êtes levé ah mais c'était le vent du midi ça tournait c'est la bise et puis ah  
18 ça revenait c'était la traverse mais vous pouvez l'avoir remarqué cette  
19 année toute l'année ça venait pas du col la bise ça venait de de Toussières  
20 la la traverse qu'on appelle et ça a presque toujours été la traverse  
21 - ENQ : et comment il dit le proverbe - ah ben oui mais comme alors on dit comme  
22 c'est le jour des Rameaux eh bé c'est toute l'année en somme - ENQ : en patois  
23 y a pas un proverbe comme ça qu'on disait - ben non j'sais pas non mais enfin  
24 on disait comme c'est le jour des Rameaux eh bien allez vous pouvez le remar-  
25 quer

DIFFERENTES STRUCTURES UTILISEES



IV

ECOLE, FRANÇAIS PARLE, FRANÇAIS ECRIT







ENQUETE PEDAGOGIQUE  
SUR LES RELATIFS

---

Exposé des aspects essentiels d'un travail de maîtrise  
réalisé par

Michèle BLAIN

Pierre HALLIER

Claude LOUFRANI

Université de Provence,  
Juin 1977.

INTRODUCTION

Nous avons procédé à cette enquête pédagogique, que notre position d'enseignant a déterminée, afin de mesurer — grâce à un cadre théorique d'analyse développé en commun au G.A.R.S. — l'écart des productions scolaires de nos corpus par rapport à la norme.

Sachant par expérience que les leçons sur les relatives ne traitent pas les emplois "marginiaux" puisque les enseignants n'ont pas le pouvoir d'accepter les usages "fautifs" d'énoncés oraux qui ne correspondraient pas à la norme qu'ils essayent à tout prix de faire appliquer à l'écrit, et puisque les moyens traditionnels d'analyse écartent ces exemples "rejetés" par l'école, nous avons décidé de prendre en compte, sans les censurer, toutes les productions telles qu'elles se sont présentées et nous avons évalué les attitudes d'élèves (issus de différents cursus) vis-à-vis de leur oral et de celui des autres.

Aussi le cadre théorique que nous proposons ne se définit pas par référence à des niveaux ou registres de langue (solution trop naïve !), mais par référence à une recherche historique que nous avons fait débiter à partir du XVI<sup>e</sup> siècle.

Nous montrons que le découpage de la langue en niveaux ou registres (pour nous c'est la même chose) est arbitraire vu les difficultés de leur assigner des critères syntaxiques et de corrélérer aussi aisément qu'on veut le faire croire certaines formes linguistiques à des appartenances sociales.

Nous avons donc tenu à analyser, outre les structures actuellement "normatives", des formes rejetées par les grammaires scolaires, alors que certaines sont attestées depuis le XVI<sup>e</sup> siècle :

"Il est bien homme plus estrange,  
que, si bien tost il ne se change  
il nous fera tous enrager."

(Grévin, Sneyders, 95)

## I. SYNTAXE DES RELATIFS

### 1. LA RELATIVE EST UN GRAND GROUPE NOMINAL

Cette étude qui s'inscrit dans l'étude générale de toutes les formes en "que" et des anaphoriques pose la relative dans le cadre suivant :

X	que	P - X
---	-----	-------

Le cadre relatif fonctionne comme un grand groupe nominal qu'on peut placer dans la valence du verbe :

X	que	P - X
l'homme	que	je vois -
l'homme	que	je te parle -

ou en titre :

l'homme qui regardait passer les trains.

### 2. LA RELATIVE EST UN PRIMITIF SYNTAXIQUE

A l'intérieur de ce groupe nominal, nous analyserons les relations entre le X et le verbe qui le suit. Nous faisons cette analyse pour l'étude de la valence verbale et non pour retrouver les phrases sources de la relative comme le soutient la grammaire scolaire, car nous préférons

ne pas poser la question suivante : la relative est-elle issue de deux phrases-sources ou d'une seule ?

Y répondre entraînerait également une réponse à cette question : qu'est-ce qu'une phrase-source ?

Pour ces raisons, nous préférons poser la relative comme un primitif syntaxique.

Nous avons vérifié dans les tests pédagogiques qu'il était peu possible de retrouver des phrases-sources (cf. tests pédagogiques).

## CADRE D'ANALYSE

### 1. Formes fléchies et non fléchies

#### 1.1. On distingue une forme de pronom relatif, fléchi

dont, où, à qui, à quoi

La différence entre à qui et à quoi s'analyse comme une différence entre + humain et - humain.

La relation de valence (ou de rection) est marquée par la forme du pronom

"le neveu dont je m'occupe,  
la maison où je demeure"

ou par la préposition suivie de qui, quoi :

"l'homme à qui j'écris,  
la chose à quoi je pense".

Pour les lacunes de ce système, on recourt à lequel :

\* la table sur quoi je pose un livre  
la table sur laquelle je pose un livre.

#### 1.2. Une forme de particule non fléchi que, qui

- que + i quand le verbe qui suit n'a pas de sujet auprès de lui

"c'est ce type qui vient"

- que dans les autres cas :

"c'est ce type que j'ai vu".

2. Antécédent et construction verbale forment un "grand groupe nominal" qui peut entrer dans la construction d'un autre verbe :

il connaît [ la maison que j'habite ]

3. On distingue trois types de construction :

– avec le pronom relatif

"l'enfant avec qui je joue"

– sans pronom relatif, avec la particule que/qui.

– Il y a alors deux constructions possibles, avec un verbe à forme de valence pleine : la fille que je t'en parle  
de valence vide : la fille que je te – parle.

On opposera ainsi :

	Place pleine	Place vide
sans préposition	1/ la fille que je <u>l'</u> ai vue la maison qu'il <u>y</u> va souvent les parapluies que j' <u>en</u> ai beaucoup vu de pareils	3/ le type que je te – parle le parapluie que je – prends
avec prépositions	2/ la fille que je sors avec <u>elle</u> un homme qu'on avait peur de <u>lui</u>	4/ le crocodile que Tarzan il se bat avec – la fille qu'on est passé dessus – le stylo que je travaille (*) avec –

(\*) Cette construction n'est pas réalisable avec les prépositions à, de, en :

la fille que je pense à –  
la forme que je transforme en –  
le type que je te parle de –

On trouve uniquement pour l'emploi avec "place vide", une construction sans préposition comme en 3/.

4. On considère "comme" et "que" comme des éléments de relativisation

---

a) Etude de "comme"

Nous relevons dans nos corpus les exemples suivants :

"la façon comme elle se comporte  
ne me plaît pas" phrase d'oral

"tu as vu la façon comme elle se  
comporte" phrase d'oral

la façon comme elle se comporte fonctionne comme un grand groupe no-  
X que p - x

minal avec la place vide : elle se comporte —, puisque "comme" est dans la valence du verbe : se comporter comme. Cet emploi est d'ailleurs attesté depuis le XVIIe siècle :

"Ils accorderent ensemble le moyen comme ils se  
pourroient veoir hors de la veue des autres"

(Marguerite de Navarre, Gougenheim, 93).

b) Etude de "que"

Nous accepterons comme éléments de relativisation les emplois de "que" suivants employés avec être :

"tout cassé que je suis, je cours toute la ville" (Corneille)

"tout terrible qu'il est, j'ai l'art de l'affaiblir" (Voltaire)

"malheureux que je suis" phrase d'oral

II. ETUDE DES RELATIFS DEPUIS LE XVI<sup>e</sup> SIECLE

1. TABEAU DES EXEMPLES HISTORIQUES

Place vide de la valence du verbe	Place pleine de la valence du verbe
<p>1) <u>Place vide du sujet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "C'est une chose que ne dure guayres" (Palsgrave, Sneyders, 81) <u>XVI<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "Je vous écris une lettre que je pense vous fera plaisir" (Frei, 185) <u>XX<sup>e</sup> siècle</u></li> </ul>	<p>1) <u>que + présence des clitiques : le, la, les</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ah ! bien, tiens, j'ai justement ton affaire, y a Champion, un honnête homme qui vient ici, que tu le connais bien ..." (Frères Goncourt, phrase d'une bourgeoise de Paris, Nyrop, V, 263) <u>XIX<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "Ce qui répugne à notre raison s'accorde nécessairement à une raison plus haute que nous devons adorer et non tenter vainement de la comprendre" (Bossuet, Nyrop, V, 263) <u>XVII<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "Il est certaines choses que, une fois que nous les avons sues, nous les savons toujours" (Malherbe, Frei, 187) <u>XVI<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "C'est des types que le malheur des autres les amuse" (Frei, 187) <u>XX<sup>e</sup> siècle</u></li> </ul>
<p>2) <u>Place vide de complément : en et y :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "le terme de trente ans de possession, que nous avons parlé plus haut" (Carnets, Brunot, X, a, 396) <u>XVIII<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "l'imposition qu'ils nous ont condamnés" (Carnets, Brunot, X, a, 396) <u>XVIII<sup>e</sup> siècle</u></li> </ul>	<p>2) <u>que + présence des clitiques : en, y</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "nous bûmes ... chacun une demie tasse d'eau de vie, que ma soeur en avait une bouteille" (Carnets, Brunot, X, a, 395) <u>XVIII<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "En Arabie, près de là mer Rouge, il y a une fontaine, que si les brebis en boivent, elles muent de couleur" (Bouchet, Brunot, II, 424)</li> <li>- "Nous poursuivîmes notre route par des chemins qu'il n'y a que ceux qui y ont été qui en puissent concevoir la difficulté" (Regnard, Haasse, 73) <u>XVII<sup>e</sup> siècle</u></li> </ul>
<p>3) <u>Place vide de forme : que ... le N de</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Guignoschat de la Taille et la gentille Belinotte, et plusieurs autres, que je ne sçay pas les noms" (Recueil, 1625, Brunot, III, b, 510) <u>XVII<sup>e</sup> siècle</u></li> <li>- "moi, il n'y a que deux poissonnières que je me sers" (phrase d'oral) <u>XX<sup>e</sup> siècle</u></li> </ul>	
F O R M E S	N O N
F L E C H I E S	

2. PROBLEMES POSES PAR L'ORTHOGRAPHE DES FORMES QUE + I

Le problème de la prononciation et de l'orthographe des formes /ki/, /ki1/ semble permanent depuis le XVIIe siècle; citons quelques exemples :

XVIIe siècle :

"Vous lui sçauriez donner mort qu'il ne luy fust plus aisée à porter"

(Marguerite de Navarre, Gougenheim, 90).

XVIIe siècle :

"Cela ... est précisément ce qui lui faut"

(La Bruyère, Haase, 68).

"Dieu peut faire mourir sur le champ qu'il lui plaît"

(Pascal, Haase, 69).

XVIIIe siècle :

"Si chacun avoit la liberté ou de construire un pressoir, ou d'aller à celui qui voudroit"

(Carnets, Brunot, X, a, 531).

"Il y avait un prêtre avec un soldat piémontais qu'ils se sont venu promenez jusqu'à Saint-Jullien"

(Carnets, Brunot, X, a, 391).

XIXe siècle :

"C'est celui qu'il a reçu la première gifle qu'il est l'offensé"

(C. Feydau, Nyrop, V, 326).

XXe siècle :

Nous retrouvons ce problème avec des copies d'élèves d'aujourd'hui :

"le ballon qui l'a passé à son camarade est parti en touche"

(copie d'élève n° 9).

"C'est mon père qu'il le conduit ce tracteur"

(copie d'élève n° 15).

### 3. HISTOIRE DE LA PRONONCIATION DE CES FORMES

Se reporter à l'article d'A. Giacomi.

### 4. ATTITUDE DES GRAMMAIRIENS

D'une manière générale, les grammairiens ont classé les formes en /k/ plutôt par référence à des soucis rhétoriques qu'à des soucis descriptifs; certains d'entre eux sont rigoristes, d'autres sont laxistes.

Mais les grammaires contemporaines ne décrivent évidemment pas le langage non-normatif; si les formes non-normatives sont mentionnées, c'est pour être bannies au nom de l'esthétique et du bon usage, jamais pour des raisons syntaxiques. En ce qui concerne les alternances de forme, leur condamnation est justifiée par des raisons "logiques" : risques de confusion entre les formes et les fonctions.

## III. ETUDE PEDAGOGIQUE

Dans cette étude pédagogique, nous avons testé cinq catégories représentatives de l'école afin de donner un panorama des cursus scolaires existants en 1976-1977 : CPPN : 12 élèves; CET de 1ère année : 29 élèves; Type II (classe de 4e) : 20 élèves; Type I (classe de 4e) : 28 élèves; Formation continue (jeunes adultes) : 12 élèves – soit un total de 100 élèves.

Nous nous situerons à deux niveaux : niveau docimologique et niveau analytique.

Nous avons noté ces tests comme tout enseignant l'aurait fait : la hiérarchie des notes correspond bien à la hiérarchie de l'école puisqu'on obtient :

CPPN	→ 9,53
CET	→ 9,35
F.C.	→ 10,77
Type II	→ 12,06
Type I	→ 13,69

Les décimales sont écrites au deuxième degré. Le problème, c'est que l'élève en reste là : 13,69, c'est un bon élève; 9,53, un mauvais.



En utilisant ce qui a été fait dans le cadre des tests :

Dans le test III, nous demandions aux élèves de définir un pronom relatif. La conclusion des résultats obtenus nous autorise à dire que, en Type I, l'utilisation du relatif n'est due qu'à un souci esthétique et non à une réelle connaissance de la syntaxe.

En utilisant ce qui a été fait hors du cadre des tests :

Nous présentons ici quelques résultats que l'école ne met jamais en valeur.

a) Connaissance des relatifs

Dans le test II, nous demandions aux élèves de se situer par rapport à deux groupes : groupe 1 : ceux qui ont une bonne connaissance des relatifs; groupe 2 : ceux qui ont une vague connaissance des relatifs.

Nous sommes donc ici au niveau de la compétence scolaire consciente des élèves.

Dans le test III, au contraire, nous jugions leur performance (ou du moins une partie de leur performance puisque nous leur demandions de définir un pronom relatif).

Une comparaison est intéressante à faire entre ceux qui se déclarent compétents et ceux qui le sont réellement :

	se déclarent compétents	le sont
Type I	54 %	88 %
Type II	5 %	85 %

L'écart compétence/performance est de + 80 % pour les types II, + 34 % pour les types I. D'une façon générale, l'ensemble des résultats montre que les élèves font preuve d'une nette modestie.

b) Norme/Plausibilité

Soit le test VIII :

"Dans chaque phrase, remplacez si possible les pointillés par 'qui' ou 'que' :

- 1 C'est vous ... vous faites la classe.
- 2 C'est vous ... nous faites la classe.
- 3 C'est vous ... vous nous faites la classe.
- 4 C'est toi ... tu viens à la maison
- 5 C'est lui ... vient à la maison.
- 6 C'est nous ... nous vous verrons à la maison.
- 7 C'est moi ... est perdant dans cette affaire.
- 8 C'est moi ... je suis perdant dans cette affaire."

Pour la phrase P1, nous acceptons deux solutions :

C'est vous que vous faites la classe → + plausible  
- normative

C'est vous qui vous faites la classe → + normative  
- plausible

Nous avons obtenu deux groupes bien distincts :

- CET et Formation continue ont choisi une phrase en "que",  
donc + plausible et - normative,
- Type I et Type II ont choisi une phrase en "qui",  
donc - plausible et + normative.

c) La reconnaissance de l'oral

Un des aspects soulevés par le test XI était celui de la reconnaissance de l'oral. Nous allons nous intéresser aux phrases orales :

- P1 La moto que je pars est à mon frère.
- P2 Mon voisin avait une voiture que en tirant sur le démarreur, ça faisait du bruit.
- P5 Avant que les enfants montent dans le car, il faut leur changer les chaussures de l'argile qu'ils ont sur leurs chaussures.
- P6 Les gens qu'ils ont vendu leur appartement, ils habitaient en ville.

Ces phrases étaient noyées dans un ensemble composé d'extraits de Guez de Balzac (P3), Madame de Sévigné (P4), ou bien tirés de la grammaire Cayrou (P6 et P7).

Nous demandions aux élèves de situer ces phrases dans l'un des registres de langue (?) suivants :

français oral / français scolaire écrit / français littéraire.  
 Nous pouvons comparer dans un tableau les résultats obtenus en CET et Type I :

	CET		Type I	
	oral	écrit	oral	écrit
P1	93	0	58	35
P2	59	28	58	15
P5	52	21	27	62
P8	59	31	19	46

Ces chiffres sont donnés en pourcentage.

On se rend compte que ce sont toujours les élèves de CET qui sont statistiquement les plus nombreux à reconnaître l'oral, le leur ou celui des autres.

Il y a un problème pour la P5 que 62 % des élèves de Type I situent à l'écrit : la notion d'écrit est-elle chez eux liée à la notion de complexité syntaxique ?

d) Désambiguïser

L'école classe en CPPN les élèves considérés comme irrécupérables. Nous nous sommes intéressés à leur performance dans le cadre du test X où nous demandions de désambiguïser des phrases [à N prép N].

Soit la P3 : "Sur la table je vois un splendide paon que vient d'apporter un serviteur que le seigneur s'apprête à découper".

Nous avons obtenu les résultats suivants (le numéro est celui de la cotation des copies) :

- 2 "Le seigneur s'apprête à découper un splendide paon que vient d'apporter un serviteur."
- 11 "Sur la table je vois un splendide paon, que le seigneur s'apprête à découper, que le serviteur venait d'apporter."

Dans la mesure où l'ensemble des réponses obtenues est de cette qualité, n'y a-t-il pas là de quoi s'interroger ?

e) Norme = appauvrissement syntaxique ?

Dans le test XII, nous demandions de relier en une phrase unique des couples de phrase comme :

P1 "Voici le navire / Vous avez vu le lancement du navire".

Chez les Types I et II, sur un total de 26 élèves, on obtient un schéma syntaxique :

"Voici le navire dont vous avez vu le lancement".

Pour les CPPN, on obtient neuf schémas pour treize élèves :

- Voici le lancement du navire; vous avez vu ?
- Avez-vous vu le lancement du navire, le voici !
- Voici le lancement du navire.
- Voici le navire, vous avez le lancement.
- Voici le navire, vous avez vu le lancement.
- Voici le lancement du navire que vous avez vu.
- Voici le navire; avez-vous vu son lancement ?
- Voici le navire que vous avez vu le lancement.

Compte tenu du fait que cette tendance est générale, nous nous sentons autorisés à dire que se plier à la norme entraîne une limitation de richesse syntaxique.

f) Plausibilité / Docilité

Un autre problème à soulever est celui de la docilité des élèves. Dans le test XIII, nous proposons huit phrases et il fallait retrouver les couples de propositions qui auraient pu servir à leur formation.

En CPPN, il y a beaucoup de "néants", interprétables comme un refus de répondre.

En Type I, c'est le contraire. Et comme il est impossible de retrouver les deux phrases-sources pour :

- P3 Le temps qu'il fait est bien fatigant
- P4 C'est des trucs que tu te rends compte après
- P5 Avec les yeux qu'elle a, elle ira loin
- P6 Celui qui aura réussi le premier aura une tête de hareng  
(Paul Claudel)

P7 Conservons le peu que nous avons récolté  
(Obadia-Daxotte, Gram. 5e, 74).

Nous obtenons quelques morceaux de bravoure du type :

le temps est fatigant / Il fait un temps pluvieux  
ou  
Nous avons récolté peu / Conservons..

Derrière le problème de la plausibilité se trouve celui de la docilité : on fait faire n'importe quoi à n'importe qui; n'était-ce pas le problème soulevé par ce test lui-même ?

★

A l'issue de cette étude, certains problèmes se posent : comme le montre le tableau syntaxique proposé pour une typologie des relatives, les relatives normées ne représentent qu'une partie et une partie seulement des relatives produites. La plupart des relatifs non-fléchis ne trouvent pas leur place à l'école; et pourtant ils existent tant à l'écrit qu'à l'oral. On peut alors se poser le problème : que dire d'un enseignement qui n'intègre, soit parce qu'il n'a pas la possibilité de le faire, soit parce qu'il n'en tient pas compte, qu'une partie des productions ?

Nous ne pouvons accepter qu'on affirme que ces productions ne sont marginales que parce qu'elles présentent un écart par rapport à la norme. Nous posons alors la question : qu'est-ce que la marginalité linguistique ?

Que vaut le terme de "marginalité" à partir du moment où il est majoritaire ? Autrement dit, comment continuer à traiter de marginal ce qui est majoritaire (à moins qu'on nous prouve le contraire ...) et pourquoi ? Il semble que ce soit le courant actuel qui induise ce comportement.

On rejette donc comme fautives des productions qui ne correspondent pas à la norme scolaire que les enseignants essayent de faire appliquer et il est certain que ce rejet, tout comme celui des grammairiens, se fait beaucoup plus à partir d'un jugement mettant en jeu la stylistique, le bon usage ou les niveaux de langue que sur des bases réellement syntaxiques.

La stylistique est tellement ancrée dans l'esprit des enseignants que l'oral est rejeté ou négligé et il y a là un paradoxe : en pédagogie, on se devrait, en tant qu'enseignant, de partir de la langue de l'élève, comme les instructions officielles le préconisent, mais dès que cet oral n'est pas analysable comme l'est l'écrit, on le rejette.

Il ne nous appartient pas à nous seul de conclure : l'école est l'affaire de tous.

Écoutons ce qu'écrit Rousseau dans Fragments inédits d'un essai sur les langues :

"Les langues sont faites pour être parlées, l'écriture ne sert que de supplément à la parole ... L'écriture n'est que la représentation de la parole; il est bizarre qu'on donne plus de soin à déterminer l'image que l'objet".



*chez nous ses pas male,*

ou

"QUE CACHE L'ORTHOGRAPHE ?"

---

::

Jacques ACHERY  
 Claire BLANCHE-BENVENISTE  
 Jean-Yves CASSAR  
 José DEULOFEU  
 Gérard DONNET  
 Anita DUCCI  
 Gérard FAYOLLE  
 Christian JOUVENOT  
 Jacqueline VENDASSI

Cet article relate une expérience commune menée par des enseignants de français de l'enseignement technique court à Marseille et par des enseignants de linguistique française de l'Université de Provence. Chacun est resté libre de son opinion et de sa manière de dire.

En rédigeant cet article, nous souhaitons nous adresser particulièrement

- à tous ceux qui font passer des examens,
- aux enseignants de LEP et des CES,
- à tous ceux qui s'occupent d'orientation, travailleurs sociaux, assistantes sociales, éducateurs, etc.,
- à toutes les personnes qui sont amenées à porter des jugements de valeur sur des textes écrits.

Voici quelle a été notre démarche, et l'itinéraire que nous avons suivi; voici d'où nous sommes partis et où nous sommes arrivés. Notre souhait est de faire partager notre démarche.

::

## 1. SITUATION DE L'ETABLISSEMENT

Comment apporter un "petit quelque chose" en français à des garçons de 14 à 16 ans qui vont à l'école depuis huit ou dix années et qui, malgré cela, nous arrivent proches de l'analphabétisme ? Telle est la question que l'équipe de professeurs a posée à des linguistes de l'Université de Provence.

Les apprentis qui fréquentent l'Etablissement sont, dans leur majorité, originaires des quartiers Nord de la ville; ils sont à 40 % étrangers ou d'origine étrangère. Les Maghrébins y sont les plus nombreux. Leurs "difficultés scolaires" viennent des problèmes familiaux qui sont les leurs dans des cités génératrices de délinquance. Ils appartiennent pratiquement tous à des familles nombreuses ou très nombreuses; la moyenne est de cinq enfants par famille. Les parents sont souvent malades, invalides, chômeurs, séparés ou disparus. Le garçon a poussé comme il a pu; la police, le juge, les éducateurs le connaissent (il est quelquefois — 10 ou 15 % des cas — en liberté surveillée, en AEMO — action éducative en milieu ouvert —, en prévention; il est alors suivi par un délégué à la justice ou un éducateur).

Il sort le plus souvent de Cinquième de transition, de classe de perfectionnement, d'Institut Médico-pédagogique, de S.E.S.

Ici, il est accueilli en classe pré-professionnelle, par petits groupes. La pédagogie Ramain lui permet de redevenir un peu attentif et d'acquérir un vocabulaire technique simple. Le français et le calcul ont une place importante dans les horaires; il s'agit d'essayer "une remise à niveau". Les bancs d'essai en atelier le familiarisent avec les métiers du bois et du fer qu'il pourra apprendre ensuite en section C.A.P. (trois ans), ou C.E.P. (Certificat d'Education Professionnelle, formation professionnelle de base, en un ou deux ans) ou enfin en pré-apprentissage.

A côté d'un apprentissage professionnel, que l'on essaie de rendre vivant par des stages ou des chantiers d'application extra-muros, les



garçons participent à des classes de neige ou de nature, à des séjours spéléo-canoë en Ardèche et à quelques sorties pédagogiques lorsqu'ils sont en classes pré-professionnelles ou préparatoires à l'apprentissage. Il semble en effet que nos jeunes "s'accrochent" davantage lorsqu'ils ne sont pas seulement rivés à un étau. Pour les classes de formation professionnelles préparant au C.A.P. et au C.E.P., il est plus difficile de sortir d'un cadre scolaire.

Pour le professeur de français l'horaire hebdomadaire est de 4 à 5 heures en C.A.P. et 2 à 3 heures en C.E.P. Cette faible période dans la semaine ne permet pas de faire une consolidation très poussée des acquisitions. Néanmoins, plutôt que de nous lamenter et de désespérer, nous avons saisi la chance de rencontrer l'équipe de linguistique française, qui nous a d'abord appris à regarder d'un oeil neuf et attentif les productions de nos élèves, puis à "normaliser" leurs textes écrits. Il nous reste à trouver les moyens de faire faire de véritables progrès à nos garçons, afin que leurs handicaps ne les relèguent pas, comme nombre de leurs parents, dans le Quart-Monde, cette zone sous-prolétarienne de 2 millions d'exclus en France.

✱

## 2. ETUDE DE TEXTES

### 2.1 L'ACCIDENT

#### En quoi l'écriture de nos élèves est-elle originale ?

Ce que nous avons retenu des travaux de recherche et des échanges avec nos collègues de la Fac d'Aix, c'est que les élèves que nous avons à prendre en charge dans nos classes ont, pour beaucoup, une pratique organisée de la langue écrite. Et, contrairement à ce que certains d'entre nous pensaient, ils n'écrivent pas comme ils parlent. Ils pratiquent une langue orale, surprenante par rapport aux normes scolaires en usage, mais cohérente, avec ses systèmes, ses structures, ses organisations syntaxiques. De même ils écrivent une langue structurée, éloignée du "bon français".

Il a été montré (cf. ici même, § 3 ) que l'écriture n'est pas un calque de l'oral. Les procédés grammaticaux sont différents; il apparaît des introducteurs, des inversions du sujet, etc.; cela nous a amenés à considérer l'écrit comme organisé.

Mais pour montrer que l'écrit avait ses propres lois, qui ne sont pas toujours les nôtres, il nous a fallu franchir le barrage de l'orthographe. Barrage difficile à franchir d'autant plus que notre formation et nos objectifs pédagogiques tendaient à nous y ramener sans cesse. Cependant, une fois cet obstacle dépassé, quelle stupéfaction ! Lorsqu'ils écrivent, nos élèves ont bien quelque chose à dire, et ils le disent d'une façon cohérente.

Nous vous proposons de suivre la démarche qui nous a permis de regarder d'un oeil nouveau les écrits de nos élèves.

- A) texte d'élève (production brute),
- B) texte normalisé (avec ponctuation, orthographe, paragraphes),
- C) analyse des procédés d'écriture,
- D) conclusion.

Robert



. A .

Quand j'ai été petit j'avais 6 ans.  
un monsieur faisait la réclame,  
Chewing gum il a dit traverse en  
face on vous en donnera. j'ai traversé  
un camion et j'ai été et ma  
\*erte j'ai été a corai et le  
camion m'a traîné au moins 10 mètres  
un monsieur m'a vu et m'a décroché.  
j'étais 3 à 4 jours dans le coma.  
car je me suis réveillé j'ai fait  
pipi au lit. je pleurais il est venu  
l'infirmière elle m'a changé  
les draps. j'étais à la conception  
tous les jours ma mère venait  
me voir.

. B .

Quand j'étais petit, j'avais six  
ans, un monsieur faisait la réclame :  
"Chewing gum !" Il a dit : "Traverse,  
en face on vous en donnera !"

J'ai traversé. Un camion est ar-  
rivé et m'a heurté. J'étais accroché,  
et le camion m'a traîné au moins dix  
mètres. Un monsieur m'a vu et m'a dé-  
croché.

J'étais trois ou quatre jours dans  
le coma.

Quand je me suis réveillé, j'ai  
fait pipi au lit. Je pleurais. Il  
est venu l'infirmière, elle m'a changé  
les draps.

J'étais à la Conception. Tous les  
jours ma mère venait me voir.

::

Repères spatiaux	Repères temporels	Chronologie de l'action	Rythme
<p>1°) "Traverse en face ..." Evocation de la rue.</p>	<p>1°) par rapport au temps présent : "Quand j'étais petit, j'avais six ans"</p> <p>2°) par rapport à la durée de l'action</p> <p>a) "3 ou 4 jours ds le coma" = l'écoulement du temps et la transition entre l'accident et l'hôpital.</p> <p>b) "quand je me suis réveillé" = reprise de l'action après le temps suspendu.</p> <p>c) "tous les jours ma mère ..." = prolongement du récit par cette phrase qui marque répétition et continuité.</p>	<p>1. "Traverse ..."</p> <p>2. "j'ai traversé ..."</p> <p>3. "1 camion est arrivé ..."</p> <p>4. "m'a heurté ..."</p> <p>5. "m'a traîné"</p> <p>6. "1 monsieur m'a vu"</p> <p>7. "m'a décroché"</p> <p>8. "3 ou 4 jours ds le coma"</p> <p>9. "je me suis réveillé"</p> <p>10. "j'ai fait pipi au lit"</p> <p>11. "je pleurais"</p> <p>12. "il est venu l'infirmière"</p> <p>13. "elle m'a changé les draps"</p>	<p>couple</p> <p>couple</p> <p>couple</p> <p>couple</p>
<p>2°) "J'étais à La Conception" L'hôpital, deuxième partie du récit</p>			

C) Analyse des procédés d'écriture

La composition de ce texte est d'une rigueur impeccable. Les repères spatiaux sont en place (la rue - l'hôpital); la situation dans le temps également ("quand j'étais petit, j'avais six ans").

Il n'y a aucune contradiction au niveau de la chronologie. De plus, la répétition du procédé discursif par couples,

"un camion est arrivé et m'a heurté"

1

2

assure un rythme à l'ensemble. Osons affirmer qu'il exprime par ce moyen cette hésitation entre la vie et la mort suggérée et narrée dans le texte. Quant à la phrase

"j'étais trois ou quatre jours dans le coma"

qui suspend le temps, elle accentue encore cette hésitation.

La construction par elle-même est de facture scolaire. Une introduction, "quand j'étais petit", de style narratif, du genre "il était une fois"; un développement (le récit); une conclusion, "tous les jours ma mère venait me voir", la conclusion apportant seule une touche sensible, avec peut-être "je pleurais".

Ainsi donc, une fois l'orthographe rétablie, la ponctuation mise en place, le découpage du texte visualisé, que reprocher à ce texte ? Peu de chose en vérité :

- Une maladresse de style, "il est venu l'infirmière", utilisation d'une forme verbale impersonnelle à la place de "l'infirmière est venue"; c'est une forme courante à l'oral.
- Une incohérence dans l'emploi des personnes : "traverse" (singulier), "on vous en donnera", pluriel.
- Un usage particulier du temps verbal, "j'étais trois ou quatre jours dans le coma" pour "j'ai été ..." ou "je suis resté ...". Du reste, on aurait pu hésiter pour la transcription; aux lignes 1 et 6 de son texte, il écrit j'ai tai, en deux mots; aux lignes 9 (jaitais) et 13, (jaité, avec rature), en un seul mot. Cette double écriture fait pro-

blème; aux lignes 1 et 13, c'est nettement un imparfait. On ne se permet pas d'interpréter autrement les formes qui suivent.

#### D) Conclusion

Qui a appris à ce garçon tous les procédés de construction qu'il utilise ? L'école ? Les médias ? Nous ne le savons pas. Mais ce que nous constatons en revanche, c'est qu'il s'exprime dans une langue qui n'est pas la nôtre, qui peut paraître pauvre par son vocabulaire et par le manque de variété du style. Et alors ? Est-ce une raison pour affirmer que nos élèves, comme ce garçon, sont incapables de s'exprimer ?

Du moment qu'ils n'entrent pas dans le moule traditionnel, ils sont considérés comme des marginaux et donc des handicapés. Et si nous étions les handicapés, nous qui avons toute notre vie chargé nos brouillons de ratures, comme autant de preuves de notre effort à vouloir acquérir l'usage du "bon français" ... A moins que ce ne soit à devoir perdre notre écriture naturelle ! ...

## 2.2 LE DEMENAGEMENT

1) Le texte, qui ne semblait pas présenter un découpage significatif au premier abord, dans sa présentation originale non orthographiée et non normalisée (cf. page suivante), comporte des repères-chefs qui permettent de dégager des paragraphes (5) :

"La première fois que ..."

"Et ..."

"Ensuite ..."

"Pour ..."

"Enfin ..."

Le récit apparaît donc construit selon une chaîne chronologique cohérente (voir le tableau).

La première fois que je suis  
arrivé chez moi à 218 chemin  
de St marthe campagne picon  
B<sup>1</sup> C. 2

J'ai vu de B<sup>1</sup> qui avait 5 étages  
je me suis dit pas mal.

Et ~~par~~ à la maison nous  
l'avont mesurer.

On a arrangé la lumière  
On a mis la tapisserie Le  
cabinet ~~me~~ temps, on la  
vite achetés.

Ensuite on a tous amenés  
dans la nouvelle maison  
des armoires, les tables, les chaises,  
enfin tous, dans le camion  
d'éménagement.

Pour les voisins on a connu  
ce dans haut et ce du premier.  
Enfin ~~les~~ chez nous pas mal,  
il y a un jardin d'enfant,  
les magasins sont près de chez  
nous

::

La première fois que je suis arrivé chez moi,  
à 218 Chemin de Sainte-Marthe, Campagne Picon,  
Bâtiment C<sup>2</sup>, j'ai vu le bâtiment, qui avait cinq  
étages; je me suis dit : "Pas mal !".

Et quant à la maison, nous l'avons nettoyée :  
on a arrangé la lumière; on a mis la tapisserie;  
le cabinet n'y était pas, on l'a vite acheté.

Ensuite, on a tout amené dans la nouvelle mai-  
son : les armoires, les tables, les chaises, en-  
fin tout, dans le camion de déménagement.

Pour les voisins, on a connu ceux d'en haut  
et ceux du premier.

Enfin, chez nous c'est pas mal; il y a un  
jardin d'enfants, les magasins sont près de chez  
nous.

::

Organisation spatio-temporelle

Temps	Espace	Rythmes (répétitions)	Appréciatifs
"la première fois que 1	je suis arrivé à 218 ch. Ste Marthe campagne Picon, Bât. C2 J'ai vu le bâtiment qui avait cinq étages	CHEZ MOI  PAS MAL	je me suis dit : pas mal
"Et 2	quant à la maison nous l'avons nettoyée	. on a arrangé les lumières . on a mis la tapisserie . le cabinet n'y était pas . on l'a vite acheté	
"Ensuite 3	dans la nouvelle maison  dans le camion de déménagt	on a tout amené . les armoires . les tables . les chaises . enfin tout	
4	pour les voisins on a connu	. ceux d'en haut . et ceux du premier	
"Enfin 5	chez nous  près de chez nous	CHEZ NOUS C'EST PAS MAL . il y a 1 jardin d'enfants . les magasins sont près	chez nous c'est pas mal



2) Chaque paragraphe ainsi déterminé — et débarrassé de la "tare orthographique" — contient des repères spatiaux très précis, rythmés par des répétitions.

- §1 : espace personnel : "chez moi"  
 espace social codé "218 Chemin ..."  
 mesure spatiale, "cinq étages"
- §2 : de l'extérieur vers l'intérieur, "quant à la maison" (= l'appartement); des répétitions rythment l'action : "on a ...".
- §3 : "dans la nouvelle maison", repères spatiaux et répétitions.: "dans le camion", "on a ...", "tout", "enfin tout".
- §4 : "ceux d'en haut et ceux du premier", repères spatiaux et répétitions liées. De nouveau, "on a ...".
- §5 : "chez moi", "chez nous", l'espace personnel. Répétition des "il y a".

3) En dehors des répétitions à l'intérieur de chaque paragraphe, nous pouvons remarquer des répétitions au niveau général du récit, répétitions qui viennent conforter la construction. En effet, au début nous trouvons :

"je suis arrivé chez moi ... je me suis dit "Pas mal"  
 et à la fin :

"chez nous c'est pas mal".

Le récit est ainsi bouclé. Dernière remarque sur le style : le "chez moi" devient à la fin le "chez nous".

4) Ce texte présente des constructions originales mais réelles. Nous y trouvons :

- un enchaînement chronologique logique,
- des repères spatiaux très précis, cumulés avec des répétitions qui rythment le récit.

Mais pour que ceci devienne évident, il a fallu lever les préalables orthographiques et typographiques, qui nous masquaient la réelle valeur du fond du texte, ainsi que sa structure logiquement ordonnée.

5) Le texte du "Déménagement" a été soumis à l'appréciation d'élèves d'un niveau égal ou légèrement supérieur à celui de l'auteur (sous sa forme aménagée et normalisée). La première réaction a été une réaction de rejet, fondée sur des critères scolaires : refus des répétitions, des précisions spatiales (l'adresse), jugées ridicules; conteur manquant de richesse; "récit idiot", entre autres.

Nous avons demandé aux élèves de reformuler ce texte par écrit. Après de multiples tentatives qui se sont soldées par des échecs qu'eux-mêmes ont constatés (textes embarrassés, deux ou trois fois plus longs que le texte original; changement du contenu et de la signification par une interprétation personnelle), et après un débat assez houleux, les élèves ont fini par convenir que le texte tel qu'il était pouvait difficilement être amélioré sans qu'on lui ôte son originalité, et que de toute façon, "il passait bien".

Il semblerait que, dans ce cas, les élèves se soient débarrassés de certains préjugés scolaires qu'on leur avait inculqués.

Le même texte non normalisé, présenté aux mêmes élèves, a été jugé inacceptable à cause de la forme et par son manque de correction orthographique (eux-mêmes ne font pas mieux cependant).

Ceci se passe de commentaires.

## 6) Conclusion

Que conclure de ces observations ? Un "texte poubelle" pour la plupart des enseignants de L.E.P. (Lycée d'Enseignement Professionnel); pour "certains autres", une fois levés les préalables orthographiques et typographiques, il se révèle avoir non seulement un fond valable, mais également une forme et une structure fortement originales, différentes en tout cas de ce que le classicisme scolaire nous a habitués à prendre en considération. Nous ne prétendons pas expliquer le phénomène, nous l'exposons.

Cet exemple n'est pas unique et nous pose le problème de la notation des devoirs pendant l'année scolaire, mais également et surtout de

l'appréciation portée sur la valeur des candidats à travers leurs écrits  
aux divers examens (C.A.P., B.E.P., par exemple).

✱

### 3. L'ECRIT N'EST PAS UN CALQUE DE L'ORAL

Les problèmes qui paraissaient les plus spectaculaires au début de ce travail étaient incontestablement ceux que les élèves rencontraient à l'écrit : textes illisibles, tant par l'écriture que l'orthographe et le désordre apparent des formules utilisées et du déroulement du texte. Cette qualité déplorable de l'écrit semblait être en relation avec un type de langue parlée jugée insuffisante pour permettre l'accès à la rédaction écrite.

Nous avons étudié systématiquement des récits de certains élèves, à la fois sous leur forme orale et sous leur forme écrite. Pour l'oral, nous avons enregistré le texte qu'ils prononçaient, en général devant leurs camarades, et nous l'avons transcrit, selon les conventions de transcriptions qu'avait adoptées notre groupe de travail (sans ponctuation afin de ne pas préjuger de l'analyse que nous aurions à en faire). Pour l'écrit, les élèves qui le voulaient bien ont rédigé, après le récit oral, une version écrite (parfois plusieurs jours après). Une constante pour ces textes écrits : les élèves les ont rédigés très rapidement, sans ratures, sans revenir en arrière. Les enseignants avaient pu remarquer que les élèves, dans ce type d'enseignement, n'acceptaient de rédiger ce genre de texte que dans la mesure où leurs relations avec le professeur étaient suffisamment détendues pour que le travail écrit soit fait "pour faire plaisir".

Notre attitude devant les productions des élèves a changé du tout au tout à la suite du travail que nous avons fait. Les deux principales conclusions étant que :

- 1) Ce qui rend le texte écrit illisible, ce n'est pas la mauvaise qualité de la langue écrite, mais le défaut technique d'orthographe, de ponctuation et d'alinéas. Si l'on restitue cette technique — en prenant le rôle du secrétaire ou du correcteur d'imprimerie — on voit que le texte est composé avec un vocabulaire et une syntaxe qui comportent peu d'incorrections par rapport à la norme (parfois aucune incorrection).

- 2) L'écrit n'est pas un calque de l'oral : régulièrement, le texte écrit est différent de l'oral, et les différences sont celles qui séparent un récit d'une conversation d'un récit fait dans une langue élaborée.

Nous donnons ci-dessous un extrait du texte écrit par un élève, racontant le film de "King-Kong". Dans sa première version, le texte est donné sous sa forme originale, puis dactylographié. Dans la deuxième version, nous l'avons *normalisé* : en nous fixant pour but de ne pas changer les mots du texte, nous avons cherché à orthographier les mots selon leur forme conventionnelle, en utilisant les régularités du texte pour résoudre les cas difficiles. Exceptionnellement, nous sommes intervenus pour changer une finale de verbe, ici pour adapter les finales de passé simple qui sont, comme il arrive souvent, marquées comme appartenant au passé simple, mais non adaptées aux formes normatives des personnes.

Pour comparer l'écrit et l'oral avec les documents en main, nous reproduisons ici un extrait de l'enregistrement oral (il y avait deux locuteurs); une photocopie du texte écrit original; une version dactylographiée du texte écrit original, suivi de la version normalisée; enfin un tableau comparatif de l'écrit et de l'oral.

#### 1) EXTRAIT DE L'ENREGISTREMENT DU RECIT ORAL

- 1 M'sieur après euh après y avait l'homme là y le pont y avait un pont qu'était rempli de policiers ils disaient s'il doit si si King Kong il vient par là il serait obligé de partir par le pont M'sieur mais il a pas pensé qu'il qu'il qu'il pouvait passer par la mer alors
- 2 parce qu'il croyait que qu'il savait pas nager
- 1 M'sieur il le passe il le passe tout le fleuve il le passe et l'homme et la femme ils étaient dans un restaurant tout le monde s'était sauvé y avait King Kong ils avaient peur alors M'sieur ils étaient tous sur une euh sorte de restaurant et d'un coup y avait pas d'électricité alors l'homme il disait y a rien à craindre ce doit être une panne d'électricité et King Kong il était il était sorti de l'eau et quand il il il était sorti il avait touché un
- 2 un fil
- 1 un fil d'électricité alors il avait coupé tout l'électricité de la ville euh du quartier après d'un coup quand quand ils sortent ils voient deux deux grands immeubles alors d'un coup ils se rappellent

que chaque le soir quand il il allait se il partait King Kong il re-  
 tournait toujours deux grandes montagnes alors ils se sauvent alors  
 d'un coup ils disaient viens on se sauve ils sont partis et King Kong  
 il est on le voyait monter dans le euh monter sur sur le gratte-ciel  
 il montait alors euh y a des hélicoptères ils faisaient ils

2 ils tiraient

1 ils tiraient mais y avait la femme sur le chose euh King Kong avait  
 pris la femme et il était sur le euh à part alors King Kong il poussait  
 la femme mais la femme disait si si si je te laisse ils vont te tuer  
 alors chaque fois que la femme voulait rester avec lui alors il la pous-  
 sait et la fin M'sieur il de il il a pris l'hélicoptère il l'avait pris  
 il l'a jeté comme ça l'hélicoptère dans l'immeuble il a explosé et alors  
 a la fin ils ils ils ils l'ont tiré dessus et il est mort

2) PHOTOCOPIE DE L'ECRIT ORIGINAL (à la page ci-contre)

3) DACTYLOGRAPHIE DU TEXTE ECRIT ORIGINAL

Le gorille attrapas la femme et monte dans une grand immeuble  
 de cent mettr. tout a coup trois ellicoptere apper il avai l'ordre d'ata-  
 quer le gorille le gorille comprenait qu'on aller le tuer allor il ecarta  
 la femme mais la femmes dit si je manvait on va te tuer le gorille le pous-  
 se on lui tirre dessu il tombe par terre et il se retourne et tombe dans  
 le vide.

FIN

4) TEXTE ECRIT NORMALISE (orthographe, ponctuation, paragraphes)

Le gorille attrapa la femme et monte dans un grand immeuble de  
 cent mètres. Tout à coup, trois hélicoptères apparaissent : ils avaient  
 l'ordre d'attaquer le gorille. Le gorille comprenait qu'on allait le tuer,  
 alors il écarta la femme; mais la femme dit : "Si je m'en vais, on va te  
 tuer". Le gorille la pousse; on lui tire dessus. Il tombe par terre, et  
 il se retourne et tombe dans le vide.

## PHOTOCOPIE DE L'ECRIT ORIGINAL

le goule attrapés la femme et non <sup>deux</sup> ~~une~~ grand  
 invelle de cent mètre. tout a coup Mon ~~et~~ <sup>et</sup> ~~coptera~~  
<sup>avait</sup> il croait ~~à~~ et a quer le goule la  
 pre gorille complètement qu'on aller le tuer <sup>avec</sup> ~~avec~~  
 il ~~et~~ ~~eserta~~ la femme et ~~mais~~ la femmes ~~du~~ ~~on~~  
 se ~~on~~ ~~commençait~~ on va le tuer <sup>le</sup> le goule les ~~goules~~  
 on lui ture dessus il tombe par terre et il se  
 redonne et tombe dans le vide.

FIW

Comparaison entre la version écrite et la version orale

<u>Ecrit</u>			<u>Oral</u>
	Le gorille attrappa la femme	1 et	King Kong il est
et	monte dans un immeuble de cent mètres	2	on le voyait monter dans le
		3	euh monter sur
		4	sur le gratte-ciel
		5	il montait
tout-à-coup	trois hélicoptères apparaissent	6 alors euh	y a des hélicoptères ils faisaient
	ils avaient l'ordre d'attaquer le gorille	7	ils tiraient
		8	ils tiraient
		9 mais	y avait la femme sur le chose
	Le gorille comprenait qu'on allait le tuer	10 euh	King Kong avait pris la femme
		11 et	il était sur le euh à part
alors	il écarta la femme	12 alors	King Kong il poussait la femme
mais	la femme dit	13 mais	la femme disait
	si je m'en vais, on va te tuer	14	si si si je te laisse ils vont te tuer
		15 alors chaque fois que	la femme voulait rester avec lui
	Le gorille la pousse	16 alors	il la poussait
		17 et la fin M'sieur	il da
		18	il
		19	il a pris l'hélicoptère
		20	il l'avait pris
		21	il l'a jeté comme ça l'hélicoptère dans l'immeuble
		22	il a explosé
		23 et alors à la fin	ils
		24	ils
	On lui tire dessus	25	ils l'ont tiré dessus
et	il tombe par terre	26 et	il est mort
et	il se retourne		
et	tombe dans le vide		



Le tableau de comparaison entre l'écrit et l'oral permet de dégager quelques caractéristiques, que l'on retrouve du reste pour de nombreux autres textes.

★ L'écrit se présente comme beaucoup plus synthétique.

★ Les hésitations, nombreuses à l'oral,

"on le voyait monter dans le euh monter sur sur le gratte-ciel"  
(lignes 2-4),

"et à la fin M'sieur il de il il a pris l'hélicoptère"  
(lignes 17-19)

"ils ils ils l'ont tiré dessus" (lignes 23-25),  
sont totalement absentes à l'écrit.

★ La recherche du mot "juste", qui semble poser de gros problèmes à l'oral,

"sur le chose" (ligne 9),

"il était sur le euh à part" (ligne 11),

est résolue d'une façon ou d'une autre à l'écrit. On notera que l'auteur transforme le "gratte-ciel" de l'oral (l. 4) en "grand immeuble de cent mètres" à l'écrit.

★ Les "redondances" entre nom et pronom, fréquentes à l'oral, sont absentes à l'écrit :

"King Kong il" (l. 1),

"King Kong il poussait la femme" (l. 12),

"il l'a jeté comme ça l'hélicoptère dans l'immeuble" (l. 21).

★ Le jeu des temps n'est pas le même : il joue sur l'imparfait et le passé composé à l'oral; à l'écrit, sur l'imparfait, le passé simple et le présent.

★ L'orientation du récit est différente. A l'écrit la mort du gorille ne comporte pas le mot "mort", mais comporte une série de verbes de mouvement : "pousser, tirer, tomber, retourner, tomber".

★ A l'oral presque chaque verbe est précédé d'un élément de jonction, alors, mais ou et; à l'écrit, les introducteurs de verbes sont moins nombreux et plus hiérarchisés : tout à coup, pour l'arrivée des hélicoptères; alors et mais pour le dialogue entre le gorille et la femme; une série de et pour les verbes de mouvement de la fin.

★ Les présentatifs comme dans "ya des hélicoptères" (1. 6), et "y avait la femme sur le chose" (1. 9), sont absents à l'écrit.

Le texte écrit répond à des règles d'élaboration qui ne sont pas celles du texte oral. On ne peut absolument pas parler de "calque" de l'un à l'autre. On doit remarquer que, dans le genre difficile qu'est le récit de film, l'histoire écrite de King Kong semble être une réussite, dont la maîtrise est sans rapport avec le récit oral.

✱

#### 4. A PROPOS DE LA LANGUE ECRITE ET DE L'ORTHOGRAPHE

A.

Au cours du stage effectué avec l'équipe des linguistes de la Fac d'Aix, nous avons été amenés à remettre en cause notre opinion sur le texte de nos élèves. L'analyse de ces textes, si démarqués des productions reconnues comme correctes à l'école, s'est révélée un fait extrêmement positif.

La reconnaissance d'un mode de structuration et de fonctionnement propres aux textes des élèves a permis, tout en évacuant les habitudes de jugement hâtivement dépréciateur, de mieux accueillir des productions jusqu'alors rejetées.

En fait, il serait difficile, après le travail opéré sur les textes, de dénier aux individus dont nous nous occupons toute compétence en matière de langue écrite : loin d'être exempts de ces moyens et de ces possibilités qui font "une capacité d'écriture", les textes existent; dans ce cas, on ne voit pas pourquoi ils ne seraient pas recevables à l'école comme moyen d'expression des élèves.

Quant à l'orthographe, on admet qu'elle ne doit pas être un empêchement à la reconnaissance des textes des élèves, comme d'ailleurs à leur production ("on ne sait pas écrire, on fait trop de fautes").

Cependant, à observer les textes, n'apparaît-il pas que c'est l'orthographe qui, pour une bonne part, est responsable de leur "illisibilité" ?

Dans ce cas, est-il bon d'insister sur son enseignement ? Attacher une grande importance à l'enseignement de l'orthographe, dans le cas de nos élèves, ne serait-ce pas aller vers des résultats contraires à ceux escomptés par cet enseignement : anéantissement de l'expression propre par le renforcement du manque de confiance en soi; sentiment d'un trop grand retard scolaire rendant dès lors impossible toute valide ex-

pression, etc. ... D'autant plus, ne l'oublions pas, que l'objectif traditionnel en matière d'orthographe est de l'enseigner tout entière, ce qui n'a guère de sens vu l'âge et le niveau de nos élèves. Par ailleurs, si l'on souhaitait se fixer des objectifs limités, pour l'enseignement de l'orthographe, il faudrait que ce soit en fonction des besoins réels des élèves, dans l'observation et d'après l'analyse de leur écrit spontané, et non dans la perspective du "sans faute" qui nous ramène dans le cadre de l'enseignement traditionnel, avec son goût de la contrainte et de la forme pour elles-mêmes.

D'une façon générale, il semble qu'il soit plus urgent, pour la formation personnelle, de découvrir le goût pour communiquer par écrit, ainsi que les moyens de le faire, plutôt que de feindre l'apprentissage d'une langue-privilège (\*), dans le cadre d'une pédagogie ne valant que pour ceux préparés à la vivre.

B.

Si nous admettons que l'orthographe joue un rôle plus que secondaire dans l'écriture, nous sommes en droit de penser que le premier rôle revient en conséquence au message et à sa composition.

L'absence d'orthographe ne rend pas moins aisée la lecture d'un texte qu'une calligraphie déplorable (l'ordonnance du médecin n'est pas plus facile à lire qu'un texte non orthographié). Ramener l'orthographe au niveau de la ponctuation, de la calligraphie ou du découpage en paragraphes, c'est affirmer qu'elle a un rôle social, qu'elle est une valeur ajoutée.

Absente ou présente, l'orthographe n'a en rien modifié la composition du texte. Présente, elle le valorise, et les enseignants que nous sommes s'interrogent donc, car ils ont un choix à faire :

---

(\*) Je ne pense pas ici aux textes dits "littéraires"; ceux-ci sont employés dans l'enseignement en général comme des outils de réflexion et objets de réflexion sur la forme écrite. On trouve, en effet, sous l'appellation de "littérature", autant du San Antonio que du Diderot. Mais je pense à une langue type, plus ou moins commune à différentes espèces de discours, dans la presse, les ouvrages de vulgarisation, etc. Cette langue, qui n'est ni le français standard ni un autre langage facilement repérable, ne peut pas se définir autrement que comme une sorte de "pouvoir dire".

- 1) Axer leur enseignement du français vers l'apprentissage des règles orthographiques et grammaticales ?
- 2) Privilégier le discours et enrichir le vocabulaire, au détriment de l'orthographe ?

A l'âge où ces jeunes nous arrivent et compte tenu des libertés qu'ils ont prises vis-à-vis de l'orthographe, vouloir à tout prix les contraindre aux normes en usage ne va-t-il pas les décourager et stériliser un écrit qu'ils livrent déjà avec parcimonie ?

Et cependant, refuser cette valorisation de leurs écrits, cela ne risque-t-il pas de les enfermer à tout jamais dans un ghetto ? Celui de la marginalisation ?

Le temps passé à l'étude de l'orthographe ne serait-il pas mieux utilisé au développement de la communication, de l'expression ? Mais de quelle utilité serait cette expression, non communicative, puisque refusée par les autres ?

Démontrer que l'orthographe ne modifie en rien la valeur intrinsèque d'un texte, et ne pouvoir se résoudre à la supprimer de tout apprentissage scolaire, voilà bien une contradiction embarrassante. Comment lever cette contradiction ?

Tout naturellement, en réduisant le rôle social de l'orthographe à un tel point que sa connaissance n'apparaisse plus comme une nécessité sans laquelle tout écrit est condamné par avance.

Mais nous touchons là un domaine qui dépasse, et de loin, les pouvoirs du linguiste ...

Alors, pour une solution strictement pédagogique, transigeons :

◆ Si l'état orthographique d'un texte révèle des acquis, et laisse prévoir des améliorations sensibles, pourquoi pas son apprentissage ? Voir par exemple ce texte :

Un jour moi mon frère et mes copains nous  
 jouent au ballon pendant deux heures après  
 quant le match à fini nous décidons d'aller  
 voler des poires et des pommes à une  
 villa. Nous rentrons doucement dans le pré  
 de villa nous marchant et et d'un coup nous  
 est en devant le pommier et on a mes copains

◆ Mais par contre, si les acquis sont douteux ou inexistantes,

je fesse une cabane et je marche  
 à la vie et je suis montane et  
 je dors et mon copain. il me  
 pense et je gices sous la terre

nous n'hésitons pas à opter pour son abandon, au profit de tout ce qui  
 pourrait favoriser le développement de la communication.

alors donc que nous vouons un attachement sentimental et respectueux à notre orthographe telle quelle (on n'envisage aucune réforme sérieuse ... quelques tolérances tout au plus), nous n'osons plus et nous ne pouvons plus prendre autant de moyens que par le passé pour en permettre l'apprentissage. Depuis quelques années déjà, on y consacre, dans l'enseignement, beaucoup moins de temps chaque jour, sur moins de classes. On compte davantage que par le passé sur la collaboration des parents. Ainsi, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire doit être mené à bien avant la fin du deuxième trimestre et à la condition que les parents fassent lire l'enfant chaque soir, à la maison, lui dictent et lui fassent copier les mots étudiés en classe. Aussi, les élèves des classes préprofessionnelles, issus toujours d'un milieu social défavorisé, sont encore pénalisés par ce système, tandis qu'à l'autre bout de la hiérarchie scolaire, les correcteurs s'étonnent de trouver tant de fautes dans les copies des étudiants.

Peut-on pour autant songer sérieusement à revenir aux méthodes du passé ? C'étaient, dans le primaire, des copies fastidieuses, des dictées chaque jour, d'interminables exercices d'analyse (nature et fonction des mots) pour mieux comprendre les mécanismes de l'orthographe grammaticale; les enfants avaient chaque soir des devoirs à faire à la maison. Tout cela dans un but un peu chimérique, car tout le monde sait que dans l'exercice de cet art difficile, l'orthographe, nul ne peut se vanter d'atteindre la perfection.

Devant cette contradiction, ne serait-il pas plus raisonnable d'envisager une réforme, un rajeunissement radical de notre langue écrite ? Que de temps gagné pour tous et en particulier pour les enseignants et les enseignés qui pourraient se consacrer à des apprentissages plus utiles ! La société ne tremblerait nullement sur ses bases et continuerait sans doute à se reproduire inchangée au moyen de l'école. Cependant, l'écriture serait un moyen d'expression et de communication à la portée de tous : on peut espérer que les parents qui doivent écrire un mot pour excuser l'absence de leur enfant, le concierge qui rédige une note à l'usage des locataires, le petit commerçant qui veut signaler des baisses sur ses ardoises, ne s'excluent pas par ce simple geste d'une communauté de nantis. L'orthographe n'est jamais qu'un "emballage" qui ne doit pas empêcher de saisir la qualité ou l'importance d'un texte.

C.

Comment interpréter ce fait que l'on constate dans les classes préparatoires à l'enseignement technique : des élèves qui ont huit ou neuf années de scolarité derrière eux savent à peine lire et font plusieurs fautes dans chaque mot ! Quelles en sont les causes ? Elles sont multiples et difficiles à cerner. Simplement, on constate l'échec de l'école primaire. Alors que, comme le vote universel, l'instruction laïque et obligatoire devait assurer à tous la Liberté, l'Égalité, la Fraternité, de fait, elle permet tout juste à chacun de partager le bagage culturel de la classe sociale précise dont il est issu.

L'école primaire a-t-elle connu de meilleurs résultats par le passé, quand l'instituteur de campagne était "le hussard noir de la République" ? Les conversations nostalgiques qui évoquent tant de petits fonctionnaires, tant d'ouvriers qui, ayant le certificat d'études primaires, écrivaient sans faire de fautes et en formant de si belles lettres (on trempait alors les plumes "sergent-major" dans l'encrier ! ...), pourraient faire croire qu'il y a eu un âge d'or de l'école primaire. Pourtant, la situation n'était-elle pas très semblable à celle que nous connaissons maintenant ? Autrefois, beaucoup d'élèves n'étaient pas présentés au certificat. C'était une promotion à laquelle beaucoup n'avaient pas accès, soit que les parents y voient un luxe inutile, l'enfant devant gagner sa vie très tôt en travaillant à la ferme, en entrant en apprentissage ou "en condition", soit encore que l'instituteur ait estimé que tels de ses élèves en étaient incapables ! Du temps où il existait un examen d'entrée en sixième, il n'était pas rare de voir s'y présenter seulement trois ou quatre élèves sur des effectifs de trente-cinq et plus. On peut encore lire les lettres des conscrits d'autrefois ou celles des provinciaux qui "montaient" à Paris à la recherche d'un travail, pour se convaincre que l'orthographe s'est toujours finalement assez mal portée et n'a été que le privilège d'une élite.

Actuellement, cependant, la maladie endémique dont souffre l'orthographe semble connaître une crise aiguë, car elle souffre d'un paradoxe : alors que notre conception de la culture attache plus de prix que jamais à un bel énoncé sans fautes (avec tous ces petits monuments à la mémoire du passé que sont les accents, les différentes graphies d'un même son, et, bien sûr, toutes ces règles d'accord bien en place),



◇ CONCLUSION

*"chez nous ses pas male" ?*

"Chez nous" ? c'est comme chez vous, ni mieux ni pire. Nos élèves sont les vôtres et inversement. Notre analyse de la situation ne vous aura pas surpris; l'orthographe de nos élèves comme celle des vôtres est catastrophique. Nous sommes confrontés quotidiennement à cet état de fait : l'orthographe part en faillite. Faut-il pour autant condamner tous les écrits de nos jeunes sous prétexte qu'ils ne sont pas orthographiés ?

Alors ? ...

"Chez nous" ? c'est chez eux. Et toute réflexion faite, il faut avouer que chez eux ce n'est pas mal. Ce qu'ils rédigent, commençons par le prendre en compte, tel qu'il se présente à nous; rebutant, décourageant, déconcertant, motivant, passionnant en fin de compte. Nous y découvrons une langue, la nôtre, mais sous une organisation différente. Ce n'est pas notre langue "désorganisée" que nous y voyons, mais notre langue organisée différemment. Une langue construite, avec ses repères de temps et d'espace, ses rythmes et ses répétitions nécessaires à son organisation. Une langue au vocabulaire pauvre (?), mais claire. Le vocabulaire organise le texte; supprimez un mot et le texte ne tient plus; nous en avons fait l'expérience. Les mots sont soudés les uns aux autres, comme ces "et puis" et ces "ensuite" si fréquents, que nous supprimons, mais que l'organisation du texte nous impose de rétablir.

Alors ? ...

"Chez nous" ? c'est aussi dans notre tête. Acceptons-nous de regarder toujours et sans a priori des textes tels que ceux qui ont été présentés plus haut ? Si oui, essayons d'abord de faire sauter les verrous. Reconnaissons, même si cela doit faire mal, que l'orthographe est un privilège et que celui qui la domine domine de ce fait la connaissance. Si nous refusons les privilèges, permettons alors à nos jeunes

d'acquérir la connaissance en se passant de l'orthographe. Le dire n'est pas le faire ! et c'est d'autant plus difficile que les élèves eux-mêmes valorisent le français scolaire. Ils en arrivent à dénigrer leurs propres écrits.

Alors ? ...

"Chez nous" ? c'est comme chez vous; on cherche, on réfléchit, il semble qu'on trouve et puis on se décourage et puis on recommence et puis on voudrait que ça aille mieux et puis ça (*ne ?*) va pas mieux et puis on (*ne ?*) voudrait plus être seul à chercher et puis, et puis ... et puis on souhaiterait trouver d'autres objectifs pédagogiques.

S'ils n'avaient pas à traiter les pseudo-problèmes linguistiques que nous leur créons, les jeunes et ceux qui l'ont été pourraient s'approprier plus de connaissances. Ne serait-il pas possible de débarrasser notre enseignement de quelques problèmes ? N'éviterions-nous pas de la sorte la culpabilisation que nous connaissons aujourd'hui face à l'orthographe, le blocage au niveau de l'écrit, et la stérilisation de la pensée ? Et si nous entraînions nos élèves, par la réflexion, à dominer le cadre de vie ? Pourquoi cela n'aboutirait-il pas s'ils ne sont plus obsédés par la peur de mal faire ?

Alors ? ...

Alors, "chez nous" et chez vous, avec vous et nous, mais pour eux, continuons à travailler. Peut-être qu'un jour il n'y aura plus rien de caché derrière cette phrase : "*chez nous ses pas male*".

✱

vclai

# guet bande

①

~~Un jour moi mon frère est mes copain~~

1

Un jour moi mon frère est mes copain nous jouent au ballon pendant deux heure après quant le match à fini nous décidons d'aller ~~aller~~ voler des poires et des pomme à une villa. Nous rentrons doucement dans le pré de villa nous marchant et et d'un coup nous est en devant le pommier et moi mes copain était

on grimper o et on apprend on le met dans un panier. et ~~un~~ puis après un moment le gardien nous a vu et il a crier que vous fait de ici et on ses sauver après une minute on mes revenu sur mon pas puis après le gardien à la dré son chien judo. moi je lui va j'ai avéré mes camarades et à mon frère ils mon pas cru moi j'ai sauter si j'ai galoper puis le chien à aboyer et mes camarade à sauter ~~par~~ et la maître de mes camarades on a peur ils on ouer le chien à courir après eu et un copain s'ai fuit ~~champs~~ mordre et puis pour tout le monde

## MCSO 7 bande

①

je fécise une cabane et je marqua  
à la cici et je rudi montane et  
y rote et mon copen. il me  
pense et je gices sous la terre  
il y a une laque qui t'arade  
dans le chante et il ma rou  
me dans le bras gches il ma  
dit que tife la ses impéti  
de ma mise dans le champ  
il ma non le chef non et ma  
mandan ~~elle~~ ma me né à lapitile